

Políticas en torno de una lengua de inmigración: el caso del putonghua en la ciudad de Buenos Aires

Autor:

Sartori, María Florencia

Tutor:

Bein, Roberto

2020

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Lingüística.

Posgrado

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Tesis doctoral

**Políticas en torno de una lengua de
inmigración: el caso del putonghua en
la ciudad de Buenos Aires**

Doctoranda: María Florencia Sartori

Director: Roberto Bein

Codirectora: Virginia Unamuno

Marzo 2020

Agradecimientos

Escribo las últimas palabras de mi tesis mientras todo el mundo parece querer cerrarse ante una pandemia que comenzó en China; el mismo lugar donde comenzaron su camino los protagonistas de esta tesis, aquellos que por diversos motivos eligieron salir de su tierra natal, su 老家, para venir a la mía. Por eso, estos agradecimientos empiezan por ellos, por todos aquellos que me mostraron sus clases, respondieron mis preguntas insistentes y permitieron que pudiera entender un poco su manera de ver el mundo y, en consecuencia, también la nuestra.

Hay otro gran grupo de gente que me permitió pensar las particularidades de esta migración y de su lengua: Luciana, Lucía, Romina, Ángeles y Evelia son una parte importantísima de mi tesis. Mi agradecimiento con Lelia Gándara es por creer en mí y permitirme discutir con ella cuestiones que nunca había imaginado antes, le agradezco haberme impulsado a leer literatura china cuando no sabía ni qué era eso.

Las tesis no se escriben de a una aunque solo las firme una persona. En esta tesis también están mi director Roberto y mi codirectora Virginia; en esta tesis están las charlas con ellos, sus correcciones, sus sugerencias y preguntas. Gracias por estos años de acompañarme cariñosamente.

Mi agradecimiento al Instituto de Lingüística de la UBA y a todxs lxs becarixs con los que compartí almuerzos y días enteros: Aniela, Daniela, Gabriela, Laura, Marina, Paula, y tantos otros. En este grupo de amigxs tesistas tienen lugar muy especial Ceci, Fede, Gilda, Luisa, Maite, Nati y Viqui; a ustedes gracias por compartir conmigo sus angustias y escuchar las mías. También son parte de esta tesis la “pandilla”; a las Anas, Caro, Luqui y Sil, gracias por haberme leído y por haberme apoyado en todos estos años.

Hay algunas personas que quizás ni saben de qué se trata todo lo que está después de estas palabras, pero más cerca o más lejos estuvieron ahí. Nico, gracias por tantos años juntos, gracias por abrazarme cuando lo necesité y por no preguntar cuando no era necesario. Mamá, papá, Agus y Luli, gracias por el apoyo, por enseñarme a mirar el mundo y por el amor. Ana, Bianca, Ea, Luciano (tiene mención especial por ayudarme con los estilos del texto final), Mariana y Sergio, gracias por la compañía y por saber cuándo no preguntar “¿cuánto te falta?”. Por último, hay alguien que aunque está lejos estuvo siempre dispuesto a leer mis angustias y pataletas, gracias Eu.

En esta tesis se habla mucho de inmigración y de inmigrantes. Me siento orgullosa de vivir en una sociedad que acogió a mis ancestros y 100 años después sigue recibiendo inmigrantes de

distintas partes del mundo. La escuela y la universidad pública y gratuita, que permitió junto con el CONICET que yo hoy esté escribiendo estas palabras, es también el espacio en el cual los nuevos inmigrantes comienzan su nuevo camino. Espero que ese espacio sea un lugar cada vez mejor.

谢谢大家!

ÍNDICE

Índice.....	iii
Lista de abreviaturas utilizadas.....	vii
Expresiones en putonghua utilizadas frecuentemente	vii
Capítulo 1 introducción	1
Puntos de partida	5
La distinción entre China, República Popular China y Taiwán.....	6
Lengua y escritura china	7
Estandarización y difusión de la norma escrita: la simplificación de los sinogramas	11
Estandarización y difusión de la norma oral: hacia la definición del putonghua	14
Hipótesis y estructura de la tesis	18
Capítulo 2 Marco teórico y metodológico	20
2.1 La perspectiva glotopolítica	21
2.1.1 Planificación del lenguaje y política lingüística	23
2.1.2. Representaciones, ideologías, actitudes	26
2.1.3. Relación entre lengua y nación.....	29
2.1.4. Relación entre lengua e identidad.....	31
2.2. La comoditización de las lenguas y las identidades.....	33
2.3. Las políticas lingüísticas transestatales: hacia una definición del término.....	36
2.4 Metodología	40
Análisis de documentos	40
Etnografía.....	42
Capítulo 3 Migración desde la RPC a Argentina	44
3.1 Migración china a Argentina	49
3.1.1 Perfil socioeconómico y cultural de los migrantes.....	53

3.2 Asociaciones de migrantes y su relación con la RPC	63
Capítulo 4 La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”	66
4. 1. Políticas lingüísticas de la CABA	67
4.1.1. Escuelas plurilingües y lenguas adicionales en la CABA	69
4.1.2. Escuela “Los Patos”: marco legal.....	71
4.1.2.1. Bases curriculares de la Escuela bilingüe argentino-china	75
4.2. Gestos glotopolíticos en la escuela de Parque Patricios: “Los argentinos también tienen que leer”	80
4.2.1. Dinámica escolar.....	84
4.2.2. Pareja pedagógica	86
4.2.3. Enseñanza del putonghua.....	89
4.2.4. Uso del español y del putonghua	93
4.2.5. Identificaciones en el aula	95
4.2.5.1. Dimensión nacional	96
4.2.5.2. Conocimiento de la lengua china e identidad	99
4.2.6. Los actos escolares.....	102
4.2.7. Una nueva dinámica	104
4.3. Breve Discusión	107
Capítulo 5 Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones.....	109
5.1 Escuelas chinas: constitución y tensiones.....	114
5.2. Gestos glotopolíticos en las escuelas chinas: “El nació en Argentina, pero su papá y la escuela son chinos”	120
5.2.1 Dinámica escolar.....	125
5.2.2. Enseñanza del putonghua.....	127
5.2.3. Uso del español y del putonghua	134
5.2.4. Identidades en el aula.....	138
5.3. Breve discusión.....	140

Capítulo 6 Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC.....	142
6.1. Oficina de Asuntos de los Chinos de Ultramar (OCAO)	144
6.2. Zhongwen: un recurso para la construcción del chino de ultramar	147
6.3 Acciones glotopolíticas realizadas en la Ciudad de Buenos Aires	160
6.3.1 Acciones dirigidas a las escuelas chinas.....	160
6.3.2. Acciones dirigidas a la escuela de Parque Patricios	165
6.4. Discusión	169
6.4.1. Burocracia diaspórica e inmigrantes.....	169
6.4.2. Políticas lingüísticas transestatales o políticas identitarias.....	172
Capítulo 7 El putonghua: “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar” .	175
7.1. La construcción de un modelo de chino de ultramar	176
7.2. El putonghua, la lengua del futuro.....	183
7.2.1 Escuelas chinas.....	183
7.2.2. Gobierno de la CABA	187
Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las	
Escuelas de la Ciudad	189
Protocolo Español Lengua Segunda para la Inclusión	192
La lengua del futuro	195
7.3 Discusión	200
Capítulo 8 Conclusiones.....	205
Aportes de la tesis.....	211
Líneas de investigación a futuro.....	212
Reflexión final.....	214
Bibliografía.....	216
Notas de prensa y boletines	228
Información estadística	231
Documentos legales	231

Material de enseñanza analizado	231
Apéndices.....	233
Apéndice 1: Guion para la entrevista con profesores de las escuelas chinas	233
Apéndice 2: entrevista con una maestra de la escuela china	233
Apéndice 3: Entrevista a Carlos Fuentes (director de la escuela “Los Patos”).....	243
Apéndice 4: Reunión con las directoras de la GOLE.....	253
Apéndice 5: Convocatorias del Ministerio de Educación del GCBA.....	255
Apéndice 6: Material de difusión de la escuela “Los patos”	257

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

GCBA: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

GOLE: Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación; Gerencia Operativa de Lenguas extranjeras.

IC: Instituto Confucio

OCAO: Overseas Chinese Affairs Office

PCCh: Partido Comunista Chino

RPC: República Popular China

EXPRESIONES EN PUTONGHUA UTILIZADAS FRECUENTEMENTE

普通话 [pǔtōnghuà], lengua oral común

国语 [guóyǔ], lengua nacional (denominación utilizada en Taiwán)

方言 [fāngyán], topolecto, dialecto (traducción literal: lugar lengua)

汉语拼音 [hànyǔ pīnyīn], sistema de transcripción alfabético (traducción literal: china lengua deletrear sonidos)

文化 [wénhuà], cultura o civilización

华文, [huáwén] cultura o civilización china.

华人 [huárén], persona china.

华侨 [huáqiáo], ciudadano chino que vive en el exterior

华裔 [huáyì], descendiente de chino.

中国城 [zhōngguó chéng], Barrio Chino, (traducción literal: China ciudad o pueblo)

台湾街 [táiwān jiē], Barrio Chino, (traducción literal: Taiwán calle)

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

*La puerta del vagón se abre y siento una satisfacción
indecible, porque una vez por mes
Belgrano ocupa de nuevo el lugar de mi patria
trayéndome su pereza, su bondad y su embrujo;
y una vez más vuelvo con mi bolsa pesada,
llena de arroz, salsa de porotos, cebolla y zanahoria.*

(Song Lin)

Políticas en torno de una lengua de inmigración

La migración desde la República Popular China (RPC) a Argentina es la migración contemporánea más numerosa proveniente de un país no latinoamericano. Además, los migrantes de esta nacionalidad y sus descendientes son muy visibles en la Ciudad de Buenos Aires en virtud de que, al ser muchos de ellos propietarios de comercios de autoservicio ampliamente diseminados, interactúan cotidianamente con los porteños. En los últimos años el interés por el estudio de la(s) migración(es) china(s)¹ creció. En 2017, Luciana Denardi defendió su tesis doctoral en antropología en el IDAES-UNSAM, *Migraciones chinas y taiwanesas en Buenos Aires: Estado, organizaciones y rituales*, y María Soledad Laborde, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, *La ciudad a través de la etnicidad habitada. Negociaciones socioculturales en torno a 'lo afro', 'lo chino' y 'lo boliviano' en los procesos de recualificación y relegación urbana de la ciudad de Buenos Aires*. Algunos otros trabajos que enfocan esta migración serán retomados en el cuerpo de la tesis.

En el año 2004, se firmó una alianza estratégica entre el Estado argentino y el chino en el marco de la visita de Hu Jintao (presidente de la RPC entre 2002 y 2012) a nuestro país. A partir de entonces, han crecido las relaciones comerciales entre la RPC y Argentina. Esta dimensión de las relaciones entre los Estados está bastante más estudiada que la migratoria; entre los investigadores destacados que se ocupan de esta cuestión se puede mencionar a Eduardo Oviedo y Jorge Malena. También han crecido los intercambios culturales. Como ejemplo podemos mencionar dos acciones: la instalación de Institutos Confucio y las distintas actividades de difusión de la literatura china impulsadas por el Estado chino. En el año 2016, se pueden mencionar tres: la primera es el montaje de un stand dedicado a la literatura china en la 42^a Feria del Libro, en el cual se ofrecían libros editados en la RPC; la invitación a Gustavo Ng, director de la revista *Dangdai*, a participar del “Sino-Foreign Literature Translation & Publishing International Experts Symposium”; y la visita de numerosos escritores chinos que se reunieron con escritores argentinos en la sede de Buenos Aires de la

¹ La utilización del plural se vincula con los diferentes momentos en los que se produjo emigración desde China y también con las posibles diferencias entre Taiwán y China.

Capítulo 1: Introducción

SADE. El IC, fundado en el año 2004, depende de una oficina del Ministerio de Educación de la República Popular China: el *Hanban*. Portes y Armony (2016) acuerdan en que el establecimiento de estos institutos forma parte de las estrategias de relaciones internacionales que lleva a cabo la RPC con América Latina y el mundo. Entre sus funciones está la enseñanza y difusión de la lengua oficial de la RPC. De esta manera, esta institución contribuye a incrementar el estatus de esta lengua no solo entre los “extranjeros” sino también entre los descendientes de migrantes. En Argentina hay dos sedes: una en la Ciudad de La Plata y otra en la Ciudad de Buenos Aires. El Instituto Confucio de la Ciudad de Buenos Aires funciona desde el año 2009. Entre sus actividades se destacan las clases de caligrafía y de *tai chi chuan*, y también las charlas dedicadas a “Cultura y Negocios con China” y “Economía de China”. Estos institutos son organizadores de charlas con escritores invitados por ellos o por la Embajada de la República Popular China. A diferencia de otras instituciones que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras (Alianza Francesa, Cultural Inglesa, entre otras), el Confucio funciona siempre asociado a una universidad. El de Buenos Aires es producto de una asociación con la Universidad de Buenos Aires y, en particular, con la Facultad de Ciencias Económicas. En Europa y Estados Unidos la apertura de estas instituciones no está librada de polémica: los argumentos que se esgrimen en su contra se relacionan con la libertad de cátedra (Sahlins 2013) y con la influencia que tienen en los currículos de enseñanza de lengua en esas universidades.

También sobre este punto, es importante mencionar que el gobierno chino otorga cada vez más becas para estudiar lengua o carreras de grado o posgrado en la RPC. En el año 2017, la Embajada de la RPC en Argentina entregó veinticinco becas unilaterales, catorce de las cuales fueron para estudiar el idioma, cinco para realizar estudios de grado y seis para realizar maestrías en China. Además, se entregaron becas en cooperación con el Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina para los mismos estudios. En el año 2018, el número de becas ascendió a cuarenta. En esta tesis no nos detendremos en estos temas, pero proponemos que los intercambios culturales y diversos proyectos que se llevan a cabo en Argentina en particular y en Latinoamérica en general pueden configurar un escenario en el cual la presencia de la lengua oficial y el prestigio asociado a ella sea cada vez mayor.

Si bien han crecido los estudios migratorios y los que se especializan en las relaciones comerciales e internacionales con la RPC, no hay una fuerte tradición sinológica en Argentina².

² Pose y Sartori (2017), una entrada de enciclopedia, puede ser consultada para más detalles sobre los trabajos realizados en lingüística desde Argentina y América del Sur. Pese a su reciente publicación, la entrada puede omitir artículos y estudios realizados en los últimos cuatro años.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Podemos destacar en esta línea los trabajos de Lelia Gándara sobre la lengua y la literatura chinas (2008, 2011 y 2017, entre otros); Verónica Flores, en particular su tesis doctoral defendida en la FFyL de la UBA en 2018 *Politización del arte moderno en China: acerca del surgimiento y devenir del grabado xilográfico moderno (1919-1949)* (Flores 2018), y los de Ignacio Villagrán en torno a la historia antigua de China (Villagrán 2018, 2016a, 2016b). En este sentido, esta tesis dialoga con esos escasos trabajos a la vez que mira especialmente la cuestión de las lenguas, que no ha sido abordada anteriormente por los estudios migratorios. A diferencia de otros estudios migratorios, aquí estudiamos principal pero no exclusivamente a los descendientes de migrantes. Un concepto que cobra importancia es el de “chino de ultramar”, que la RPC emplea para hacer alusión a aquellos que viven fuera de China sin que importe si han obtenido otra nacionalidad. A lo largo de la tesis delimitaremos esta categoría a partir de la bibliografía, pero también a partir de lo observado en aulas y materiales educativos.

Esta tesis se propone investigar las actividades glotopolíticas respecto de la lengua oficial de la RPC en la Ciudad de Buenos Aires y su relación con el mantenimiento/abandono/aprendizaje de esta lengua por parte de los migrantes y de sus descendientes en sus distintas facetas: las políticas estatales, las iniciativas comunitarias y los comportamientos de las maestras en las aulas. Para realizar esta investigación, primero fue necesario reconocer cuáles son los agentes glotopolíticos en la Ciudad de Buenos Aires. Dado que nos interesan aquellos que enseñan la lengua a los descendientes, todos los institutos que la enseñan como lengua extranjera no forman parte de este estudio. Entre los agentes recortamos, en primer lugar, las escuelas chinas, que funcionan los sábados o domingos; en segundo lugar, una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, en adelante); y, en tercer lugar, el Estado chino. Denominamos al primer agente “escuelas chinas”, ya que esta es la forma en la que las personas con las que nos entrevistamos, previo al trabajo de campo, las llaman. Elegimos no utilizar otras denominaciones posibles, en particular “escuelas comunitarias” o “de comunidad”, puesto que el concepto de comunidad es discutido por diversas líneas antropológicas. Estas instituciones son sostenidas por los migrantes y su historia en Argentina se puede relacionar con escuelas extraoficiales de otros grupos migrantes. El segundo agente, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2014 abrió una escuela en la cual la lengua oficial de la RPC es lengua de instrucción junto con el español. La matrícula de la escuela está compuesta por alumnos sinoparlantes e hispanoparlantes y posee dos maestras por materia. En estos dos tipos de instituciones realizamos un trabajo etnográfico que permite mostrar, entre otras cuestiones, cómo son consideradas las lenguas y se construyen las identidades. Por último, el tercer agente que reconocemos es el Estado chino,

Capítulo 1: Introducción

que elabora políticas con el objetivo de que los descendientes de migrantes aprendan la lengua fuera del Estado.

Más allá de la existencia de estos actores glotopolíticos, es importante tener en cuenta que muchos de los migrantes chinos eligen que sus descendientes vuelvan al país de origen a escolarizarse. Massa (2011) analiza este fenómeno en *La Nación*. El autor, a través de testimonios de migrantes chinos, informa acerca de este comportamiento. Las personas consultadas por Massa afirman que la mayoría de los descendientes vuelve a Fu Jian (de donde, según el autor de la nota, proviene el 80% de los migrantes chinos a Argentina) a los cinco años para realizar su escolarización primaria. Una vez allí, viven con sus abuelas. Esta práctica puede resultar extraña para los argentinos, pero en la RPC es habitual que los chicos sean criados por sus abuelas ya que los padres trabajan muchas horas. En la nota de *La Nación* y en conversaciones personales muchos descendientes de migrantes han declarado lo mismo. Las causas de este fenómeno son múltiples: primero, dado que los migrantes trabajan muchas horas por día, es muy difícil poder dedicarle el tiempo suficiente a la crianza de los hijos; segundo, muchos migrantes consideran que la educación en su país de origen es mejor que en Argentina; tercero, y especialmente importante para nuestra tesis, piensan que es muy difícil aprender a hablar y escribir la lengua oficial de la RPC si no es de muy pequeño y en el país. La apertura de la escuela del GCBA y la instalación de las escuelas chinas responden a una necesidad de aquellas familias que no quieren enviar a sus hijos al país de origen o que no tienen los medios económicos para hacerlo. En este sentido, tanto esta práctica como las representaciones de los padres sobre la escuela argentina son una variable al analizar las acciones glotopolíticas que se desarrollan en nuestro país.

Puntos de partida

Dada la falta de tradición sinológica en nuestro país y la escasez de trabajos antes mencionada, es necesario establecer algunos puntos de partida antes de delimitar las hipótesis. En primer lugar, es necesario definir el nombre de la lengua a la cual hacemos referencia en esta tesis. Es muy común en programas de enseñanza, por ejemplo, la utilización del nombre “chino”, lo cual aúna lengua con un Estado a la vez que niega la existencia de otras lenguas que se hablan en el mismo territorio y que no forman parte de la misma familia lingüística. El término “mandarín”, que proviene de la manera en la cual los misioneros y colonizadores portugueses denominaban la lengua de la corte, o “mandarín estándar” remite a una familia lingüística en particular: Mair (1991) la ubica al mismo nivel que la familia yue, dentro de la

Políticas en torno de una lengua de inmigración

cual está, por ejemplo, el cantonés. En esta tesis llamamos ‘putonghua’ [普通话, pǔtōnghuà, literalmente lengua oral común] a la lengua oficial de la RPC siguiendo la manera en la que la ley de lenguas sancionada en República Popular China en el año 2001 la nombra:

Article 2: The national commonly used language and script referred to in this law are Putonghua and standard Chinese characters. (Rohsenow 2004: 41)

Asimismo, es necesario definir otras dos cuestiones: una de carácter sociohistórico, la distinción entre China, República Popular China y Taiwán, y una de carácter lingüístico, las intervenciones sobre el corpus y el estatus hechas en la RPC en torno a las lenguas y la escritura. Además, será necesario tener en cuenta algunas cuestiones de traducción que resultan importantes para el objeto de estudio.

La distinción entre China, República Popular China y Taiwán

Hablar de “migración china” resulta impreciso, dado que el adjetivo puede referirse tanto a ciudadanos de República Popular China como a los de la República de China (Taiwán), siempre que se trate de migraciones posteriores a 1949. En 1949, Mao Zedong, tras derrotar al ejército nacionalista, proclama la constitución de la República Popular China. Los dirigentes del Guomindang³, quienes conducían al ejército nacionalista y fueron derrotados por el ejército rojo, y sus partidarios se dirigen a la isla de Taiwán y establecen allí la República de China, liderados por Jiang Jieshi (la transliteración más habitual de su nombre es Chiang Kai Sek)⁴. En la actualidad, la República Popular China sostiene que la isla de Taiwán es una provincia más de su territorio con un régimen político y económico distinto —Hong Kong y Macao, ambas excolonias, también tiene un régimen político y económico distinto al del resto del país—; Taiwán, en cambio, se autoproclama Estado independiente. Sin embargo, son solamente diecisiete países los que lo reconocen: en América del Sur solo Paraguay. Argentina desde 1972 mantiene lazos diplomáticos con la República Popular China y desde entonces no reconoce a Taiwán como Estado independiente. Por eso, en Argentina no hay Embajada taiwanesa, sino que Taiwán está representado por la “Oficina comercial y cultural de Taipéi”,

³ Los nombres y sustantivos propios chinos serán transliterados siguiendo el uso actual.

⁴ Anteriormente la isla había estado bajo dominio japonés y, por ello, al llegar el ejército nacionalista los habitantes vieron la oportunidad de resinificarse. Los crímenes y persecuciones del gobierno nacionalista fueron en contra de estas esperanzas. La historia de la isla es compleja en cuanto a las distintas colonizaciones que sufrió y las marcas que estos distintos momentos dejaron en la sociedad. Entre 1949 y 1971, en la Asamblea de la ONU, el asiento que correspondía a “China” era para enviados de la República de China. En 1971 la RPC es reconocida e incluida en esta Asamblea ocupando el lugar que antes tenía el otro Estado.

Capítulo 1: Introducción

donde se pueden realizar trámites comerciales y consulares. Las relaciones entre la RPC y Taiwán están en constante cambio. El gobierno que está ahora en el poder en la isla es independentista, pero no todos los taiwaneses están de acuerdo con esta postura; algunos ciudadanos, en cambio, esperan que ambos estados se reunifiquen y cooperen.

En esta tesis nos centraremos exclusivamente en los migrantes desde RPC y sus descendientes. Las razones principales son dos: una histórica y una lingüística. En primer lugar, focalizamos en una migración reciente y que, mayoritariamente, proviene de la RPC (en el capítulo dedicado a describir la migración se mostrarán datos que ahondarán en esta cuestión). En segundo lugar, producto de las políticas lingüísticas implementadas en la RPC, la escritura en uno y otro lugar es distinta; esta diferencia conlleva que en nuestro país los descendientes aprendan la lengua en instituciones distintas. A continuación, desarrollaremos esta cuestión.

Lengua y escritura china

Es muy frecuente encontrar en trabajos académicos, escritos tanto por chinos como por occidentales, la confusión entre lengua y escritura cuando se trata del putonghua. Esta confusión puede deberse al espacio tan central que ha ocupado en la lingüística china la escritura, así como a la fascinación que produce en Occidente (para esto basta pensar en el libro de Fenollosa y Ezra Pound *El carácter de la escritura china como medio poético* o en la idea errada de que la escritura china podría servir para escribir cualquier lengua). Para ilustrar esta confusión, basta una cita de una reconocida sinóloga. Dice Rovira-Esteva que “el hecho de que el chino disponga de más grafías —caracteres— que sílabas ha dado lugar a muchos morfemas homófonos” (Rovira-Esteva 2010: 153) y, de esta manera, culpa a la escritura de una característica de la morfología de la lengua china.

A esta confusión se suma que muchos de los términos que se utilizan en putonghua y en la lingüística china para referirse a las lenguas y sus variedades no tienen traducción al español ni al inglés, y que la traducción que se hace de ellos habitualmente no se corresponde con el significado en la teoría lingüística occidental. En particular, estamos hablando de la diferencia entre *hua* y *wen*, y la traducción y extensión del término *fangyan*. *Wen* [文] puede ser traducido como ‘lengua’ pero se asocia a la lengua escrita: por ejemplo, en *lunwen* cuyo significado es ‘tesis’; *kewen* que se puede traducir como ‘texto’; este término *wen* también aparece asociado a palabras relacionadas con la cultura: *wenhua* [文化], que se traduce como ‘cultura’ o ‘civilización’, o *huawen* [华文], que significa ‘cultura o civilización china’. *Hua* [话], por su parte, también se puede traducir al español como ‘lengua’, pero se relaciona con

Políticas en torno de una lengua de inmigración

la lengua hablada y no con la escrita. Así, en *duihua* [对话], es uno de los componentes de la palabra diálogo; en *dianhua* [电话], de teléfono; en *huaju* [话剧], de obra de teatro moderna hablada; en *shuohua* [说话], de conversar. Putonghua es, entonces, la lengua hablada común; por eso (entre otras razones) cobra sentido que el artículo 3 de la ley que citamos anteriormente indique cómo será su escritura:

Article 3: The state will promote Putonghua and employ standard Chinese characters.
(Rohsenow 2004: 41)

Fangyan [方言, *fāngyán*, literalmente lugar lengua] es el nombre con el que en putonghua se hace alusión a las distintas lenguas o dialectos. En general, al traducirse esta palabra se utiliza el término ‘dialecto’, lo cual es considerado errado, entre otros autores, por Mair (1991, 2013) ya que el concepto de *fāngyan* no implica que las distintas entidades involucradas sean intecomprensibles o estén emparentadas entre sí, sino solamente que se hablen en una zona geográficamente delimitada. Este término se puede usar, por ejemplo, para el cantonés y el shanghainés o para distinguir el habla de Pekín de la de Tianjin y a estas dos del putonghua. Mair (2001) afirma que incluso el italiano y el alemán fueron designados con el término de *fāngyan* por “aquellos que muy tempranamente viajaron a Europa” (23). La mala traducción de este término por “dialecto” implica que en muchos trabajos académicos se hable de “los dialectos del chino” y no sea clara la extensión de este concepto. Mair (1991 y retomado en 2013) propone una traducción más acertada del término: “topolecto”, que “neutralizaría las consecuencias perjudiciales para la clasificación científica de las lenguas del Este Asiático” (2013: 736).

I am making no claim about how the Chinese government or Chinese scholars should classify the many languages and dialects on their country. My only plea is for consistency in English linguistic usage. If we call Swedish and German or Marathi and Bengali separate languages, then I believe that we have no choice but to refer to Mandarin and Cantonese as two different languages. At the very least, if diplomatic or other considerations prevent us from making such an overt statement, we should refer to the major *fāngyan* as “forms” or “varieties” of Chinese instead of as “dialects”. If Chinese scholars wish to classify them as *fāngyan* (“topolects”), that is their prerogative, and Western linguists should not interfere. (Mair 1991: 13)

Esta clasificación de la lingüística china al tratar a todas las lenguas como topolectos del putonghua tiene consecuencias en la constitución de una nación homogénea y fundada sobre similitudes que sobrepasan las diferencias. Haremos alusión a esto en distintos capítulos de la tesis, ya que avalan la construcción de un modelo de ser chino y, lo que nos interesa especialmente, la construcción de un modelo de chino de ultramar.

Capítulo 1: Introducción

Relacionado con lo anterior, es importante tener en cuenta la dificultad que se encuentra el investigador para saber claramente cuántas lenguas se hablan en el país. *Ethnologue*, por ejemplo, dice que son 302. Del total de lenguas, 31 están muriendo y 139 en peligro. Rovira-Esteve (2010), por su parte, estima esta cantidad en 236. La mayoría de las lenguas que se hablan en el territorio chino pertenecen a la familia lingüística sino-tibetana y dentro de esta familia al grupo de lenguas que se denomina ‘chino’ o ‘lenguas han’. Dentro de este grupo se reconocen trece lenguas: gan, hakka, huizhou, jinyu, mandarín, min del norte, min del centro, min del sur, min del este, pu-xian, wu, xiang y yue. Cada una de las cuales, a su vez, presenta un gran número de variedades (Cuadrado Moreno 2001). Por ejemplo, las lenguas wu se dividen en la variedad del norte y la del sur (no intercomprensibles); el shanghaiés⁵ pertenece a esta familia. El cantonés, hablado en la provincia de Guangzhou, por su parte, es una variedad de la lengua yue. Es decir, cada una de las lenguas que forman parte de la familia de lenguas han posee una amplia variación dialectal. Al respecto, es importante destacar que en putonghua a cada una de las variedades se las llama por el nombre de la ciudad o provincia en la que se habla seguida del morfema *hua*. Así, la variedad que se habla en Pekín es beijinghua y la que se habla en la provincia de Sichuan se denomina sichuanhua. Además, en el país se hablan otras lenguas que no pertenecen a la familia sino-tibetana, entre ellas, el coreano y el manchú.

A pesar de que las diferencias entre todas las lenguas sean notables todos los habitantes del Estado podrían comunicarse a través de la escritura. Tanto Rovira-Esteve como Mair denominan a esto “el mito de la universalidad de la escritura”. Es totalmente cierto que todos los hablantes de la RPC que sepan escribir pueden comunicarse entre sí al utilizar la escritura. Lo que ocurre es que no están escribiendo sus lenguas, ya que la mayoría de las lenguas que se hablan en el país no ha desarrollado una escritura (Mair 1991: 14). Cabe aclarar que es posible utilizar los sinogramas para escribir otras lenguas, aunque se deben hacer modificaciones. Por ejemplo, textos escritos utilizando variedades yue o min tienen entre un 20% y un 30% de sinogramas que no existen en el estándar o bien existen pero no se utilizan en ese contexto sintáctico (Snow 1993 citado en Rovira-Esteve 2010). Un texto escrito en taiwanés, en consecuencia, contará con un 15% de sinogramas no empleados en el estándar. En estos casos, el escritor debe crear nuevos sinogramas para representar aquellos morfemas que no están en el estándar y sí en la lengua en la que se quiere escribir. Uno de los métodos empleados es el uso de sinogramas ya existentes a partir de su valor fónico; por ejemplo, se toma el sinograma

⁵Si bien no hay una norma escrita para esta lengua, a finales del siglo XIX existió literatura en ella. Entre las novelas publicadas, la más famosa es *Las flores de Shanghai* (Han Bangqing, 1894), que fue traducida al inglés por Zhang Ailing (una famosa escritora de principios del siglo XX).

Políticas en torno de una lengua de inmigración

雨 (yu), que significa ‘lluvia’ para representar el significado de dar, que en min se dice *yu* (Cheng, citado en Rovira-Esteva 2010: 237).

El putonghua se erige como la lengua oficial del Estado chino. La unidad lingüística es considerada una necesidad para mantener la unidad nacional. Así lo dice el artículo 5 de la Ley de Lenguas: “El uso de la lengua nacional común y de su escritura debe ser beneficioso para la defensa de la soberanía nacional y la dignidad, para la unidad nacional y para la construcción socialista material y espiritual de la nación”. Las otras lenguas chinas son parte de la nación, pero solo esta tiene la cualidad de cohesionar y modernizar al país.

Se trata de una lengua elegida como estándar y normada por distintas comisiones y legislaciones al calor de las discusiones y guerras civiles que caracterizaron el siglo XX en China. Es necesario entender estos procesos, que ocurrieron en el Estado asiático, para poder reflexionar acerca de la relación que los inmigrantes en Argentina y sus descendientes mantienen con la lengua; y, a la vez, para poder comprender las acciones de política lingüística que el Estado chino realiza con el objetivo de que los chinos de ultramar aprendan la lengua. Por esta razón, a continuación haremos una somera descripción de algunos de estos procesos.

China —tanto en las épocas imperiales como en las republicanas— tomó decisiones sobre las lenguas que se hablaban en el territorio y sus escrituras. Por ejemplo, el primer emperador Qin Shihuang (247 a. C-221 a. C) no solo unificó los distintos reinos, sino que también estableció el sistema de pesos y medidas a la vez que estandarizó el sistema de escritura. Cuadrado Moreno (2001) afirma que un mecanismo que favoreció la difusión de la norma oral durante la época imperial en China fueron los exámenes que permitían el ingreso a la carrera de funcionario público. Este sistema de exámenes duró desde el año 606 (Dinastía Sui) hasta 1905 (Dinastía Qing). Aquellos que querían pertenecer al funcionariado se veían obligados a manejar una lengua escrita común a todo el territorio. Es interesante que entre los conocimientos que se evaluaban se incluía la poesía, es decir, se esperaba que los aspirantes dominaran una cierta norma de pronunciación para la construcción de las rimas que, en principio, se aplicaba a la lengua literaria. De esta manera, establecieron un ideal de pronunciación de la lengua poética, a la vez que contribuyeron a la difusión de un estándar de escritura.

A mediados del siglo XIX, China sufrió varias derrotas militares contra las potencias europeas del momento. Esta situación conllevó un cuestionamiento del sistema imperial y de la cultura china. Muchos intelectuales le atribuyeron a la variedad de lenguas presentes y a la dificultad del sistema de escritura buena parte del retraso y la debilidad del país. Estos

Capítulo 1: Introducción

intelectuales⁶, nucleados en torno a la revista *Nueva Juventud* y partícipes del Movimiento del 4 de mayo de 1919 o Movimiento por la Nueva Cultura, propusieron modificar la escritura china para salvar la nación y también abogaron por el abandono de la lengua literaria (wenyanwen), alejada del uso cotidiano, y por la utilización, en cambio, de una lengua clara en la escritura literaria: baihua. Es interesante resaltar cómo, a pesar de tratarse de una nueva norma para la escritura literaria, es asociada al lenguaje oral a partir del uso del morfema “hua”.

Estas discusiones de comienzo del siglo prefiguran las decisiones de política lingüística que toma la Nueva China tras la toma del poder de Mao Zedong en 1949. En primer lugar, la simplificación de la escritura, que busca hacer más accesible el aprendizaje a toda la población; en segundo lugar, la estandarización y difusión de la norma oral, es decir, la definición y difusión del putonghua.

Estandarización y difusión de la norma escrita: la simplificación de los sinogramas

Se pueden mencionar tres instancias de simplificación que se ven reflejadas en la publicación de tres listas de caracteres: la primera es del año 1935, la segunda de 1956 (republicada en 1964 y 1986) y la tercera de 1977. Tanto la primera como la tercera fueron abandonadas por diversas causas. A continuación, dedicaremos algunos párrafos a explicarlas y luego nos detendremos en la segunda lista de caracteres, que es la que, con pequeños cambios, sigue vigente en la actualidad.

La lista de sinogramas simplificados que se publicó en 1935 está compuesta por 324 ítems que, en ese momento, fueron aprobados por el Ministerio de Educación de la República de China. Este movimiento fue iniciado y apoyado por un grupo de académicos, es decir, se puede entender como una acción desde abajo hacia arriba (Zhao y Baldauf 2008: 30). A pesar de haber sido aprobada por el Ministerio de Educación y de que este organismo tomó algunas medidas para implementar esta simplificación, la lista fue eliminada seis meses después. Las razones del fracaso de este primer intento de simplificación son varias. Zhao y Baldauf (2008) sugieren que las más importantes son las actitudes y creencias sobre el lenguaje que la sociedad china compartía y la situación política del momento. Respecto del primer punto, si bien una buena parte de los intelectuales de la época consideraba la modificación de la escritura como un imperativo para alcanzar la modernidad, no todos compartían esta visión. La idea de simplificar avivó discusiones en torno de la continuidad cultural y la legitimidad de los

⁶ Intelectuales como Lu Xun sostenían que “O bien muere la escritura china, o bien muere China” (汉字不灭，中国必亡).

Políticas en torno de una lengua de inmigración

caracteres, es decir, discursos que asocian los sinogramas con las raíces ancestrales de China y que, por esta razón, no es bueno cambiarlos. Respecto de la situación política, Zhao y Baldauf (2008) recogen algunas opiniones que proponen que la incipiente invasión y posterior guerra contra Japón (1937-1945) es la causa del pronto abandono. Sin embargo, los autores afirman que también es probable que se haya tratado de una decisión del gobierno nacionalista de no permitir que las fuerzas insurgentes del Partido Comunista Chino tomaran ventaja de la situación, ya que parecería haber “internacionalmente, una relación inherente entre la reforma simplificadora y el poder político de la izquierda” (Zhao y Baldauf 2008: 37. Traducción propia,).

La otra lista de sinogramas que fue abandonada fue la presentada en 1977. Es necesario recordar que en la RPC entre 1966 y 1976 se vivió el proceso llamado “Revolución Cultural”, durante el cual aquellos que eran catalogados como burgueses o que de algún modo estaban asociados con la vieja China eran enviados a reeducación. Además, durante este período se cerraron las universidades y las clases en las escuelas quedaron bajo el mando de los “Guardias Rojos”⁷. El 20 de diciembre de 1977, un año después de finalizado este proceso, se presentó esta nueva lista. En rigor, se trataba de dos listados: uno de 248 sinogramas, que debía ser puesto en uso de inmediato, y otro de 605, que debía comenzar a utilizarse a modo de prueba. Ocho meses después de entrar en vigor, los sinogramas fueron eliminados de los manuales escolares y de la mayoría de los diarios. Zhao y Baldauf (2008) sostienen que son cuatro las principales razones por las cuales se los abandonó: presiones y mecanismos institucionales, cuestiones de tiempo (especialmente, que acababa de terminar la Revolución Cultural y la mayor parte de la población deseaba la estabilidad), razones económicas y, por último, razones técnicas (en particular, la cantidad de sinogramas simplificados)⁸.

Antes de detenernos en la segunda lista, interesa destacar brevemente la relación entre la simplificación de los sinogramas y la política del Partido Comunista Chino. Zhao y Baldauf (2008) afirman que la reforma de la escritura era vista como parte del cambio necesario en la RPC para pasar de una sociedad semifeudal a una socialista. Las masas proletarias necesitaban que el sistema de escritura sirviera a la nueva sociedad. En esta línea, es destacable el rol que tuvo Mao Zedong en el impulso a este proceso; una de sus frases más citadas al respecto es la

⁷ Este período dejó hondas marcas en la sociedad china. No nos detendremos en las causas y consecuencias ya que excede el objeto de la tesis. Es un período de la historia muy discutido. Actualmente, y desde la muerte de Mao Zedong en 1979, se considera que los mayores culpables de lo ocurrido en esta época fueron los integrantes de la denominada Banda de los Cuatro (Jiang Qing, la esposa de Mao, y tres de sus colaboradores: Zhang Chunqiao, Yao Wenyuan y Wang Hongwen).

⁸ Para un análisis de la gestación de la lista, leer Zhao y Baldauf (2008) y Rohsenow (2004).

Capítulo 1: Introducción

de 1951: “Los caracteres deben ser reformados y debemos seguir la dirección de la fonetización adoptada alrededor del mundo” (en inglés, en Zhao y Baldauf 2008). Esta idea radical fue dejada de lado rápidamente; sin embargo, el espíritu modernizador del presidente del Partido Comunista Chino (PCCh, en adelante) rigió las actividades que se llevaron a cabo durante esos primeros cuarenta años de la Nueva China.

La segunda lista de caracteres simplificados, la que aún se utiliza, surgió del Comité para la Reforma del Lenguaje Escrito (que se conformó a continuación de la Asociación para la Reforma de la Escritura establecida el mismo día en que se proclamó la RPC). En octubre de 1955, junto al Ministerio de Educación, este Comité mantuvo dos reuniones importantes en Pekín: una relacionada con la reforma de la escritura y la otra con la estandarización de la lengua. De la primera reunión surgió el borrador de caracteres simplificados que fue formalmente aprobado en 1958⁹ (Rohsenow 2004). El primer esquema y la lista final de sinogramas simplificados, que contiene 2236 sinogramas, fueron publicados en 1964. El espacio de 6 años entre un documento y otro es atribuido por algunos investigadores (Rohsenow 2004; Zhao y Baldauf 2008) en particular a la denominada Campaña de las Cien Flores y al Movimiento antiderechista¹⁰.

Esta lista fue republicada nuevamente en 1986 con pequeñas revisiones incluyendo algunos sinogramas que volvieron a su forma original compleja. Además, ese mismo año, en la Segunda Conferencia Nacional en Lengua y Escritura se resolvió que en adelante se tendría una actitud más cautelosa hacia la simplificación de sinogramas y que ya no habría más simplificaciones hechas a gran escala. Esta misma Conferencia dejó en claro que no había posibilidades de desarrollar el *hanyu pinyin* [汉语拼音, hànǔ pīnyīn, literalmente china lengua deletrear sonidos] como un sistema de escritura independiente. Este sistema, desarrollado por Zhou Youguang en el marco de los procesos de alfabetización y simplificación de la escritura china, fue publicado en 1958 y se utiliza desde entonces. Con esta afirmación, se dejaba claro que el camino de la fonetización sugerido por Mao debía abandonarse. Así lo afirmaba Liu Daosheng, el presidente de la Comisión Estatal de la Lengua:

It must be emphasized that from now on for a relatively long time, Chinese characters will continue to play their role as the official national writing system. The Hanyu Pinyin

⁹ En 1957 se occidentalizó el sentido de la lectura y la escritura, es decir, se empezó a escribir de izquierda a derecha.

¹⁰ La campaña “Que florezcan cien flores y que compitan cien escuelas de pensamiento” fue impulsada por Mao Zedong en 1956 con el fin de recibir críticas de intelectuales al estilo de trabajo del Partido para, a partir de estas, revitalizarlo. En un comienzo, los intelectuales fueron tímidos, pero en 1957 surgieron importantes artículos y dazibaos con críticas puntuales al accionar del Partido (Bailey 2002: 130).

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Scheme currently in use is not a phonetic writing system to replace Chinese characters (Lui 1986 en Rohsenow 2004: 30).

El resultado final de todos estos procedimientos de simplificación fue que se pasó de 16,08 trazos, antes de ser simplificados, a 8,17 trazos; asimismo, de los 2238 sinogramas de la lista final, antes de la simplificación solo 141 tenían menos de 10 trazos y después de la simplificación 1263 (Zhao y Baldauf 2004: 48). Rohsenow (2004) sostiene que todos estos cambios fueron posibles por el entusiasmo tanto de intelectuales como de la población por el nuevo régimen. El analfabetismo¹¹ y la falta de educación eran considerados un síntoma de los problemas sociales, económicos y políticos del antiguo régimen y la reforma de la escritura fue vista como una manera de simplificar la enseñanza. En efecto, al establecerse la República Popular China, el 1 de octubre de 1949, se estima que el 85% de la población total era iletrada y que, en el caso de las áreas rurales, el porcentaje ascendía al 95%. Una de las primeras acciones de gobierno que llevó a cabo el PCCh fue una masiva campaña para enseñar la lectoescritura.

Over one hundred million illiterates between the ages of 14 and 45 were made literate before 1966. Another 37.7 million were made literate after 1966, in spite of decade of disruption wrought by the Cultural Revolution from May 1966 to October 1976. The anti-illiteracy efforts, combined with developments in primary and middle school education, reduced illiteracy among young and middle-aged peasants from 80 percent in the early post-war era to about 30 percent today (Bhola 1984).

El Partido Comunista Chino, por su parte, antes de ser gobierno, había llevado adelante diversas experiencias en sus zonas de influencia para la enseñanza de la lectoescritura. Muchas de estas experiencias las realizó utilizando un alfabeto que había sido desarrollado junto a lingüistas soviéticos (el *Ladinghua Xin Wenzhi*). Algunos autores sugieren que estas experiencias previas “have contributed to the Communist’s victory over the Nationalists and to the success of their initial efforts in both the spread of Putonghua and in script reform” (Rohsenow 2004: 24).

Estandarización y difusión de la norma oral: hacia la definición del putonghua

La Conferencia para la Unificación de la Pronunciación de la Lectura (subrayado nuestro) comenzó a funcionar en 1911 con los objetivos de elegir una pronunciación estándar para los sinogramas comunes, un repertorio básico de sonidos de la lengua estándar y, finalmente, diseñar un sistema fonográfico alfabético (Cuadrado Moreno 2001). Como resultado, los conferencistas acordaron la pronunciación de 6500 sinogramas y diseñaron el *Zhuyin Zimu*

¹¹ Los términos ‘analfabetismo’, ‘analfabeto’ e ‘iletrado’ no son los correctos ya que el chino no posee letras; sin embargo, lo utilizaremos por comodidad a falta de un término mejor.

Capítulo 1: Introducción

como sistema de anotación fonográfico. En 1919, teniendo en cuenta estos lineamientos, se publicó el *Diccionario de la pronunciación estándar de los caracteres*; en 1921 se publicó una edición revisada de esta versión (Rovira-Esteva 2010). Es destacable que estas obras norman no la oralidad sino la lectura y correcta pronunciación de la escritura. Esta pronunciación estaba basada en el habla formal de los habitantes cultos de Pekín y, por lo tanto, no era una forma muy difundida. Por esta razón, la elección de esta norma de pronunciación fue muy discutida. En los años subsiguientes, la polémica se construyó alrededor de dos posiciones: los nacionalistas propugnaban la necesidad de un estándar único para todo el país, mientras que los intelectuales de izquierda consideraban que había que establecer estándares separados para las distintas variedades, puesto que tomar como norma las variedades del norte dejaría en desventaja a los hablantes del sur del país. Finalmente, en 1932 se produjo el Nuevo Diccionario de la Pronunciación, que sigue la pronunciación estándar de Pekín y no la de los hablantes cultos. Según Rovira-Esteva (2010), la nueva pronunciación propuesta por este diccionario se acercaba mucho más a la lengua coloquial que a la lengua literaria que seguían los diccionarios anteriores.

Tras la fundación de la RPC, el nuevo gobierno continuó buscando establecer una norma oral y difundirla en todo el territorio chino. En 1953 se publicó el *Diccionario de Caracteres de la Nueva China*, que establecería la nueva norma oral para la lectura. Las reediciones de este diccionario posteriores a 1958 incluyeron el pinyin como medio de dar cuenta de la pronunciación estándar. Según lo recogido en la bibliografía (Taylor, Insup y Taylor, Martin 1995; Hudson- Ross, S y Yuren Dong 1990) durante la primera mitad de primer grado (los alumnos tienen entre cinco años y medio y seis) se enseña en la RPC este sistema. La ley de Lenguas (2001) se refiere al uso de este sistema en la educación (artículo 18): “La enseñanza del hanyu pinyin debe ser implementada desde la educación primaria” (traducción nuestra desde el original en chino). Algunos estudios (Read et al. 1986) han mostrado que la utilización de un sistema de transcripción fonético del chino favorece el desarrollo de la conciencia fonológica de unidades menores a la sílaba: adultos que no conocen estos sistemas no pueden realizar tareas de discriminación de sonidos al interior de la sílaba que sí pueden realizar aquellos que pasaron por este aprendizaje. En los últimos años, dado el avance de las nuevas tecnologías en las cuales el método de escritura empleado se basa en el pinyin, la tendencia en los adultos es la de olvidar cómo trazar los sinogramas. En este sentido, se puede afirmar que en la RPC conviven el sistema de apoyo alfabético para la entrada en computadoras y celulares y el sistema de escritura chino para la lectura.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

En 1955, durante la Conferencia Académica para la Estandarización del Chino Moderno, se adoptó el término ‘putonghua’ para referirse a la lengua estándar. Finalmente, en 1956 a través del documento titulado “Directrices para la promoción de la lengua común” el Consejo de Estado definió la lengua estándar:

La lengua estándar adopta el sistema fonológico de Beijing como norma de pronunciación, toma el gelecto del norte como base y recurre al modelo de las obras literarias modernas escritas en lengua vernácula para fijar sus normas gramaticales (citado en Rovira-Esteva 2010).

Afirma Saillard (2004) que, considerando que el 70% de los chinos que pertenecen a la etnia han habla un dialecto del mandarín y que Pekín es la capital política de RPC, no es de extrañar que se tome la variedad de esta región como la base fonética del estándar, es decir, del putonghua. Entre las medidas llevadas a cabo para difundir la norma en todo el territorio, se fomentó la realización de materiales para la autoinstrucción y se produjeron cursos radiofónicos (Cuadrado Moreno 2001). La tarea de difusión emprendida no se limitó a esos primeros años. La Constitución de 1982 establece en el artículo 19 que “El estado difundirá en todo el país el uso común del putonghua”.

Para analizar la efectividad de estas políticas en torno de la difusión del estándar, muchos autores (Mair 2001, Rovira-Esteva 2010) toman como base la “Encuesta sobre la situación de los usos lingüísticos de China”, llevada a cabo por el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Trabajo para la Lengua y la Escritura, cuyos resultados fueron publicados en 2004. De la encuesta se desprende que el 53% puede comunicarse en putonghua, el 83% en alguna variedad lingüística de la familia sino-tibetana y sólo un 5,4% puede hacerlo utilizando la lengua de una minoría étnica. Existe una diferencia entre las zonas rurales, donde solamente el 45% puede comunicarse usando el estándar y en zonas urbanas, 66%. Como es de suponer y teniendo en cuenta que las políticas a las que estamos aludiendo tienen 70 años de antigüedad (o menos), a partir de los datos de la encuesta se puede concluir que el porcentaje de población que puede utilizar el estándar es mayor cuanto menor es la edad; también es proporcional el aumento de conocimiento y utilización del estándar al nivel educativo. De la misma encuesta también se desprende que en el ámbito familiar no se utiliza el putonghua sino las variedades propias del lugar. Respecto de su competencia lingüística en lengua estándar, el 20,4% afirmó hablarlo perfectamente mientras que un 28,6% dijo poder utilizarlo de manera rudimentaria. Rovira-Esteva (2010) afirma que muchos de los encuestados tienen un conocimiento pasivo de la lengua y la autora atribuye esta situación a que los medios de comunicación (radio, televisión y cine) utilizan esta lengua. Cabe destacar, finalmente, que es muy probable que estos porcentajes sean distintos en la actualidad ya que la encuesta tiene más de quince años.

Capítulo 1: Introducción

Cuadrado Moreno (2001) recoge una encuesta anterior, de 1984, realizada por Wu y Yin que muestra que en aquel momento el 90% de la población en la RPC comprendía putonghua y que el 50% podía comunicarse utilizándolo. Esta disparidad entre la comprensión y posibilidad de producción es analizada por Saillard (2004) como una señal de que la campaña de difusión del putonghua no fue tan exitosa como se esperaba. Saillard menciona como uno de los factores que dificultan o benefician la difusión del putonghua el prestigio de las lenguas regionales. La autora afirma que a mayor prestigio de la lengua regional, menor difusión del putonghua. La lealtad lingüística hacia alguna variedad lingüística dificultaría la difusión de la lengua común ya que no ampliaría sus ámbitos de utilización. Sería el caso de la variedad que se habla en Shanghái, que es el centro financiero del país, así como del cantonés para los habitantes de Hong Kong, que hasta 1997 fue colonia británica. Variedades poco prestigiosas —de regiones poco prestigiosas— podrían favorecer la difusión del putonghua. Un último factor que la autora destaca es la lejanía o cercanía con los centros educativos y de poder.

Más allá de estos factores, Saillard (2004) sostiene que un factor de peso que incide en la mayor dificultad para la producción en putonghua que tienen los habitantes de la RPC es la manera en la que se lo enseña. La autora afirma que al enseñar putonghua el objetivo es modificar o mejorar la pronunciación. La lengua estándar es vista más como una pronunciación estándar y no como una lengua distinta con una sintaxis y un léxico diferenciados. Como manifestábamos al comienzo de este apartado, el hecho de considerar que todas las lenguas que se hablan en el territorio son dialectos de una misma lengua impide reconocer la diferencia sintáctica entre una y otra y, conlleva, por lo tanto, la tendencia a entender la enseñanza como la neutralización de las diferencias en la pronunciación. Saillard afirma que todas las actividades que se realizan durante la educación primaria se pueden vincular con esta concepción de la lengua: en ellas lo que se solicita es que el alumno un sinograma con su transliteración al sistema pinyin; asimismo, durante la educación secundaria el foco está puesto en la literatura y, por lo tanto, en la sintaxis y el léxico propios de la lengua literaria. En resumen, ni en el nivel primario ni en el secundario se enseñan estructuras y léxico propios de la lengua oral. Otro indicio en la misma línea es, según Saillard, la importancia que se le da a la pronunciación en el Examen Nacional de Putonghua. Este examen se toma a sujetos altamente escolarizados que quieren ser profesores en universidades normales, presentadores de radio o televisión y profesionales del entretenimiento. En estos exámenes, el mayor puntaje está dedicado a los ejercicios de pronunciación; los errores en sintaxis y léxico, por su parte, descuentan menor puntaje. Al respecto, cabe agregar que la televisión en la RPC emite sus programas con subtítulos. De esta manera, más allá de las diferentes pronunciaciones regionales, todos los

Políticas en torno de una lengua de inmigración

habitantes pueden comprender el contenido de lo que se quiere transmitir; a la vez que la lengua utilizada en los medios por los presentadores y actores se convierte en una norma de pronunciación de los sinogramas que subtitulan la emisión.

Hipótesis y estructura de la tesis

En esta tesis, buscamos mostrar las distintas acciones que se realizan en la Ciudad de Buenos Aires para que los descendientes de migrantes chinos aprenden la lengua oficial del lugar de origen de sus familias, es decir, el putonghua, una lengua que no es necesariamente la que se habla en la casa y que tampoco es la lengua mayoritaria del lugar en el que viven. Partimos del supuesto de que estas acciones estarán en relación con las políticas del Estado de origen y también con las del de acogida. En este sentido recogemos tres actores que llevan a cabo acciones glotopolíticas en torno de esta lengua y los descendientes de chinos: el gobierno de la CABA, las comunidades migrantes y el Estado chino. Partimos de la hipótesis de que las acciones emprendidas por estos tres actores están vinculadas entre sí y en tensión. Sostenemos que es posible explicarlas en relación, por un lado, con las políticas de construcción de la categoría identitaria “chino de ultramar” y, por el otro, con los procesos de comoditización¹² del putonghua en el contexto geopolítico actual.

La tesis está estructurada en tres partes. El objetivo de la primera parte es dar cuenta de las categorías teóricas que guían el análisis, así como caracterizar la migración china a Argentina. El propósito de la segunda parte es indagar cuáles son los actores glotopolíticos y qué acciones realizan en la CABA para el mantenimiento y aprendizaje del putonghua por los inmigrantes y sus descendientes. El objetivo de la tercera es relacionar las acciones descritas en la segunda parte con la hipótesis general de la tesis (la construcción de la categoría identitaria “chino de ultramar” y los procesos de comoditización del putonghua en el contexto geopolítico actual). De esta manera se vuelven comprensibles cuestiones generales del modo de análisis y de la inmigración china (primera parte), para luego profundizar en el objeto de estudio primero de un modo más descriptivo (segunda parte) y, por último, poner en relación los resultados de las observaciones en la escuela del GCBA y en las escuelas chinas, es decir, establecer puntos en común entre las decisiones llevadas a cabo por todos los actores glotopolíticos (tercera parte).

¹² En esta tesis hablaremos de “procesos de comoditización” y utilizaremos el término “commodity” y su plural “commodities”. Algunos autores eligen utilizar procesos de mercantilización, para el primer concepto, y “lenguas como mercancía” o “como bienes de consumo, para el segundo. Si bien consideremos que usar la denominación en español es una elección posible, para evitar malentendidos y circunscribir el concepto a una teoría en particular, elegimos utilizar el término en lengua extranjera.

Capítulo 1: Introducción

Los capítulos de la tesis se numeran de forma continuada a través de las partes. La primera parte de la tesis está compuesta por tres capítulos. El primer capítulo, de carácter introductorio, delimita los objetivos de la tesis y el recorte del tema. El segundo comienza por delimitar el marco teórico y metodológico en el cual se inscribe este trabajo, para luego explicitar las decisiones metodológicas empleadas. El tercer capítulo está centrado en analizar los distintos momentos de la migración china a Argentina y las dinámicas migratorias desplegadas en nuestro país. La segunda parte de la tesis está dividida en tres capítulos (capítulos 4, 5 y 6), cada uno de ellos dedicado uno de los actores glotopolíticos. Los primeros dos capítulos de esta parte son similares en cuanto a su estructura ya que en ambos nos referimos al trabajo de campo realizado en las escuelas, pero analizan dos acciones glotopolíticas distintas: en el cuarto se trata de una acción que proviene del Estado municipal, y en el quinto, de grupos migrantes. El sexto capítulo se centra en el accionar del Estado chino. En la tercera parte de la tesis se muestran los resultados. El séptimo capítulo pone en relación lo estudiado en los capítulos cuarto, quinto y sexto. Finalmente, el último capítulo plantea las conclusiones respecto del caso de análisis, así como de la metodología empleada y de las categorías teóricas elaboradas en esta tesis; en él, además, se plantean posibles desarrollos futuros.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Si los nombres no son correctos, las palabras no se ajustarán a lo que representan; y si las palabras no se ajustan a lo que representan, los asuntos no se realizarán.

(Confucio, Analectas 13.3).

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

Esta tesis se enmarca en la sociología del lenguaje, que estudia, entre otras, la relación entre lengua, nación y estado haciendo especial énfasis en las políticas lingüísticas y las ideas acerca de las lenguas que las sustentan. Por esta razón, nuestro marco teórico está constituido principalmente por los estudios glotopolíticos, los político-lingüísticos y de la planificación del lenguaje. En este contexto, propondremos algunas categorías de análisis nuevas que nos permitan enfocar con mayor precisión el fenómeno a estudiar. Nos basaremos ciertamente en los conceptos interrelacionados de representaciones, ideologías lingüísticas y actitudes que están en la base de las decisiones glotopolíticas y que a la vez se ven influidas por estas. La relación que se construye entre lengua y nación y entre lengua e identidad también será cuestionada o repensada a la luz de las relaciones entre migrantes provenientes de la RPC y entre ellos y el Estado argentino; por esto, nos detendremos en algunas discusiones en torno de estos conceptos. Una segunda parte de este marco teórico está vinculado con los estudios de comoditización de las lenguas. Por último, en la primera parte de este capítulo proponemos una categoría teórica: las políticas lingüísticas transestatales.

La segunda parte del capítulo está dedicada a exponer las decisiones metodológicas que se tomaron para la investigación previa a la escritura de la tesis.

2.1 La perspectiva glotopolítica

Retomamos la posición de Guespin y Marcellesi (1986), quienes proponen el término “glotopolítica” para englobar todos los hechos del lenguaje donde la acción de la sociedad reviste la forma de lo político. Al utilizar este término, los autores buscan que las reflexiones hechas en el marco de esta corriente no queden restringidas hacia las intervenciones sobre la lengua, sobre el habla o sobre el discurso:

la lengua, cuando la sociedad legisla sobre el estatus recíproco del francés y las lenguas minoritarias, por ejemplo; el habla cuando reprime el uso de un término en algún lugar;

Políticas en torno de una lengua de inmigración

el discurso, cuando la escuela hace de la producción de un texto determinado materia de examen”¹³

Los autores afirman que desde esta perspectiva se incluyen tanto las acciones conscientes como las no conscientes.

En esta línea, Arnoux (2000), en “La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario” sostiene que el análisis debe incluir las intervenciones explícitas, los comportamientos espontáneos, y las prácticas metalingüísticas (4). En ese artículo, la autora realiza un recorrido histórico sobre la disciplina y reconoce tres momentos: el primero, ligado a los procesos de descolonización; el segundo, relacionado con la defensa de las lenguas minoritarias; y el tercero, con la constitución de entidades supranacionales. El primero de estos momentos llevó al auge de las intervenciones en “planificación del lenguaje”, ya que los nuevos Estados que se constituían buscaban estandarizar lenguas para que luego cumplan funciones en la educación y la administración pública, entre otras. Al referirse al segundo momento en la historia de la glotopolítica, Arnoux afirma que el eje de la discusión giraba en torno de la relación entre lengua y nación. Los cuestionamientos en torno a la relación entre lengua y nación, en la mayoría de los casos se dirigen a las lenguas minoritarias europeas o de las lenguas indígenas latinoamericanas. Es decir, en este segundo momento que la autora destaca, no aparece la migración y las políticas en torno a ella como tema de discusión. El tercer momento, que la autora extiende hasta el año de escritura del artículo, está marcado por la constitución de uniones supraestatales (Unión Europea y Mercosur, entre otras). Arnoux describe ese período como uno en el cual la glotopolítica recupera el entusiasmo planificador. Las lenguas se presentan, entonces, “como códigos respetables por los cuales se transmite la cultura globalizada” (11). La autora muestra que más allá de las integraciones regionales, los Estados elaboran estrategias tendientes a la defensa de las lenguas oficiales ante la amenaza de las lenguas globalizadas (el inglés, especialmente). Para confrontar esta amenaza los Estados apelan a los ideogramas que acompañaron a su conformación a la vez que programan medidas destinadas a alcanzar una mejor ubicación de la lengua “nacional” en el espacio globalizado (la elaboración de un examen como el DELE y la difusión de los Institutos Cervantes alrededor del mundo, por ejemplo). La autora, en este punto hace alusión a la tensión entre la elección del portugués o el español como lenguas del Mercosur y, a la vez, la construcción o

¹³ Il désigne les diverses approches qu’une société a de l’action sur le langage, qu’elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; les discours, quand l’école fait de la production de tel type de texte matière à examen : Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l’action de la société revêt la forme du politique. (Guespin et Marcellesi 1986, 5)

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

participación de la hispanofonía y la lusofonía o incluso de la francofonía como bastión contra el inglés, etc. Una pregunta posible es cómo se vinculan estas tensiones con las nuevas políticas de enseñanza del putonghua que desde la CABA se desarrollan en los últimos años.

2.1.1 Planificación del lenguaje y política lingüística

El término “Planificación del lenguaje” surge en 1959 (Calvet 1997) relacionado con los problemas lingüísticos de Noruega. La idea que subyace a este concepto es que los diferentes conflictos podían resolverse con planificaciones. Teniendo en cuenta que en los nuevos países conformados como resultado de los procesos de descolonización se hablaban numerosas lenguas y que en muchos casos, las fronteras impuestas no se correspondían con fronteras culturales entre pueblos, por ejemplo, se pensó que era necesario planificar qué lengua se usaría en la administración pública, cuál en las escuelas, cuál en la religión, entre otras funciones posibles.

La planificación tiene dos aspectos: por un lado, la planificación del corpus y, por el otro, la del estatus. En el primer caso, se trata de intervenciones hechas sobre la lengua (elección o modificación de la ortografía y selección de una variedad que se constituirá como estándar, entre otras). La planificación del estatus, en cambio, está constituida por las medidas que promocionan una lengua, le otorgan un lugar en la vida social, etc. A ambas planificaciones nos referimos brevemente en la introducción de esta tesis porque, pese a que no son el objeto de las discusiones que aquí presentamos, conforman el punto desde el cual se piensan la enseñanza del putonghua a chinos de ultramar. Entre los factores que influyen en la planificación, Appel y Muysken (2005) listan los siguientes: los sociodemográficos, que incluyen la cantidad de lenguas y su distribución geográfica y social; los lingüísticos, especialmente el estatus, definido como el grado de modernización y tradición literaria de las lenguas implicadas; los políticos; los religiosos; y, por último, los sociopsicológicos, especialmente las actitudes ante las lenguas.

En la actualidad, la planificación lingüística se entiende como la puesta en práctica de la política lingüística, es decir, se trata de la instrumentación de determinada política. A través de la política lingüística, se fijan cursos de acción que permiten gestionar el uso público de las lenguas. Se trata de seleccionar un conjunto de opciones entre distintas alternativas. “Un gobierno adopta una cierta política concerniente a la(s) lengua(s) hablada(s) en la nación e intenta llevarla a cabo en la forma de la planificación lingüística” (Appel & Muysken 2005), es decir, siempre que se lleva a cabo una planificación, por detrás hay una política. Nuestra tesis recorta de estas acciones las que se vinculan con la enseñanza de la lengua.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Una de las herramientas de la política es la legislación lingüística. Dice Bein que “Una ley es un discurso que emana del poder y cuya fuerza perlocutiva varía según la situación política del país, su composición social y étnica, sus creencias, costumbres y tradiciones.” (Bein 2012). Calvet (1997) distingue entre leyes que se refieren a la forma de las lenguas, las que lo hacen al uso que se hace de la lengua y, por último, las que tienen como objetivo su defensa. Asimismo, es necesario destacar que las normativas poseen distintas jerarquías y alcance. Por ejemplo, la Constitución Nacional en el artículo 75 garantiza la Educación Intercultural Bilingüe a los pueblos originarios legislando sobre todo el territorio nacional; mientras que la resolución del Ministerio de Educación de la CABA que crea la Escuela Bilingüe Argentino-China solo legisla sobre ese territorio. Asimismo, las normativas pueden actuar directa o indirectamente sobre las lenguas; las dos normativas antes mencionadas actúan sobre la educación, pero, a través de esta, sobre las lenguas.

Una de las preguntas que recorren el campo disciplinar es quiénes pueden diseñar una política y llevarla al campo de la planificación. Grupos no gubernamentales pueden elaborar una política lingüística, como lo hacen, por ejemplo, grupos indígenas. En los últimos años, también se ha empezado a hablar de “política lingüística de las instituciones” al pensar, por ejemplo, en empresas internacionales que deciden que en todas sus sedes se utilice el inglés o el francés, sin importar en qué país esté localizada. Asimismo, surgió en los últimos años el concepto de “política lingüística familiar”, que, según King, Fogle y Logan-Terry (2008), se puede definir como las decisiones que llevan a cabo los miembros de la familia en relación con el uso de las lenguas en el hogar, y al aprendizaje de lenguas afuera del hogar. No todos los teóricos de la política lingüística acuerdan con ubicar a estas acciones, que están fuera de las planificaciones estatales, al mismo nivel ya que, como afirma Calvet (1997) el Estado es el único que tiene el poder para llevar a la práctica las políticas lingüísticas.

Es, en este sentido, que retomamos críticamente el planteo de Ricento y Hornberger (1996), quienes postulan la existencia de diferentes niveles de análisis de la política lingüística. Los autores proponen que las prácticas y decisiones que se llevan a cabo en torno de las lenguas se pueden analizar en capas, como si fueran una cebolla. Cada una de ellas interactúa y permea las demás. Los autores entienden la política lingüística no solo como aquello que hacen los niveles dirigenciales de la sociedad, sino también a partir de las acciones cotidianas que realizan los ciudadanos, por ejemplo. Así, distinguen un primer nivel, en el que se encuentran la legislación y los procesos políticos; un segundo nivel, que es el de las instituciones y, por último, un tercero, en el cual se incluye, por ejemplo, lo que ocurre en las aulas. Desde su

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

perspectiva, los niveles macro envuelven los niveles micro, pero en estos últimos no necesariamente se cumple lo que en el nivel macro se propone.

Si bien el planteo de los autores resulta interesante, ya que permite no poner el foco exclusivamente en el Estado, consideramos que, al menos en esta tesis, entender que todas las capas forman parte de la política lingüística no nos permite nombrar de manera diferente realidades diferentes. En esta línea, si colocamos todas las acciones dentro de la política lingüística, colocamos decisiones gubernamentales junto aquellas que toman los colectivos y los sujetos de manera más o menos individual. Por eso, en esta tesis, distinguimos terminológicamente entre las diferentes capas. Política lingüística se reserva para las decisiones que toma el Estado y que, generalmente, se ven plasmadas en leyes, resoluciones y comunicados oficiales, entre otros documentos de acceso público. Es decir, utilizamos este término para la capa exterior en la definición de Ricento y Hornberger (1996). El término iniciativa glotopolítica es utilizado para lo que las comunidades lingüísticas, a través de diversas instituciones o asociaciones, deciden para aquellos que se reconocen como parte de ella. Por ejemplo, es una iniciativa glotopolítica de una comunidad fundar escuelas donde los hijos de los migrantes aprendan la lengua de sus padres. El mismo término lo empleamos para las decisiones que toman las familias para gestionar el uso y aprendizaje de las lenguas en el seno familiar; estas decisiones lingüísticas suelen ser discutidas y tomadas exprofeso, es decir, se trata de acciones llevadas a cabo de manera consciente por los actores. La posibilidad de que una iniciativa glotopolítica tomada por una institución o asociación se lleve a cabo depende de lo permisiva que sea la política lingüística del Estado. La iniciativa glotopolítica de una iglesia que decide enseñar chino a los descendientes de los migrantes solo puede ponerse en práctica si la política lingüística de Argentina no prohíbe expresamente la enseñanza de esta lengua o si no prohíbe, por ejemplo, que se lleven a cabo actividades extrarreligiosas, en cuyo caso no se trataría de una política lingüística, pero sí influiría en la posibilidad de llevar a cabo la iniciativa glotopolítica. Sin embargo, no por esta razón las iniciativas tienen menor importancia que las políticas. Finalmente, utilizamos el término gestos glotopolíticos para los actos que realizan los individuos en relación con las lenguas. En particular, estamos pensando en las acciones que las maestras de clase realizan en el aula para administrar el uso de las lenguas y también en los discursos sobre las lenguas. Por ejemplo, cuando una maestra en clase le dice a un alumno que no hable la lengua de su casa a sabiendas de que la normativa dice que hay que respetar las lenguas y variedades, está realizando una acción glotopolítica que contradice la política lingüística. Estos gestos glotopolíticos tienen al menos en las aulas, un peso muy importante, ya que a través de ellos que los alumnos toman contacto con las ideologías y representaciones

Políticas en torno de una lengua de inmigración

sobre las lenguas. Más allá de esta distinción en tres niveles, cabe aclarar, no consideramos que alguno de los niveles tenga mayor importancia que los otros. Finalmente, cuando queramos hacer referencia a las tres capas, utilizaremos el término acciones glotopolíticas.

2.1.2. Representaciones, ideologías, actitudes

Las acciones glotopolíticas (política lingüística, iniciativas y gestos glotopolíticos) están influidas por las representaciones sobre las lenguas. En este apartado, nos acercaremos a la definición de esta categoría de manera tal que nos permita entender su relación con las anteriores.

Entre las actitudes se pueden reconocer la “lealtad lingüística”, el “orgullo lingüístico” y el “autoodio”, entre otras. Las actitudes están en la base de dos tipos de motivaciones en el aprendizaje de lenguas: instrumental, y la integradora. Ninyoles (1972) sostiene que la motivación instrumental refleja una valoración netamente práctica de la lengua a aprender; en estos casos, se espera que el aprendizaje brinde mejor estatus profesional, mejores ingresos, etc. Aprender una lengua guiado por una motivación instrumental no afecta, en principio, la identidad sociocultural de los aprendices. Asimismo, no implica la sustitución de la lengua primera por la segunda ni tampoco cabe esperar un conflicto interno en el individuo bilingüe. Por otro lado, cuando se aprende una lengua con motivación integradora, el propósito es incorporarse a otro grupo social y lingüístico abandonando el grupo originario. En esta tesis discutiremos esta separación entre los dos tipos de motivación para aprender la lengua: como mostramos en el capítulo introductorio, la hipótesis que nos guía es que para los descendientes de migrantes el *putonghua* tiene una función gregaria, de constitución identitaria y revinculación con el lugar de origen de la familia, a la vez que una motivación instrumental, ligada a lo que incluiremos más adelante bajo la categoría de comoditización de la lengua.

Los conceptos de actitud y motivación fueron retomados críticamente por la escuela sociolingüística catalana (cfr. Ninyoles 1972), la cual señaló que las valoraciones mutuas de los distintos grupos étnicos y sociales debían situarse en una realidad sociohistórica concreta. Así, las distintas motivaciones –instrumental e integradora– del aprendizaje del castellano y el catalán podían ser no solo producto de las valoraciones mutuas de las nacionalidades concernidas, sino también de los efectos de políticas (general y lingüística). Si una lengua es impuesta como necesaria para desempeñarse en la vida laboral o para ser atendido en un hospital público, la motivación para su aprendizaje excederá lo instrumental sin ser necesariamente integradora. Appel y Muysken (2005) sostienen que las actitudes hacia la lengua de un grupo están influidas por las actitudes hacia los grupos sociales o étnicos y que esta

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

relación se refleja en las actitudes hacia los hablantes individuales. El caso del aprendizaje del putonghua, ya no por descendientes de migrantes, permite reflexionar sobre este punto: la RPC es vista cada vez más como una potencia económica y muchas academias de enseñanza de esta lengua apelan a esta representación para fomentar su estudio. Sin embargo, los inmigrantes en Argentina de esta nacionalidad no tienen el mismo prestigio que la lengua que hablan, sino que, por el contrario, suelen ser discriminados y acusados. Será necesario, creemos, confirmar estas impresiones en trabajos posteriores y que permitan, además, dar cuenta de la situación actual de la enseñanza del putonghua en nuestro país.

Bein (2012) sostiene que en el origen de estas actitudes están las representaciones; por ejemplo, la representación sociolingüística que califica a una lengua como atrasada permitiría explicar el “autoodio” en algunas comunidades. Originalmente, bajo el término “representaciones sociales” se incluyen no solo las opiniones sociales compartidas por la comunidad, sino también las teorías del conocimiento. Desde la sociolingüística catalana y la occitana, en diálogo con análisis ideológicos marxistas, se ha desarrollado luego la teoría de las representaciones (socio)lingüísticas, en la que se considera que las actitudes lingüísticas y valoraciones de las lenguas son determinadas por discursos que circulan en la sociedad –precisamente, las representaciones–, en que privan dos variables: el prestigio y la utilidad. Estas representaciones son, pues, constructos ideológicos en los que, como en toda zona ideológica, hay discursos y contradiscursos que se van elaborando y modificando dialécticamente en la interacción entre grupos. Arnoux y Bein (1999) consideran las representaciones como esquemas orientadores socialmente compartidos a la vez que como diseños del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen. Estas representaciones se manifiestan en prácticas institucionales –educativas, por ejemplo– así como en gestos y decisiones respecto del lenguaje que los individuos consideran autónomas. Bein (2012) propone complementar el análisis de las representaciones con el concepto de “fetiche lingüístico”. El autor sostiene que a las lenguas se les atribuyen cualidades —como el lograr unificar una comunidad, conseguir trabajo o hacer perdurar una religión— que no son propias sino “reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción” (31). Por último, las representaciones se articulan en ideologías lingüísticas, compartidas por una sociedad en un momento histórico determinado. Del Valle (2007) postula que para el análisis de las ideologías lingüísticas es necesario identificar el contexto —cultural, social o político— en el que cobran pleno significado y la institucionalidad, ya que se producen y reproducen en prácticas organizadas institucionalmente.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Algunos investigadores han estudiado las representaciones sobre los migrantes chinos que circulan en Argentina. En “Representaciones de la inmigración china en la prensa escrita”, Florencia Alam (2008a) examina los desplazamientos discursivos en la prensa argentina en torno de las categorías “chino” y “hablante de español”. La autora centra su trabajo en notas de prensa en las que se presenta un conflicto entre el Sindicato de Camioneros y los propietarios de supermercados de origen chino. En el artículo, Alam muestra cómo el pedido del sindicato —que un empleado argentino se encargue de atender a los trabajadores que reparten mercadería— se transforma: las notas de prensa resaltan que los supermercadistas no hablan o no quieren hablar español por sobre los conflictos laborales. En resumen, la autora, en su artículo, permite comprender la asociación entre nacionalidad argentina y ser hablante de español que caracteriza los discursos analizados. Esta representación que asocia lengua con nacionalidad será discutida a lo largo de la tesis y es tematizada en las observaciones de clase en las distintas escuelas.

Más relacionadas con nuestro trabajo, Alam (2008b y 2008 c) presenta en dos eventos científicos las conclusiones de un trabajo exploratorio realizado en la Ciudad de Buenos Aires. Analiza, por un lado, textos periodísticos y entrevistas en los cuales releva representaciones sobre los migrantes chinos y taiwaneses y, por el otro, las representaciones que surgen de la propia comunidad a las que accede a través de encuestas sociolingüísticas. En ambas comunicaciones sostiene que entre los argentinos prevalecen las representaciones que sitúan al inmigrante chino como una amenaza a la homogeneidad lingüística y a los argentinos. Por ejemplo, releva la representación que tienen los argentinos de que “los chinos no hablan español” y afirma que esto permite que se sostenga la idea de que no desean integrarse a la comunidad y que, por tanto, constituyen una amenaza como “lo otro, lo diferente”. A su vez, muchos de los argentinos entrevistados por Alam declaran que los inmigrantes chinos utilizan la lengua sínica para no ser entendidos. Respecto del procedimiento de la colectividad china (y la coreana, pero no la japonesa) de adoptar un nombre occidental para relacionarse, la autora afirma que manifestaría un deseo de integración, pero que también es consecuencia del reconocimiento de los migrantes del prejuicio lingüístico de la sociedad receptora.

Vetter (2011), en su tesis sobre el contacto lingüístico entre el putonghua y el español en el habla castellana de jóvenes migrantes, también evidencia representaciones de las lenguas y sus hablantes que circulan en la sociedad argentina. Al igual que los trabajos de Alam, el autor se centra en la representación que asimila el deseo de integrarse a la comunidad argentina con la proficiencia en español. Por último, el autor afirma que muchas veces las marcas

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

morfosintácticas de lo que él denomina “argenchino” son valoradas negativamente por la sociedad receptora.

2.1.3. Relación entre lengua y nación

Más allá del debate tradicional sobre la relación entre lengua y nación, el nuevo contexto geopolítico y, en particular, la facilidad de comunicación entre los emigrados y el lugar de origen nos obligan a replantear algunas cuestiones. En el próximo capítulo, por ejemplo, nos detendremos en la caracterización de la migración china como transnacional y cómo este tipo de migración implica un vínculo particular con el Estado de origen. Esta discusión nos permitirá pensar y comprender el papel que ocupa la RPC para los emigrados y sus motivaciones al momento de aprender putonghua y español.

Los enfoques más clásicos que cuestionan la relación entre lengua y nación se sustentan en las experiencias y los modos de construcción de las subjetividades en Europa. Como ejemplo, Wright (2012) afirma que la Revolución Francesa introdujo “al mundo” la idea de una única e indivisible República en la cual el territorio inalienable y una única lengua nacional eran necesarios, mientras que otros autores muestran la relación entre lengua, nación y proyecto político: los revolucionarios consideraban parte de la Nación Francesa únicamente a los que apoyaban la Revolución. Así, la idea de un Estado asociado a una nación, una lengua y una cultura predomina por sobre otras conceptualizaciones posibles. En Argentina, los trabajos de Di Tullio (2010: 13) y Lauría (2011), por ejemplo, analizan cómo esta relación es constitutiva de las ideologías que dieron forma a nuestra nación. En China, ya durante la dinastía Qin (221-206 a.C.) el emperador Qin Shihuangdi no solo construyó la Gran Muralla para cercar los territorios bajo su dominio (para hacer coincidir Estado con territorio), sino que también impuso reformas para estandarizar la lengua escrita e hizo quemar todos los libros escritos antes de su reinado. Este último gesto, visto como despótico por algunos que interpretaron que el emperador proponía reescribir la historia a partir de su gobierno, es claramente una acción de política lingüística que busca unir el imperio bajo una única lengua escrita. El Emperador sabía que lo que se necesitaba era que las comunicaciones oficiales fueran comprendidas por todos los funcionarios del Estado. No estamos diciendo que la concepción de república propuesta por la Revolución Francesa sea similar al modelo de la Dinastía Qin; por el contrario, lo que sostenemos es que son propuestas inconmensurables a raíz de las diferencias de época, culturales y sociales y que, por esta razón, es complejo intentar analizar el Estado y la nación chinas con categorías pensadas exclusivamente desde Occidente.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Tal como mostramos en el capítulo anterior, las distintas relaciones que el Estado chino mantuvo con sus emigrados a lo largo de la historia permitieron configurar categorías de “chinos de ultramar”. Sin embargo, a diferencia de la relación que los Estados europeos establecieron entre lengua, cultura y nación, en el caso de China no es tan claro que las distintas etnias (o naciones, según la traducción más habitual de la palabra 民族 mínzú) no sean consideradas como parte del mismo Estado a pesar de las diferencias étnicas y lingüísticas. A su vez, todas estas categorías se relacionan de una manera muy estrecha con la lengua y la etnicidad, tema sobre el cual nos explayaremos en el séptimo capítulo de esta tesis.

Wright (2004) distingue Estado-Nación de Nación-Estado atendiendo a los procesos en los que se conformó. En el primer caso, las élites primero erigieron una construcción política, y luego buscaron crear el sentimiento de grupo nacional. En el segundo caso, un grupo que se ve a sí mismo como una etnia lingüística y cultural busca adquirir un territorio y organizarlo políticamente. En este sentido es posible distinguir dos modelos de constitución del Estado y de entender la relación entre estado y nación: el alemán y el francés. La autora afirma que aun cuando se puedan pensar en dos procesos distintos, en ambos casos la idea de nación es una construcción. Durante el siglo XIX los pobladores que hasta aquel momento se habían visto como parte de pequeñas comunidades ahora se consideraban como parte de una nación con un pasado (descrito por los historiadores) común, una lengua común (codificada y estandarizada por lingüistas), un territorio (reconocido por arqueólogos), entre otros capitales culturales (Wright 2012). Wright (2004) sostiene que “el proceso de constitución de la nación es la antítesis del multilingüismo” ya que se relaciona la lengua con la identidad y con el patrimonio cultural de una nación y los que no la hablan quedan inmediatamente afuera. La autora propone que el concepto de minoría lingüística es una creación de este sistema de Estado-Nación ya que un grupo no puede ser designado como minoritario hasta que no se desarrolle explícita o implícitamente que otro es el mayoritario. En ese sentido, entiende la planificación del corpus como necesaria para la unificación lingüística de la nación a la vez que permite maximizar las diferencias entre “nosotros” y “ellos”. En el caso de los inmigrantes chinos en Argentina, por ejemplo, la oposición entre escritura tradicional y simplificada es usada por Taiwán como un marcador simbólico de la diferencia entre una China y la otra.

En la actualidad, sin embargo, algunos autores pregonan el fin de las identidades nacionales y el declive del Estado, como un factor determinante de poder. Pujolar (2007) analiza cómo los discursos posnacionales cuestionan tanto la supremacía política como el carácter de nación. El autor relaciona estos cuestionamientos con cuatro factores: la internacionalización de la economía, que trastoca los límites territoriales al proponer empresas

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

transnacionales multilocalizadas que producen en distintas partes del globo; los procesos migratorios, que construyen comunidades étnicamente y lingüísticamente diversas dentro de Estados “homogéneos”; las tecnologías de la información, que permiten mantener redes transnacionales; y, por último, el liberalismo económico que, según el autor, redefine la relación entre instituciones públicas y el sector económico y entre las instituciones públicas y los ciudadanos. A estos cuatro factores, se podría agregar la conformación y consolidación de las integraciones regionales como Mercosur y la Unión Europea, entre otras. En el caso del Estado chino no todos estos factores se cumplen ya que, a diferencia de lo que ocurre en Occidente, su presencia es muy fuerte en todos los ámbitos de la vida social, económica y laboral. Por ejemplo, todas las empresas de capitales chinos radicadas en Argentina son empresas de capitales mixtos o estatales; es decir, se trata de empresas transnacionales pero que responden a la RPC. Asimismo, la mayoría de los teóricos no estarían de acuerdo en que el sistema económico que impera en el Estado asiático es el liberalismo; el acuerdo está en indicar que se trata de un “socialismo de mercado”.

2.1.4. Relación entre lengua e identidad

La relación entre lengua e identidad fue explorada por múltiples investigadores y desde diversas perspectivas. Aquí no buscamos presentar un resumen de todas esas corrientes y análisis sino dar cuenta de los conceptos que nos permiten pensar cómo se construye una identidad china fuera del territorio de la RPC, es decir, qué atributos contribuyen a que los descendientes de migrantes puedan ser catalogados como ‘chinos de ultramar’.

La identidad es un concepto dialéctico y dinámico ya que, especialmente en los casos de minorías, no solo depende de la autopercepción como grupo, sino que también está vinculada con la percepción del otro sobre la minoría. Así, Blommaert (2006) distingue entre la identidad “alcanzada” (“achieved”, en el original), que es la que cada uno reclama para sí mismo, y la “atribuida” (“attributed”), la que el otro nos otorga. Estas dos identidades no necesariamente coinciden. Por ejemplo, la RPC está constituida por diferentes etnias; estas diferencias construyen identidades diversas. Sin embargo, bajo la mirada argentina, chinos de diferentes etnias, con diferentes lenguas e idiosincrasias adquieren un rasgo identitario uniforme. Blommaert (2006) retoma la posición de Silverstein, quien habla de ideología monoglósica, es decir, la que descansa en la creencia de que la sociedad es monolingüe, junto a la negación de prácticas multilingües. Esta ideología al producir una imagen distorsionada de las lenguas que se hablan en la sociedad consecuencias prácticas en la política lingüística en general y la

Políticas en torno de una lengua de inmigración

educativa, en particular, y esto impacta sobre la escolaridad; a su vez, es a partir de esta ideología monolingüe que se producen y regulan las identidades.

Fernández (2000) hace un recorrido crítico por el concepto de identidad en “Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva”. El autor afirma que hay dos tipos de teorías que tienen en cuenta este concepto. Por un lado, las primordialistas, que consideran la identidad como algo dado, un elemento básico y estable y, por otro, las constructivistas, que proponen que la identidad es una dimensión de la existencia individual que puede enfatizarse o desenfanzarse según la situación lo requiera. El autor se pregunta si estas dos maneras de pensar la identidad no enfocan en realidad en dos objetos distintos: la identidad individual y la construida de manera social. Fernández cuestiona en particular la distinción entre identidad lingüística y cultural o nacional. El autor critica que algunos investigadores piensen que la lengua que se habla determina la identidad, y que cuando hay varias lenguas presentes en un grupo se corresponden varias identidades que se organizan jerárquicamente. En este sentido, Fernández sostiene que no necesariamente la identidad cultural o nacional se corresponde con la identidad lingüística. Estamos de acuerdo con el planteo teórico de Fernández, sin embargo, en las aulas hemos observado muchos momentos en los que las maestras y los alumnos han vinculado una identidad a la otra; será tema de discusión de los capítulos 4 y 5 de la tesis.

Gugenberger (2007) retoma la definición de Hausser de identidad para el cual la misma se construye a partir de las experiencias en las que el individuo se percibe y se evalúa a sí mismo. En este proceso se forman actitudes no sólo hacia los objetos del mundo sino también hacia las lenguas. La identidad, entonces para este autor, constituye la instancia directiva y la motivación para el comportamiento en la práctica social. En esta línea, ella define la identidad lingüística como basada “en el concepto y la valoración de sí mismo como hablante de una o varias lenguas.” (Gugenberger 2007: 25). Es sobre la base de estas ideas que el sujeto está motivado a actuar en determinadas redes lingüístico-sociales y expresar su identidad lingüística.

En el artículo “Identity, Context and Interaction”, Zimmerman (1998) propone analizar la identidad como un elemento del contexto para las interacciones discursivas y distingue entre identidad discursiva, situacional y transportable. La identidad discursiva es la que los participantes asumen como rol en el discurso: entrevistador, entrevistado son ejemplos de ella. La identidad situacional o situada, por su parte, es la que surge de la situación comunicativa y nos brinda información que permite dar cuenta del contexto institucional en el que se desarrolla el discurso. Mientras que la identidad discursiva puede ir variando a lo largo de la interacción (por ejemplo, el entrevistado puede ocupar durante unos segmentos el rol del

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

entrevistador y ser quien hace las preguntas), la identidad situada se mantendrá estable. Por último, la identidad transportable es la que viaja con los individuos a través de las situaciones y es potencialmente relevante para cualquier interacción: rasgos físicos y culturales bien valen como ejemplos. Es una identidad que permanece latente durante las interacciones; al revelarse, orienta el curso de los intercambios. En esta tesis, utilizaremos el término *etnicidad* o *pertenencia étnica* para referirnos a esta identificación.

El concepto de *etnicidad* ha sido trabajado desde la sociología y la antropología. Fishman (Appel y Muysken 2005) define la *etnicidad* a partir de tres rasgos: la paternidad, es decir, la *etnicidad* se experimenta como adquirida de los padres, los cuales, a su vez la adquirieron de los suyos; el patrimonio, entendido como un legado de la colectividad en donde estaría incluida la lengua; y, por último, la fenomenología, es decir, la actitud subjetiva de sentirse parte del mismo grupo. Fishman sostiene que el lenguaje es el símbolo por excelencia de la *etnicidad*. Ross (en Appel y Muysken 2005) por su parte, afirma que un grupo o individuos pueden dejar de lado su lengua para usar una lengua franca común y de esta manera se puede crear una nueva *etnicidad*. En este sentido, los migrantes desde la RPC dejan sus lenguas de origen para utilizar el *puntonghua* como lengua franca que los une frente al otro.

Por último, el pensar las migraciones como transnacionales impide pensar a los migrantes desconectados de su lugar de origen; en cambio se los inscribe en experiencias transnacionales. Pujolar (op. cit) relaciona estas experiencias transnacionales con un quiebre en el modo en que se piensan las identidades; según este autor, es imposible seguir considerándolas compactas, unificadas y basadas territorialmente (79). Este quiebre supone que los estados se encuentran ante dificultad de proyectar y sostener una identidad que es cambiante y se encuentra en constante redefinición.

2.2. La comoditización de las lenguas y las identidades

La RPC se ha transformado en la segunda economía mundial en los últimos treinta años. Además, en el caso particular de nuestro país, es un socio comercial de envergadura al comprar nuestra materia prima y también al invertir en distintos proyectos. Uno de ellos es la reactivación del tren Belgrano Cargas que se está realizando con financiamiento de este país (por supuesto, la puesta en marcha de esta línea ferroviaria permitirá exportar a menor costo los productos que el país asiático ya compra). En este marco, no es de extrañar que sobre la lengua oficial de ese Estado recaigan representaciones que la asocien con la posibilidad de conseguir un buen empleo en el futuro.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Al hablar de comoditización del lenguaje se piensa en un proceso por el cual una lengua deja de ser considerada una habilidad o una característica de miembros que pertenecen a un determinado grupo para entenderla como una habilidad cuantificable (Heller 2003). A diferencia de los conceptos de *motivación instrumental* y de *fetichismo lingüístico*, pensar las lenguas desde esta perspectiva no se vincula con las razones por las cuales se aprende, sino que es el objeto lingüístico el que se comercia, el que es ofrecido en el mercado. Este concepto se puede explicar teniendo en cuenta dos niveles:

One level relates to the extent to which forms of exchange (standardized language for jobs, for example) that used to be treated discursively as matters of breeding, taste, intellectual competence, good schooling, and rational thought are now treated as directly exchangeable for material goods and, specially, for money. The other concerns the extent to which the circulation of goods that used to depend (mainly or exclusively) on the deployment of other kinds of resources now depends on the deployment of linguistic resources. (Heller 2010: 102)

Un ejemplo claro de este proceso es el auge de la industria de los servicios (*call centers*, turismo) y, en los últimos años, las tecnologías de la información (el desarrollo de la inteligencia artificial y los traductores automáticos), por ejemplo. En Argentina, en los años 2000 (después de la devaluación y crisis económica del 2001) se instalaron muchas empresas de atención telefónica que operaban desde acá, pero los clientes eran estadounidenses o británicos. El inglés —que los jóvenes de clase media y alta habían aprendido durante los años de neoliberalismo económico— se convirtió en esos años en un bien: el bilingüismo español-inglés se volvió una *commodity* que Argentina podía ofrecer cuando, tras la devaluación del peso, nuestros salarios se volvieron baratos en relación con el resto del mundo. En esta misma línea, Da Silva, McLaughlin y Richards (2007) muestran cómo en Canadá el bilingüismo inglés-francés es valorado ya que coloca a ese país en un lugar de ventaja frente a otros países (185). La mayoría de los autores relacionan estas industrias con el proceso de globalización y con el capitalismo tardío. Sin embargo, también afirman, estos procesos no conllevan una ruptura con la ideología que las lenguas se vinculan con los límites de un estado nación y que se asocian cultural e históricamente con un pueblo. Por el contrario, Heller (2010) sostiene que se trata de esa misma ideología moderna pero ampliada bajo nuevas condiciones. En los últimos años, especialmente en Europa, pero también en Argentina, el bilingüismo ya no era el objetivo deseable y se empezó a pensar en el plurilingüismo como modelo. Veremos en el capítulo 4 de esta tesis el surgimiento de las escuelas plurilingües en la CABA.

Haremos una breve mención a un estudio que analiza esta dimensión para la lengua que es objeto de nuestra tesis: el putonghua. Gao (2017) analiza la enseñanza de esta lengua como lengua extranjera fuera de la RPC; en este sentido, las conclusiones a las que arriba pueden no

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

ser las mismas que a las que lleguemos nosotros en esta tesis. El texto analiza cómo el putonghua comenzó a ser una lengua “vendible” en el marco del desarrollo del neoliberalismo, junto a un crecimiento del nacionalismo, en la RPC. Según este autor, la lengua se enseñó durante años como lengua extranjera principalmente asociada a cuestiones diplomáticas o académicas; es recién en los comienzos del año 2000 que el gobierno de la RPC comienza a invertir en promover su enseñanza en todo el mundo (basta con tener en cuenta que el primer Instituto Confucio abre en 2004 y en la actualidad, año 2019, hay 529 incluyendo IC y Aulas Confucio). En el artículo se analiza detalladamente una entrevista a Xu Lin (directora de *HanBan* desde 2005), quien afirma que el lenguaje es en sí mismo un producto y que por estas razones se debe seguir una perspectiva de mercado en su enseñanza. Gao concluye, a partir de las palabras de Xu, que no es efectivo utilizar el mismo modelo de enseñanza de putonghua como lengua primera que como lengua segunda. En este sentido, es necesario adaptar los materiales al aprendiente al cual se destinen, a sus costumbres y su manera de pensar. El autor recoge la perspectiva de Xu Lin, quien afirma que el objetivo no es lograr una elite hablante de putonghua, ya que esto es muy difícil y solo se obtendrían muy pocos hablantes; y que, en este sentido, son flexibles a los errores con el objetivo de lograr popularizar la lengua, que la gente quiera aprenderla y comprenderla. El artículo concluye con la afirmación de que “la divulgación del mandarín se vuelve tanto una empresa neoliberal como una propaganda política” (28).

Nuestra tesis no se centra en el aprendizaje del putonghua como lengua extranjera, sino en su aprendizaje por los descendientes. En este sentido, nos preguntamos si aquello descrito por los autores ocurre también en el caso de los descendientes de chinos que viven fuera del territorio. Relacionado con este tema, es importante destacar que los investigadores de los procesos de comoditización de las lenguas destacan la existencia de un vaivén entre la consideración de la lengua como marcador etnonacional y como un bien. Asimismo, diversos investigadores (Heller 2003; Heller 2010; Da Silva, Mclaughlin, y Richards 2007) muestran cómo las identidades también comienzan a ser un bien y, como consecuencia, emerge la pregunta por quiénes son los legítimos portadores de una identificación y de una lengua.

La mayoría de los trabajos que mencionamos en este apartado enfocan en las lenguas como una *commodity* porque están insertadas en una industria en particular (turismo, *call centers*, traducción); en el caso de la lengua putonghua esto no es visible en la actualidad. Sin embargo, teniendo en cuenta, el crecimiento de las empresas de capitales chinos en nuestro país y en el mundo es posible predecir que los servicios de traducción e interpretación serán cada vez más requeridos. En esta tesis buscamos discutir si esta categoría es plenamente

Políticas en torno de una lengua de inmigración

aplicable al caso el putonghua para los descendientes en la CABA (El capítulo 7 de nuestra tesis tratará específicamente este tema). Asimismo, nos preguntamos qué es lo que se vuelve *commodity*: solamente la lengua o también la identidad “chino de ultramar”.

2.3. Las políticas lingüísticas transestatales: hacia una definición del término

Al hacer referencia a los sujetos para quienes se piensa la política y la planificación del lenguaje, Cooper (1997) propone en primer lugar “no restringir la definición de la planificación lingüística a grupos del plano nacional o social si por nación o sociedad se ha de entender estado-nación” (48). En esta tesis tomamos como punto de partida esta afirmación para pensar las políticas que el Estado chino elabora para la enseñanza y difusión del chino no solo considerándola una lengua extranjera a ser enseñada fuera de China, sino también como la lengua de los “chinos de ultramar”. En esta misma línea, lo que el GCBA se propone en la escuela de Parque Patricios es escolarizar a través de la escuela bilingüe a los “niños chinos nativos argentinos”, categoría que relaciona o al menos problematiza la distinción entre identidad étnica o lingüística y nacionalidad. Ambas posiciones permiten repreguntarse por los límites del Estado-nación y por la identificación nacional.

Es el cuestionamiento a los límites de los Estados nación y, con ellos, la reconfiguración de las identidades el que nos permite pensar las políticas de la RPC para quienes considera chinos, aunque vivan y hayan nacido fuera del territorio nacional. Para describir estas políticas, delimitamos la categoría política lingüística transestatal, que concebimos en relación con las prácticas transnacionales que realizan sus emigrados. Para delimitar claramente las particularidades de esta nueva categoría a continuación las distinguimos de, por un lado, las políticas de los organismos transnacionales y, por el otro, de las políticas lingüísticas exteriores.

Al hablar de políticas lingüísticas de los organismos transnacionales, nos dirigimos a las que estas instituciones —ONU, UNASUR, etc.— desarrollan para su funcionamiento interno o para la producción de documentos. Las políticas de estos organismos son discutidas, entre otros autores, por Spolsky (2009), de Varennes (2012), Bein (2014). Spolsky (2009) analiza las políticas de distintas entidades supranacionales y distingue los efectos de las políticas ejercidas por estos organismos de lo que efectivamente regulan. El autor afirma que las decisiones que toman se aplican a ese mismo espacio y no a los Estados. Así, decidir cuáles son las lenguas de trabajo de la ONU legisla sobre las reuniones de este organismo y sobre quienes trabajen en él. El autor, sin embargo, es claro con respecto a que estas decisiones pueden llegar a influir sobre las políticas dentro de cada uno de los países. De Varennes (2012), por su parte distingue tres niveles de la política lingüística de estos organismos: las lenguas que se usan efectivamente

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

para la deliberación; las lenguas de trabajo, que pueden ser otras que las efectivamente utilizadas en la deliberación; las lenguas que se usan en la comunicación externa. El autor concluye que, pese a que el inglés sea la lengua que mayor presencia tiene (incluso algunos organismos internacionales sostienen que esta es la única lengua de trabajo), cada vez más se lo ve como insuficiente, especialmente para el tercer nivel. Para el caso latinoamericano, Bein (2014) en “Políticas lingüísticas regionales y de integración regional en América latina” analiza las políticas lingüísticas asumidas en diversos países de Sudamérica en los últimos veinte años que, en general, trajeron consigo un mayor reconocimiento de la diversidad etnocultural y de las diferentes lenguas indígenas. El autor analiza en las políticas impulsadas por estas entidades las representaciones asociadas al inglés, al portugués, al español y a las otras lenguas reconocidas por estas entidades. Como conclusión muestra cómo las políticas decididas a nivel supraestatal por entidades como la CELAC, la UNASUR y el Mercosur van en una dirección distinta de las tomadas por los Estados.

El término “políticas lingüísticas exteriores” (PLE) se refiere a las que los estados elaboran para fomentar el aprendizaje de la lengua nacional por extranjeros fuera del territorio. El concepto es desarrollado por Varela (2006), quien la distingue de otros movimientos expansionistas de lenguas que resultan de procesos sociales espontáneos, como puede ser la migración. Según la autora, las condiciones necesarias para que los Estados elaboren este tipo de políticas son varias: 1. existe un cierto grado de identificación histórico entre la lengua y la nación; 2. la lengua en cuestión tiene un cierto grado de difusión más allá de las fronteras nacionales. Por ejemplo, a través de la colonización de otros territorios o de la expansión cultural; 3. hay una norma estandarizada de escritura; 4. esta variedad estándar ha obtenido un cierto nivel de lengua vehicular internacional; 5. el país dispone de los medios simbólicos, intelectuales y materiales para desarrollarla. El putonghua responde a todas estas características que Varela describe, especialmente cuando se analiza el papel que cumple esta lengua en Asia como lengua vehicular y el prestigio que tuvieron los sinogramas en esta misma área de influencia (que el japonés y el coreano se hayan escrito durante mucho tiempo con esta escritura es solo un ejemplo de la influencia de China sobre el resto de Asia).

La autora define estas políticas como “un conjunto de acciones dirigidas a las lenguas (su corpus, su estatus, su adquisición) elaboradas por una entidad política autónoma, racionalmente organizada y orientada hacia los objetivos establecidos en el marco de la política exterior

Políticas en torno de una lengua de inmigración

adoptados por esa misma entidad” (35)¹⁴. Es decir, se trata de un tipo de políticas que están vinculadas con la política exterior de un país o una entidad. En este esquema, las lenguas son vehículo de otros objetivos (diplomáticos, culturales, universitarios, económicos). El caso de la francofonía (cfr. Varela 2006), el establecimiento de Institutos Cervantes, Goethe y Confucio, entre otros, son ejemplos de estas políticas. También son ejemplo de estas políticas las decisiones que se toman en materia de internacionalización de la educación superior y su vinculación con el aprendizaje de lenguas.

Por supuesto, estos dos tipos de política (las de los organismos y la PLE) influyen sobre los hablantes de esa lengua y sus descendientes. La difusión que hacen instituciones como el Instituto Confucio puede contribuir a otorgarle mayor estatus y, en consecuencia, a favorecer el aprendizaje del putonghua por parte de los descendientes de migrantes. Asimismo, presuponemos que el hecho de que un organismo internacional elija una lengua como lengua de trabajo (o como lengua oficial) influye en las representaciones sobre ella. Sin embargo, la especificidad del concepto que aquí planteamos deviene de que son políticas que se ocupan de la enseñanza de la lengua nacional fuera de las fronteras del Estado-nación, pero a personas que son consideradas, en nuestro caso, “chinas de ultramar”. Es decir, son políticas que cuestionan los límites y el concepto de ciudadanía.

En esta tesis delimitamos el concepto tomando como base las políticas lingüísticas del Estado chino para los “chinos de ultramar”. Esperamos, asimismo, que futuros investigadores retomen esta cuestión para pensar si este mismo concepto puede aplicarse a otros países. En este sentido, nos preguntamos, por ejemplo, si el concepto será aplicable al caso del ídish, el hebreo y las escuelas judías fuera de Israel. Skura y Fizsman (2015) dan cuenta de la influencia que ejerce la política lingüística de un Estado (Israel) por sobre las, que en esta tesis llamamos, “iniciativas glotopolíticas” de la comunidad judía en Argentina. Los autores fundamentan esta decisión en que Israel buscaba instituir al hebreo como lengua común o factor de cohesión entre las diferentes comunidades judías del mundo. En el caso que nos ocupa en esta tesis, el putonghua y la escritura simplificada, como lengua del Estado chino, borran las diferencias étnicas y lingüísticas entre los emigrados y los constituye como una unidad. Asimismo, los trabajos de Estévez Grossi (2016, 2018) en torno de las políticas del franquismo para los emigrados españoles en Alemania muestran características similares a las aquí reseñadas. La autora sostiene que al régimen de Franco le parecía importante mantener el “mito del retorno”

¹⁴ “La PLE est un ensemble d’actions ayant pour objet la/les langue(s) (leur corpus, leur statut, leur acquisition) d’une entité politique autonome, rationnellement organisé et orienté vers les objectifs fixés dans le cadre de la politique extérieure adoptée par cette même entité.”

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

y junto con él, el envío de remesas al país de origen. Asimismo, la autora afirma que España temía a la influencia política e ideológica que la sociedad alemana podría ejercer sobre los migrantes españoles en Alemania. Por estos motivos, se crearon estructuras, vinculadas a la Iglesia Católica en general, que no solo tenían como objetivo asistir a los emigrados sino, principalmente, ejercer un control ideológico sobre los españoles fuera de España.

Este tema será retomado en el capítulo 6, donde daremos una definición más clara del concepto a partir del análisis de caso planteado en esta tesis.

2.4 Metodología

Para realizar esta investigación y, como consecuencia de la distinción entre política lingüística, iniciativa glotopolítica y gestos glotopolíticos, proponemos una metodología de trabajo que se apoya en dos corrientes: los métodos más frecuentes en los estudios de política lingüística (análisis de documentos producidos por los Estados, principalmente) y en métodos etnográficos que incluyen la observación con participación (cfr. Guber 2004) y entrevistas etnográficas.

Unamuno (2015) propone que las prácticas en el nivel micro aportan nuevos significados en el nivel macro y, en este sentido, esta metodología mixta busca desarmar articular e interrelacionar un análisis micro y uno macro.

las políticas lingüísticas como acciones sobre la lengua, su uso y su transmisión que pueden llevar a cabo diversos actores y colectivos, y que pueden ser estudiadas a través de etnografías en las cuales los discursos públicos, por un lado, y las interacciones cara a cara, por otro, son puestos en diálogo y confrontación (Unamuno 2015: 4)

Unamuno y Bonnin (2018) también sostienen la necesidad de estudiar las políticas lingüísticas no solo a través del análisis del discurso de textos públicos. En este sentido, los autores plantean que las acciones políticas sobre las lenguas no solo provienen del Estado, sino que distintas agencias sociales también deben ser analizadas, y entonces es posible mostrar cómo múltiples decisiones convergen o divergen entre sí (Unamuno y Bonnin 2018: 383). Los autores, al igual que la metodología que seguimos en esta tesis, proponen una combinación entre el análisis del discurso y etnografía ya que, de esta forma, es posible comprender la difusión de ideologías institucionales y la agencia propia de los sujetos a quienes están dirigidos los textos normativos.

Análisis de documentos

En relación con la política lingüística argentina nos centraremos específicamente en la de la CABA, puesto que es el marco legal y geográfico en el que se ubican tanto la escuela estatal como las escuelas chinas que esta tesis involucra, a la vez que es la región que más inmigración de la RPC recibió. En cuanto a leyes y documentos oficiales, el corpus está compuesto de la siguiente manera:

- Ley N° 719/2001, Memorándum de entendimiento entre la Ciudad de Buenos Aires y Pekín.
- Convenio marco de cooperación N° 26/09 entre Buenos Aires y Pekín.

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

- Convenio de cooperación N° 16201 (año 2014) entre el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Comisión de Educación de Beijing, China.
- Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras para CABA (2001)
- Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria GCBA (2014)
- Bases curriculares de la Escuela bilingüe argentino-china. Proyecto experimental de educación bilingüe por inmersión dual o recíproca (2016)
- Resolución N° 786/SED/2001 (GCBA), que crea el Programa de Escuelas Primarias Bilingües
- Resolución N° 2736/2002 (GCBA), que crea el Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras,
- Decreto del Ministerio de Educación N° 461/13, que crea la escuela primaria número 28.
- Resolución ministerial N° 1221/2015, que incorpora la escuela primaria número 28 al proyecto experimental de educación bilingüe por inmersión dual.
- Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad (Banfi 2017a)
- Protocolo Español Lengua Segunda para la Inclusión (Banfi 2017b)

Asimismo, analizamos discursos públicos de funcionarios estatales acerca de la escuela. Serán objeto de análisis las noticias sobre la escuela publicadas tanto en la página web del GCBA como en el blog de política lingüística de la CABA. Este material es analizado con algunas técnicas del Análisis del Discurso, tales como reconocimiento de ideologemas y análisis de formaciones discursivas, entre otras.

Con respecto a la política del país asiático nos centramos en la constitución de organismos que atienden exclusivamente a los chinos que viven fuera del territorio y sus diversos proyectos (constitución de universidades, materiales de enseñanza de putonghua y concursos de idioma, entre otros). En este sentido, describimos el libro *Zhongwen*, producido por la RPC y utilizado en las aulas en las que realizamos el trabajo de campo. El objetivo es el de reconocer en él las estrategias discursivas a través de las cuales se presenta un modelo de chino de ultramar (por ejemplo, qué géneros discursivos se utilizan, qué relatos se construyen, qué personajes se presentan como modélicos). Además, prestamos atención a los recursos polifónicos que en él se evidencian, especialmente a la heterogeneidad de lenguas y escrituras que aparecen representadas y que, afirmamos, son significativas. Los discursos publicados en diferentes medios de la diáspora china también serán tenidos en cuenta, ya que evidencian la política estatal para los emigrados y las representaciones sobre las lenguas y las identidades.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Etnografía

La perspectiva etnográfica en lingüística no se centra en la lengua como estructura sino en la lengua como práctica social. Adoptar esta perspectiva implica considerar que la lengua tiene relevancia para el ser humano y que no es posible pensarla por fuera del contexto en el que se utiliza (Blommaert, J y Jie, D. 2010). A través del trabajo etnográfico el investigador puede acceder a acciones y prácticas, a nociones y representaciones (Guber 2004). En nuestro caso en particular, además, la observación de clases nos permite acceder a una de las dimensiones que nos proponemos analizar: los gestos glotopolíticos.

Cassels y Ricento (2013) sostienen que la etnografía fue propuesta como un método que permite observar las estructuras y las agencias en simultáneo, lo macro y lo micro, la política y la práctica. El trabajo etnográfico, entendido como un proceso de construcción de interpretaciones, nos permite relevar qué acciones siguen las decisiones de política lingüística del nivel macro y cuáles se contraponen a ellas. Según Codó, Patiño Santos y Unamuno (2012), observar sitios clave, entre los cuales ubican a la escuela, y estudiar sus interconexiones en el tiempo y el espacio permite “observar los procesos verbales en donde las cuestiones micro y macro entran en relaciones dialécticas complejas” (171).

Al hablar de los distintos modos de observación y de trabajo etnográfico, Guber (2004: 120) afirma que es común que no quede claro cuál es el límite entre la pura observación (algo imposible, puesto que siempre, y especialmente al comienzo del trabajo de campo, la mera presencia del observador condiciona las acciones de los sujetos) a la pura participación que supondría que el investigador se desempeña como lo hacen los habitantes locales. Guber propone pensar en grados y un continuum que va de un extremo al otro pasando por la observación con participación y la participación con observación. En el caso del trabajo etnográfico que realizamos la modalidad fue de observación con participación.

En primer lugar, observamos en las aulas las dinámicas institucionales. En este punto, nos centramos especialmente en el modo en el cual se reponen los modos de trabajo chinos y el funcionamiento de la pareja pedagógica (para la escuela del GCBA). En segundo lugar, analizamos cuál es la función que se le otorga a cada una de las lenguas en el aula: por ejemplo, en qué lengua se sanciona el comportamiento de los alumnos; en qué lenguas se comunican las docentes en el aula en los casos en los que hay pareja pedagógica, cuándo utilizan otra lengua, etc. En las clases, registramos en qué momentos se permite la utilización de una lengua y en qué momentos su uso queda vedado y las razones por las cuales esto ocurre. De esta manera, a partir de las funciones adjudicadas a las diferentes lenguas, esperamos registrar representaciones de cada una de ellas. Asimismo, observamos si las maestras realizan acciones

Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

para corregir el uso de otra lengua y si aparecen otras lenguas chinas en el aula. En tercer lugar, recogemos en las aulas diferentes maneras de construcción de la identidad. Tal como se mencionó en el marco teórico al referirnos a la identidad, esta se construye en la relación con el otro. En este sentido, no es posible dejar de lado que la presencia de la investigadora (y en muchos casos, las preguntas a los alumnos), que tiene rasgos étnicos occidentales, aunque entienda y pueda hablar putonghua, influye el modo en el cual los alumnos performan identidad frente a ella. Además, buscaremos comprender cómo se construye la identidad lingüística que, siguiendo a Gugenberger (2007), consiste “en el concepto y la valoración de sí mismo como hablante de una o varias lenguas.” (25). Es importante destacar que no siempre la identidad lingüística se construye en una sola lengua (Fernández 2000; Bein 2017) y en este sentido, cabe la pregunta acerca de si se puede construir una identidad argentina aun cuando no se hable español o se sea bilingüe. Corona (2012) muestra, a través de una metodología etnográfica, la identificación con “ser latino”, entendida como una cualidad que, en parte, se vincula con la variedad de español hablada. Respecto del caso chino en particular, consideramos que los discursos en torno de la lengua y de la escritura construyen identidad en el aula.

La cantidad de observaciones de clase y el modo en que fueron llevadas a cabo se expondrán en los respectivos capítulos. Además de la observación de clases, se realizaron entrevistas¹⁵ con perspectiva etnográfica con directivos y maestros de la escuela del GCBA y de las escuelas de la comunidad. El objetivo de las entrevistas fue relevar las impresiones de los actores respecto de las prácticas que se realizan en las aulas. Las entrevistas se hicieron a posteriori del trabajo de observación, por lo que los entrevistados ya conocían a la entrevistadora. Antes de la realización de las entrevistas se diseñó un cuestionario que funcionó como guía; sin embargo, dado que entrevistadora y entrevistados se conocían, no fue respetado completamente. Las respuestas que obtuvimos son consideradas en distintos capítulos de la tesis.

Medio año después de realizadas las observaciones, los directivos de escuela del GCBA invitaron a la investigadora a una reunión para conversar acerca de las impresiones sobre el funcionamiento de la escuela. Para este evento, también se diseñó un cuestionario (en apéndices 4) pensando que iba a ser la oportunidad para poder hacer algunas preguntas a la dirección. Sin embargo, en la reunión no fue posible hacer preguntas, ya que las funcionarias estaban más interesadas en lo que la investigadora tenía para contar sobre la escuela.

¹⁵ Los cuestionarios completos y una transcripción de las entrevistas completas pueden encontrarse en los apéndices 1, 2 y 3 de esta tesis.

CAPÍTULO 3

MIGRACIÓN DESDE LA RPC A ARGENTINA

El pasado ya no era sino un sueño. Lo único que tenía delante era una gran extensión donde se reflejaban sombras de montañas y árboles. Tres barqueros cantaban mientras remaban. Le invadió una sensación extraña que no sabía si era de alegría o de tristeza. Lo que sí sabía con certeza, no obstante, era que había dejado a su familia y que unas aguas verdes que fluían ininterrumpidamente lo conducían a un mundo desconocido.

(Ba Jin 1932)

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Desde los estudios de migración en general, apelaremos a la lingüística de las migraciones, tal como fue desarrollada, entre otros, por Eva Gugenberger (2007), pues nos parece un enfoque teórico aplicable a los inmigrantes chinos en Argentina. Compartimos con esta corriente el planteo de que la lingüística de la migración debe permitirnos elaborar modelos para desarrollar una política lingüística adecuada a las sociedades plurilingües con fuerte presencia de migrantes. El punto de partida de este enfoque es que el movimiento de los hablantes es un elemento central para explicar, entre otros, las políticas y los fenómenos de contacto lingüístico.

El modelo propuesto se define como necesariamente interdisciplinario y permite estudiar los procesos que influyen en el desarrollo lingüístico del grupo y del individuo migrante. En este sentido, el concepto de aculturación junto con el de hibridación es esencial para comprender el modelo de análisis. La aculturación es entendida como un hiperónimo que incluye la integración, la asimilación, la segregación o separación y, por último, la oscilación. En el terreno lingüístico, la integración ocurre cuando los migrantes tienen interés en saber y hablar las dos lenguas; la asimilación, en cambio, es la disposición de aceptar la lengua de la sociedad de acogida a costa de la pérdida de la propia; la separación ocurre cuando hay voluntad de mantener la propia lengua sin interés en aprender la lengua del otro; por último, la oscilación se produce cuando el migrante tiene poco interés en aprender la lengua, así como poco interés en mantener la propia.

El modelo de aculturación lingüística propone el estudio de cuatro aspectos. En primer lugar, el marco histórico-político, económico, social, cultural y sociolingüístico tanto de la sociedad de origen como de la receptora. Para el caso de la sociedad de origen es importante, entre otros, hacer un análisis sociohistórico de los procesos lingüísticos y una descripción sociolingüística de esa sociedad (lenguas que se hablan, cantidad de hablantes, prestigio asociado a las lenguas, etc.). Una aclaración es que respecto de la sociedad de origen no solo tendremos en cuenta las políticas existentes antes del momento de migración, sino que también prestaremos especial atención a las que se generen posteriormente a la migración, dado que la relación que establece el Estado chino con sus emigrados reviste un carácter particular.

Capítulo 3: Migración desde la RPC a Argentina

En la sociedad receptora es necesario, según la autora, considerar la historia y las políticas migratorias y si se trata de una sociedad que se autopercebe como monolingüe o plurilingüe. En segundo lugar, propone describir factores específicos tanto grupales como individuales que permitan caracterizar a la migración. Entre ellos, Gugenberger destaca la valoración social de la comunidad etnolingüística a la que pertenece el migrante, la edad de migración, y su nivel educativo y su estatus socioeconómico, entre otros. Esta información no es fácil de obtener en el caso de la migración china a Argentina (en parte por la falta de datos oficiales que en muchos casos son consecuencia de agrupar las migraciones asiáticas bajo la misma etiqueta); sin embargo, hemos logrado recopilar algunos datos que nos permiten caracterizarla y que expondremos a lo largo de este capítulo.

Teniendo en cuenta ese modelo, consideramos necesario caracterizar la migración china a Argentina. No es posible entender las dinámicas migratorias desde China¹⁶ si no se las enmarca en el proceso histórico de las emigraciones desde ese país. Por ello, a continuación, expondremos brevemente las distintas relaciones que China estableció con sus emigrados a lo largo de la historia.

Si bien la emigración desde China es muy antigua, especialmente a otros países asiáticos, solo se dirige masivamente a Occidente a partir del siglo XIX. Las causas del crecimiento de esa emigración son internas y externas. Entre las primeras se puede mencionar la decadencia del imperio Qing, que enfrentaba guerras, en particular, la primera Guerra del Opio (1839-1942) contra las grandes potencias europeas. Entre las externas, la principal es la creciente demanda de mano de obra principalmente como consecuencia de la abolición de la esclavitud. En este contexto, el comercio *coolie*, es decir el comercio de personas para trabajar en las excolonias, permite la emigración de chinos hacia diversos lugares del globo para trabajar en distintas actividades: la agricultura en algunas islas del Océano Índico, la minería y el tendido de redes ferroviarias en Estados Unidos, Australia, América Latina y el Caribe. El punto más alto de esta emigración de trabajadores hombres con contratos que, en muchos casos, llevarán a situaciones de semiesclavitud (cfr. Martínez Esquivel 2007) tiene lugar en la década de 1860¹⁷. Una vez terminados sus contratos, muchos de estos trabajadores se afincaron en el país de destino. Una aclaración al respecto es que muchos de estos trabajadores provenían de zonas

¹⁶ Hasta el 1º de octubre de 1949 no existió la RPC. Por lo tanto, cuando nos refiramos a períodos anteriores a su fundación, tanto para los períodos dinásticos como para la República instaurada entre 1911 y 1949, haremos uso de la palabra 'China'.

¹⁷ El tratado de Beijing 1869, el tratado chino-norteamericano de Tianjin 1863 y el tratado comercial de reconciliación firmado entre China y España en 1864 son algunos de los tratados firmados en esos años por la dinastía Qing que permitieron la emigración masiva (Xiang Biao 2005).

Políticas en torno de una lengua de inmigración

costeras de China, principalmente de Guangzhou (lugar donde se habla cantonés). Argentina no recibió este tipo de inmigrantes; esta es una de las causas de que la comunidad china en Argentina sea distinta de la de otros países latinoamericanos y que no haya muchos hablantes de cantonés en nuestro país.

Esta cantidad de emigrantes produjo que hacia fines del siglo XIX, en China comenzara a utilizarse la categoría *huaqiao* para referirse a los chinos que vivían fuera del país (Wang 2000).

This shift in language signified that overseas Chinese were recognized as Chinese subjects despite their displacement from China. They were no longer suspected of treason, persecuted for desertion or pitied for their ill treatment as coolies. Rather, they were recognized as culturally Chinese and politically loyal to the regime in China (Barabantseva 2011: 24)

Xiang Biao (2005) sostiene que la emigración masiva alimentó el nacionalismo chino al poner de relieve la humillación y el sufrimiento al se enfrentaban los emigrados. Este actor comienza a tener cada vez más peso en la política y en la economía de China y su papel es definitivo en la Revolución de 1911. Al volver al país, los *huaqiao* llevaban conocimiento técnico aprendido que ponía en duda los desarrollos internos a la vez que impulsaba a más chinos a mirar hacia el exterior. Sin embargo, su principal aporte fue económico ya que invertían en el país de origen aun viviendo en el extranjero. Asimismo, el apoyo económico que le dieron a Sun Yat Sen fue determinante para la caída del imperio Qing. En particular los chinos que residían en los Estados Unidos organizaron donaciones para las tropas que derrotarían a la Dinastía y establecerían en 1911 la República de China. Sun Yat Sen otorga a estos chinos de ultramar el epíteto de la ‘madre de la revolución’ (Barabantseva 2011). Esto significa que en ese período son vistos por la República no solo como parte del país sino también como aquellos que permitieron la caída del sistema de un sistema de gobierno vetusto.

En 1949, al erigirse la República Popular China, la frontera nacional comenzó a ser vista como símbolo de soberanía y como el límite entre el socialismo y el capitalismo, razón por la cual, aquel que emigraba era visto como un traidor (Xiang Biao 2005). Se instaba a los *huaqiao* a mantener el patriotismo hacia China y hacia su nuevo gobierno y a que se unieran a las masas revolucionarias, sin importar la clase social a la que pertenecieran (Barabantseva 2011). Una de las ideas que los líderes del PCCh sostenían entonces era que debían volver a China para servir a su tierra. Entre las medidas que buscaban esto, en 1955 se excluyó la posibilidad de tener doble ciudadanía, exclusión que sigue vigente aún hoy (Xiang Biao 2005). A mediados de 1950, el PCCh inició una campaña para persuadir a los jóvenes con habilidades especiales a que regresaran y ayudaran a construir la nueva nación (Barabantseva 2011).

Capítulo 3: Migración desde la RPC a Argentina

Tras la muerte de Mao Zedong (1976) y especialmente durante el período en el que Deng Xiaoping condujo la nación (1983-1993), comenzaron a abrirse las posibilidades de emigración y de viajar al exterior al flexibilizarse los requisitos para obtener un pasaporte. Es conocida la respuesta que le dio Deng Xiaoping a Nixon cuando este último lo instó a ser más flexible con la emigración: “¿Están preparados para recibir a diez millones?” (Xiang Biao 2005). El gobierno entonces estableció relaciones con los chinos de ultramar y ya no se los consideraba traidores, sino que se esperaba de ellos que sirvieran a su país desde el exterior [为国服务, wèi guó fúwù, literalmente al país servir] en contraposición con lo que se les impulsaba a hacer anteriormente: volver a país [回国服务, huíguó fúwù, literalmente volver al país a servir] y servir desde adentro (Portes & Armony 2016). Barabatcheva (2012) sostiene que, con las reformas de Deng Xiaoping, los chinos de ultramar fueron invitados a servir a la causa de la modernización de China.

La relación que el Estado (Dinastía, República y República Popular) mantuvo con sus emigrados permitió configurar distintas categorías de chinos de ultramar. Los huaren 华人 son los étnicamente chinos sin importar cuál sea su pasaporte o nacionalidad: en este grupo, estarían incluidos, entre otros, los que nacieron en Malasia o en China sin importar dónde residen. Entre los que viven fuera se puede distinguir entre aquellos que poseen pasaporte de la RPC, los huaqiao 华侨; y los que son hijos de padres nacidos en el país asiático, pero poseen nacionalidad y pasaporte distinto, huayi 华裔. Una aclaración al respecto es que estas dos denominaciones no tienen una traducción al español, por lo que en todos los casos serán chinos de ultramar. Tal como afirma Barabatcheva (2011), la distinción existente en la lengua china no siempre es claramente recogida en artículos académicos realizados en Occidente. Asimismo, la autora muestra cómo la mayoría de las publicaciones posteriores a 1978 utilizan huaqiao o huaren como término genérico. To (2014) afirma que la definición contemporánea de chinos de ultramar incluye los nacidos en la RPC (considerando parte de su territorio a Taiwán, Hong Kong y Macao) que vivan fuera de su lugar de nacimiento (huaqiao), aquellos que se hayan naturalizado en otro país (huaren) y, por último, los que descienden de chinos pero nacieron fuera de la RPC (huayi). (To 2014: 108).

Como mostramos hasta acá, China mantuvo una relación cercana con sus emigrados. Liu y van Dongen (2016) analizan los cinco organismos gubernamentales de la República Popular China que trabajan en conjunto con el Ministerio de Asuntos Internacionales para implementar políticas para los chinos de ultramar. La Oficina de Asuntos de Chinos de Ultramar del Consejo de Estado (OCAO, por su nombre en inglés, 国务院侨务办公室); el

Políticas en torno de una lengua de inmigración

partido Zhigong, uno de los ocho partidos legales que forman parte de la Asamblea Popular de China¹⁸; el comité de asuntos de chinos de ultramar de la Asamblea Popular de China (全国人民代表大会华侨委员会); el Comité de Asuntos Internos y Extranjeros de Taiwán, Hong Kong y Macao (全国政协港澳台侨委员会); y la Federación de los Chinos de Ultramar Retornados. Todos ellos trabajan en conjunto con el Ministerio de Asuntos Internacionales. La primera de ellas, la OCAO, es la que reviste la mayor importancia para nuestro estudio. Analizaremos su conformación y el modo en el que influye en la enseñanza del putonghua en Argentina en el capítulo 6 de esta tesis.

3.1 Migración china a Argentina

Tal como afirmamos en la introducción, hablar de “migración china” resulta impreciso, puesto que puede tratarse de migrantes provenientes tanto de Taiwán como de la RPC. Un problema con el que nos enfrentemos quienes investigamos las migraciones chinas es la falta de datos certeros acerca del volumen de estas migraciones; como consecuencia de ello hay mucha disparidad en las estimaciones hechas por autores o referentes comunitarios. Asimismo, tampoco sabemos cuál es la inserción económica de manera cabal. Por último, los censos nacionales de población, excepto el del año 2010, así como las estadísticas de la Dirección Nacional de Migraciones, no distinguen si los migrantes proceden de la RPC o de Taiwán, sino que utilizan “China” como nombre del país de procedencia.

Si bien nuestra tesis se centra en aquellos que provienen de la RPC, que en general llegaron al país después de 2001, no es posible entender las dinámicas migratorias que establecen estos nuevos migrantes sin tomar en consideración lo hecho por los anteriores. Por lo tanto, en este apartado damos cuenta, en primer lugar, de las migraciones previas tanto desde la RPC como desde Taiwán, para luego centrarnos en las migraciones actuales.

La migración desde China hacia Argentina y América Latina no siguió caminos similares. Brasil, Cuba, Perú, Panamá y otros países latinoamericanos recibieron migrantes desde el país asiático durante el siglo XIX (VV.AA. 2004); la mayoría de los migrantes venían bajo la modalidad de comercio *coolie*. Por esta razón, en esos países las inmigraciones chinas están más establecidas y, por ejemplo, en Perú permitió la creación de una tradición culinaria: el restaurante y la comida *chifa*. Además, en la mayoría de esos países las migraciones provienen

¹⁸ Este partido se constituyó en San Francisco en 1925. Luego, se trasladó a Hong Kong y desde 1953 está ubicado en la ciudad de Beijing. En el año 2001 contaba con 18000 miembros. El Partido nuclea a chinos de ultramar retornados y a quienes pudieran tener parientes en el exterior.

Capítulo 3: Migración desde la RPC a Argentina

de la zona de Guangdong y, por lo tanto, hablan cantonés. Nuestro país, en cambio, casi no recibió migración desde China hasta principios del siglo XX. Se estima que los primeros escasos arribos tuvieron lugar durante el inicio de la República de China (1911), muchos de ellos provenientes de Perú y algunos desde China (Bogado Bordazar 2002).

Trejos y Chiang (2012) reconocen como un primer período de migración el situado entre la primera guerra sino-japonesa (1894) y el final de la Guerra Civil en China (1949). Este primer momento se caracteriza por la migración de hombres solos que llegaron al país con poco capital. Bogado Bordazar (op. cit.), por su parte, afirma que es difícil saber cuál es el volumen de la migración desde ese país al nuestro a comienzos del siglo XX; sin embargo, recoge algunos datos aportados por diferentes censos nacionales de población: en 1914, había 463 personas de origen chino viviendo en Argentina; en 1947, 365. Estos números resultan irrisorios si los comparamos con los números de la migración italiana para el mismo período (cfr. Di Tullio 2010)

El segundo momento de la inmigración es el que se asocia con los migrantes provenientes de Taiwán. Trejos y Chiang (op.cit.) relacionan esta migración con el exilio de políticos opositores al Partido Comunista Chino. De acuerdo con Sassone y Mera (2006), las causas de esta migración fueron el miedo a una invasión comunista a Taiwán junto con condiciones económicas desfavorables en la isla y la búsqueda de un mejor entorno medioambiental. La mayor afluencia se produjo entre 1970 y 1990. En general, se trató de familias que traían una suma de dinero suficiente para iniciar un negocio. Al llegar a nuestro país, estos inmigrantes instalaron comercios en diversas zonas de la ciudad y crearon las primeras escuelas de enseñanza de la lengua de inmigración a descendientes (su constitución será tema del capítulo quinto).

En el censo de 1991 se recogen 4325 personas de “origen chino”. Bogado Bordazar (2002) toma como indicador las estadísticas aportadas por la Dirección Nacional de Migraciones, que afirman que en 1999 eran 10124 los ciudadanos chinos. Pese a que no se distingue “chino” de “taiwanés” y teniendo en cuenta que la mayoría de los inmigrantes provenían de Taiwán en aquel momento, es posible que se trate de migrantes taiwaneses. Por su parte, la Oficina Comercial de Taipéi en Buenos Aires afirma que el máximo de migrantes que hubo fue de 30000 y que esta cantidad disminuyó a menos de 20000 después de la crisis argentina de 2001 (Trejos y Chiang 2012). La mayoría de los investigadores afirma que después de 2001 los taiwaneses dejaron de venir a Argentina; las principales razones son la inestabilidad económica de nuestro país junto con las mejoras en el lugar de origen. Estos datos son

Políticas en torno de una lengua de inmigración

confirmados por el Censo Nacional de Población del año 2010, que sí distingue entre taiwaneses y chinos.

Para tener en cuenta la magnitud de la migración desde la RPC en los últimos años a Argentina resultan un indicador los datos de las radicaciones permanentes¹⁹. Según estadísticas publicadas por la Dirección Nacional de Migraciones en su página web, en el año 2009 se resolvieron 7103 radicaciones permanentes, lo que supuso un gran aumento en las radicaciones de ciudadanos chinos en Argentina. Durante los años siguientes (2011-2015), los números fueron bastante más bajos, pero se mantuvieron constantes.

PERMANENTE	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL	%
PARAGUAYA	57.034	56.635	62.972	45.164	58.225	280.030	44,28%
BOLIVIANA	36.331	31.963	34.083	26.889	31.996	161.262	25,50%
PERUANA	17.284	17.909	20.070	15.405	16.074	86.742	13,72%
COLOMBIANA	2.733	3.036	4.614	4.020	8.496	22.899	3,62%
BRASILEÑA	3.675	4.260	4.133	4.158	5.317	21.543	3,41%
URUGUAYA	1.809	2.065	2.381	1.960	2.391	10.606	1,68%
CHILENA	1.990	2.060	2.177	1.879	2.082	10.188	1,61%
CHINA	1.719	1.084	1.200	1.662	1.760	7.425	1,17%
ESPAÑOLA	734	930	962	847	816	4.289	0,68%
DOMINICANA	895	1.159	907	595	719	4.275	0,68%
VENEZOLANA	500	779	991	859	1.091	4.220	0,67%
ECUATORIANA	514	616	723	540	959	3.352	0,53%
ESTADOUNIDENSE	724	726	627	567	683	3.327	0,53%
ITALIANA	293	335	335	309	346	1.618	0,26%
MEXICANA	330	325	253	274	377	1.559	0,25%
FRANCESA	241	199	201	168	212	1.021	0,16%
CUBANA	142	132	170	189	325	958	0,15%
ALEMANA	146	124	126	97	128	621	0,10%
RUSA	84	75	95	75	112	441	0,07%
UCRANIANA	58	49	64	44	82	297	0,05%
OTRAS NACIONALIDADES	1.086	1.096	1.135	1.087	1.363	5.767	0,91%
TOTAL PERMANENTE	128.322	125.557	138.219	106.788	133.554	632.440	100%

Cuadro 1. Residencia permanente por nacionalidad²⁰.

Si bien el porcentaje de participación de los migrantes chinos en el total de residencias otorgadas es muy pequeño (solo del 1,17%), se trata de la migración no latinoamericana

¹⁹ La radicación permanente en Argentina se otorga a aquellos que, proviniendo de un país que no forma parte del Mercosur, tienen arraigo, es decir, gozaron de residencia temporaria durante tres años o más. También pueden solicitar la radicación permanente quienes estén casados con alguien que sea argentino o con un residente permanente en Argentina, quienes tengan hijos argentinos, entre otros. La radicación permanente se pierde si se ausenta del país durante dos años o más (Ley 25871, artículo 22).

²⁰ Fuente: Estadísticas de la Dirección Nacional de Migraciones 2011-2015

Capítulo 3: Migración desde la RPC a Argentina

numéricamente más importante. En el año 2016, por su parte, se resolvieron 3046 radicaciones, de las cuales 1991 fueron de tipo permanente y 1055 de tipo transitorio. Finalmente, en 2017 se resolvieron 1666 radicaciones permanentes y 1059 temporarias. Los números continuaron bajando: en el año 2018 se otorgaron 1.460 radicaciones permanentes y 844 transitorias.

Como ya mencionamos, el censo del año 2010 distingue entre nacidos en China y nacidos en Taiwán. La pregunta de la cédula censal no les daba opciones a los encuestados, sino que los sujetos debían informar en qué país habían nacido. Por lo tanto, esta distinción emerge no de la confección del censo sino de las respuestas aportadas. La aparición de esta distinción en este censo es importante porque permite inferir, dado que se trata de respuestas de los sujetos, que entre los residentes en Argentina la distinción China - Taiwán es relevante. Es posible que la mayor migración de ciudadanos de la RPC haya motivado la necesidad esta distinción en este censo y no en los anteriores. El número de personas nacidas en Taiwán es de 2.875, de las cuales 1727 viven en la CABA. De estas últimas, solo el 6,9% llegó a Argentina después de 2002 y el 55,6% llegó antes de 1991.

Según los datos provistos por este último censo, la población total nacida en la RPC que vive en la Argentina es de 8.929 personas, el 44% de las cuales reside en la CABA. Respecto del año de llegada al país, el total nacional y el de la CABA difieren en un punto: mientras que en el primer caso se ve un aumento porcentual, el segundo muestra un leve descenso. Así, para el total del país encontramos que el 12,4% de los que vivían en Argentina en 2010 llegó antes de 1991²¹, el 38,8 % lo hizo entre 1991 y 2001 y el 48,8%, entre 2002 y 2011; en cambio, en la CABA el 17% llegó a Argentina antes de 1991, el 42,8% llegó entre 1991 y 2001, y el 40,2 % a partir de 2002. Este descenso puede ser explicado a partir del conocimiento de que los migrantes hasta 2001 se localizaron en la CABA, donde seguramente era más fácil establecerse y emprender actividades económicas, mientras que los que vinieron después se establecieron en otras zonas de la Argentina. Los medios argentinos en el año 2011 daban cuenta de este movimiento de los migrantes chinos y, en particular, de la apertura de supermercados en el interior del país:

Yolanda Durán, presidenta de la Cámara Empresarial de Desarrollo Argentino y Países del Sudeste Asiático, confirma que el negocio llegó a su techo en la Capital Federal. Hace unos años, se hicieron fuertes en Córdoba, Mendoza y otras grandes urbes, pero ahora la avanzada elige ciudades de menos de 50.000 habitantes. En estos sitios, según indica Daniel Moreira, director de calidad y contenidos de CCR, el consumo creció 6% en el año. «Los chinos van hacia las plazas donde más aumentó el consumo en el país, por el

²¹ Las fechas se corresponden con las de los censos nacionales de población.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

buen momento del agro -analiza-. Ahí crecen mucho, porque se convierten en los negocios más grandes del lugar». (Manzoni, 30/01/2011)

El crecimiento del sector hoy se da básicamente a partir de la instalación de locales en el interior, en especial en ciudades pequeñas de menos de 30.000 habitantes, con un ritmo que volvió a ser de 20 aperturas diarias, después de tres años más tranquilos. (IProfesional, 5/08/2011)

Respecto de la educación, los datos del censo muestran que 892 personas nacidas en la RPC y mayores de tres años asisten a algún establecimiento educativo. No distingue tipo de establecimiento ni edad de los alumnos.

Grimson, Ng y Denardi (2016) sostienen que los datos provistos por el censo no son precisos. Atribuyen la desviación a que muchos migrantes chinos pueden no haber contestado la cédula censal por su situación legal en el país o por desconocimiento de la lengua española, entre otras posibles razones. Además, los autores recopilan información provista por otros investigadores que dan cuenta de guarismos distintos: según Grimson, Ng y Denardi, Zuzek habla de entre treinta y cincuenta mil ciudadanos chinos viviendo en Argentina en el año 2001 y Guerra Zampini, de ochenta mil para 2008. Por último, Grimson, Ng y Denardi (op. cit.) afirman que algunos líderes comunitarios estiman que hay alrededor de doscientos mil ciudadanos chinos. Como vemos, esos números están muy lejos de los que el Censo y la Dirección Nacional de Migraciones.

Las estadísticas a las que hicimos alusión —el censo, el registro de residencias permanentes otorgadas y las estimaciones hechas por investigadores o por referentes comunitarios— no prestan atención a la presencia de niños nacidos en Argentina con padres y/o madres de origen chino. Además, como en el último censo tampoco se incluyó una pregunta acerca de la lengua o las lenguas habladas por la población, no se tienen datos acerca de cuántos hablantes de putonghua o de otra lengua china hay en la CABA ni mucho menos si estos niños nacidos en Argentina hablan español. A través del trabajo de campo realizado en las escuelas, pudimos relevar que la mayoría de los hijos de migrantes chinos nacieron en Argentina y, por lo tanto, son argentinos, a la vez que son considerados “chinos” tanto por su familia como por la sociedad. En este sentido, uno de los objetivos de esta tesis es comprender la relación entre conocimiento de la lengua e identidad y la posible diferenciación entre identidad lingüística e identidad nacional.

3.1.1 Perfil socioeconómico y cultural de los migrantes

El perfil socioeconómico y cultural es muy diverso: hay residentes chinos en Argentina que terminaron el colegio secundario en su país de origen y otros que tienen estudios de

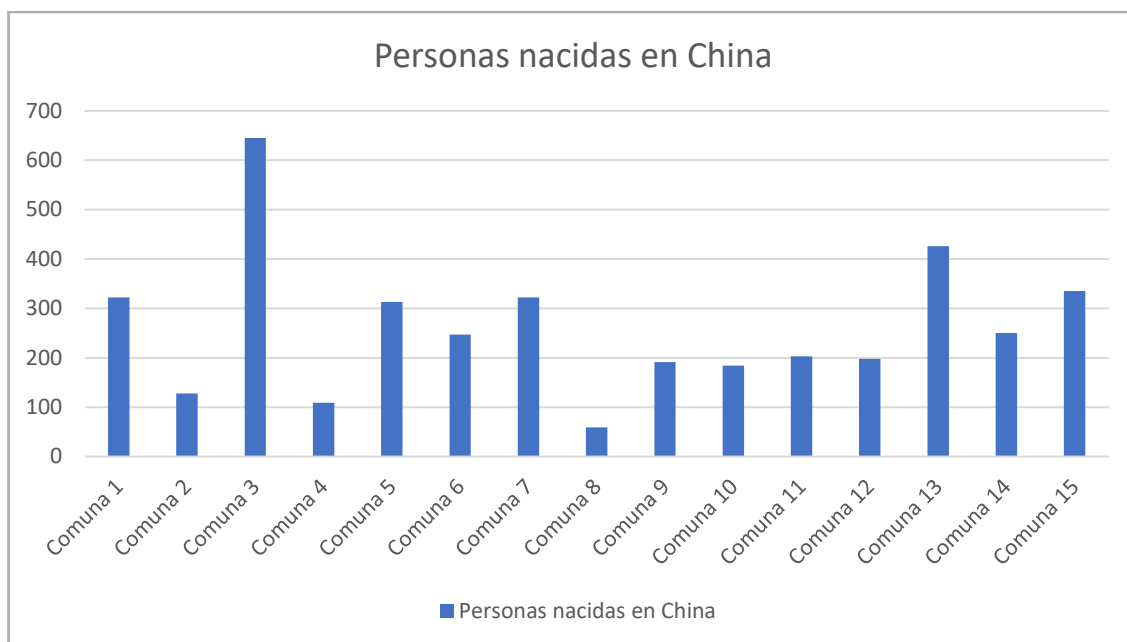
Capítulo 3: Migración desde la RPC a Argentina

posgrado. Algunos de ellos han estudiado carreras universitarias en nuestro país —aquellos que migraron hace mayor cantidad de años— y otros tienen títulos universitarios de su país de origen. Muchos migrantes y descendientes de migrantes se dedican a la enseñanza del putonghua, ya sea en las escuelas chinas, ya en el Instituto Confucio, ya de manera particular.

Bogado Bordazar (2002) realiza una encuesta que le permite tener un acercamiento al perfil de los inmigrantes. Sus encuestados tienen entre 21 y 50 años. La autora no es clara respecto de la cantidad de entrevistados a los que les aplicó el cuestionario. Al consultar por el origen, el 47% dijo “Taiwán” y el 21%, “China”; a su vez, muchos eligieron decir cuáles son las ciudades de las que provenían —Shanghái, Guandong, Beijing y Hong Kong— en lugar del país. Al analizar el resto de los datos, la autora no distingue entre taiwaneses y chinos, por lo cual nos permite tener solo un acercamiento parcial a los migrantes que nos ocupan. La mitad de los encuestados con hijos pequeños dijo que envía a sus hijos tanto a la escuela formal como al colegio chino. Respecto del aprendizaje del español, el 86% aseguró haberlo aprendido en Argentina, y el 14%, en otros países de América Latina por los que pasó antes de su llegada a nuestro país. Entre los motivos para la migración, la mayoría afirma haberlo hecho para obtener mejores oportunidades laborales para ellos o para sus hijos. El 57% volvió a China en algún momento, y solo el 19% retornaría definitivamente.

Una particularidad de esta migración es que no está localizada geográficamente. En otros lugares del mundo (principalmente en los EE. UU.), los migrantes chinos tienden a residir dentro de las mismas zonas geográficas; en esos países, los denominados Barrios Chinos son el espacio de residencia y es también donde se concentran los comercios y escuelas chinas. Según el Censo Nacional de Población 2010, los migrantes chinos viven en todas las comunas de la CABA. La mayoría se localiza en la comuna 3 (San Cristóbal y Balvanera), y los menos, en la comuna 8 (Villa Soldati y Villa Riachuelo). Las escuelas chinas en las que realizamos nuestro de campo se ubican en las comunas 7 y 13 (en el denominado Barrio Chino), mientras que la dependiente del GCBA está en la comuna 4, en la cual la concentración de migrantes de esta nacionalidad es una de las más bajas.

Políticas en torno de una lengua de inmigración



D 2. Población por comuna (elaboración propia a partir de INDEC 2010).

A pesar de que no se trate del lugar en donde residen los migrantes sino de una zona comercial, es de particular importancia reseñar los estudios sobre el Barrio Chino de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La trascendencia radica especialmente en el lugar que ocupa en los últimos años el Barrio en relación con las dinámicas de los migrantes, pero también con las políticas urbanas y sobre migrantes del Gobierno de la Ciudad.

Entre los migrantes, el barrio recibe varias denominaciones: zhōngguó chéng 中国城, que se puede traducir como ‘ciudad o pueblo chino’, entendiendo chino como propio del país, o táiwān jiē 台湾街 que se traduce como ‘la calle de Taiwán’. Geográficamente, está en el barrio de Belgrano junto a la estación de tren “Belgrano C” y consta de aproximadamente 6 cuadras. El ingreso es por la calle Arribeños esquina Juramento. Está muy cerca de las Barrancas de Belgrano y de la Avenida del Libertador, por lo que hay muchas formas de acceso con transporte público.

En la película *Arribeños*, estrenada en 2015 y dirigida por Marcos Rodríguez, se narran los inicios de este barrio desde la perspectiva de los migrantes taiwaneses. En la película, se cuenta que la “Calle de Taiwán” era el lugar de encuentro con los compatriotas; muchos de los entrevistados resaltan que era el lugar donde se podía conseguir la comida taiwanesa y donde se veían películas en chino. En Pappier (2011) se analizan los comienzos y transformaciones del barrio a través de entrevistas con diversos actores y referentes de la comunidad (aunque, en general, se restringe a descendientes de taiwaneses). Muchos de los entrevistados asociaron el comienzo del barrio con la fundación en 1972 de la “Asociación

Capítulo 3: Migración desde la RPC a Argentina

Civil de los Chinos de Taiwán en Argentina” en la calle Arribeños. La asociación aún funciona en misma calle y su marquesina está escrita en sinogramas tradicionales y español. Pappier afirma que, a partir de la crisis del 2001 y, en particular desde 2004 en adelante el barrio deja de ser un lugar de encuentro de los taiwaneses. Las causas que la autora sugiere son dos: por un lado, la crisis económica, que hizo que muchos migrantes taiwaneses decidieran volver a Taiwán o emigrar a Estados Unidos, y, por el otro, el crecimiento de la migración de la República Popular China a Argentina.

La mayoría de los locales ubicados sobre Arribeños y sus perpendiculares tiene un fin comercial. Muchos de ellos son regalerías que venden diversos artículos importados de China que, en general, remiten a este país: abanicos de papel, juego de pinceles y tinta para hacer caligrafía, camisolas o vestidos típicos, adornos para el hogar con la forma de los animales del horóscopo o con peces. Sobre las calles perpendiculares hay dos supermercados, *Ichiban* y *Asia Oriental*, donde los migrantes suelen comprar alimentos que no se consiguen en otros comercios. Finalmente, hay varios locales gastronómicos principalmente de comida china. En los últimos años, aparecieron restaurantes de comida japonesa, tailandesa y uno que se presenta como comida taiwanesa, marcando una diferenciación con los otros restaurantes de la zona.

En el barrio conviven tanto la escritura tradicional como la simplificada y la alfabética, esta última para escribir español o inglés. Por ejemplo, en el año 2011, se estrenó la película de Disney *Kung Fu Panda 2*. La versión original de la película está en lengua inglesa, pero el protagonista es un panda que practica kung fu. Antes de su estreno, hubo en la entrada del Barrio Chino un cartel en el cual se publicitaba que en un cine cercano se iba a proyectar la película en putonghua. El cartel estaba escrito utilizando sinogramas simplificados y solo se traducía al español la información sobre el lugar y cómo era la copia que presentaban.

La cartelería de los locales del barrio está escrita principalmente en putonghua, aunque fluctúa entre la escritura tradicional y la simplificada. Por ejemplo, en estos carteles de dos salones de belleza podemos ver que el primero está escrito en caracteres tradicionales y en español, y el segundo solamente utiliza escritura simplificada sin traducir al español.



Fotos 1 y 2. Salones de belleza en el Barrio Chino. (fotos propias)

La utilización de una y otra escritura se vincula con las distintas oleadas migratorias a Argentina: la taiwanesa, primero, y la proveniente de la RPC en los últimos años.

Sobre la calle Mendoza funciona la *Iglesia Presbiteriana Sin-Heng / Nuevo Avivamiento*, que ofrece culto en diferentes horarios en taiwanés, en español y en “chino mandarín”. Cabe aclarar que, al referirse a esta última lengua, el cartel la llama guoyu [国语, Guóyǔ, literalmente lengua nacional] siguiendo el nombre con el que se la denomina en Taiwán.

Capítulo 3: Migración desde la RPC a Argentina



Foto 3. Iglesia Presbiteriana del Barrio Chino (foto propia)

Tal como se ve en la foto, en el cartel de la iglesia están presentes el español, el inglés y la escritura tradicional y la simplificada del chino. Sin embargo, tienen distinta jerarquía. El nombre de la iglesia está tanto en español como en sinogramas tradicionales, pero no en simplificados; la aclaración “Comunidad Multicultural Cristiana” figura sólo en español. Más abajo a la izquierda, “Casa de oración para todas las naciones” figura en español y debajo en chino tradicional, hacia la derecha en inglés y debajo en simplificado. Es decir, la lengua española y la escritura tradicional poseen una jerarquía similar, mientras que la escritura simplificada se utiliza como traducción de la “lengua extranjera”, el inglés. Los anuncios que están pegados sobre las rejas en los que se indican los horarios de los cultos y de las oficinas están en español y en tradicional. En este caso, desaparecen tanto el inglés como la escritura simplificada, lo cual reafirma la idea de que estas dos últimas lenguas tienen un lugar menor en la Institución. La escritura simplificada, que se vincula con la RPC, es solamente una escritura más en el anuncio y con un peso similar al que tiene el inglés.

Políticas en torno de una lengua de inmigración



Fotos 4 y 5. Anuncios en la Iglesia Presbiteriana del Barrio Chino. (foto propia)

En 2009, en el marco de las transformaciones que se hicieron sobre el espacio público del Barrio Chino se instaló un arco de bienvenida²² que ancla al barrio con la cultura china. Laborde (2011) afirma que el arco fue donado²³ por empresarios chinos residentes en Argentina a la Ciudad. Denardi (2017) en su tesis doctoral analiza los conflictos en torno de su emplazamiento. La polémica se dio, por un lado, porque los residentes no chinos temían que el barrio se convirtiera en un espacio netamente comercial y, por otro lado, debido a las tensiones entre distintos referentes y comerciantes de la zona. En esta última línea, algunos de los consultantes taiwaneses de Denardi vieron en la instalación del arco una invasión de República Popular China. Otros, en cambio, consideraron que de esta manera podrían equipararse con los otros barrios chinos del mundo y, en consecuencia, aumentaría la cantidad de visitantes y, con ello, las ventas.

La tesis doctoral defendida en 2017 por Laborde explora los procesos de recualificación y de relegación urbana de la Ciudad de Buenos Aires a través de tres zonas: el Barrio Chino; el Barrio Charrúa, Nueva Pompeya y Villa Soldati; y el Barrio del Tambor, San Telmo y el Casco Histórico. La recualificación señala los procesos de revalorización socioeconómica de ciertas zonas. En esta línea, se proponen cambios estéticos en los barrios y se ofrecen atractivos

²² Sobre la calle Arribeños casi esquina Juramento.

²³ Según la información que proporciona Denardi (2017), costó 300.000 dólares estadounidenses y no se conoce exactamente la procedencia: que fue donado por el Gobierno de China y que se reunió entre comerciantes y empresarios chinos locales son las dos versiones más fuertes.

Capítulo 3: Migración desde la RPC a Argentina

para el placer vinculados con el turismo urbano. En este sentido, la autora analiza la etnicidad no como un atributo de los grupos migrantes sino como una producción en relación con estos procesos de transformación del espacio urbano. Así, lo étnico se transforma en un “recurso cultural” para la espectacularización desde las políticas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Un ejemplo de esto son los festivales “Celebra” que desde 2009 lleva a cabo la Ciudad. Estos festivales homenajean a una colectividad, asociada siempre a un Estado en particular, a través de la puesta en escena de ciertos aspectos de las culturas. Los procesos de relegación urbana son, por el contrario, aquellos que explican el surgimiento de zonas residenciales en las que residen las clases sociales más bajas.

El Barrio Chino de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires vivió un proceso de transformación desde el año 2011 en adelante. Estos cambios estuvieron conducidos desde el GCBA en el marco de estos procesos de recualificación urbana de los que habla Laborde. Según la autora, la construcción del Barrio y su carga de identidad se estableció fuertemente a partir del refuerzo de la tipificación y el estereotipo del inmigrante y de lo oriental. En este sentido, el “Buenos Aires Celebra” de 2015 produjo un cambio en los “Buenos Aires Celebra China”, ya que se realizó el festival en una fecha cercana al Año Nuevo Chino, en las cercanías del Barrio. Además, entre los organizadores del evento se destaca *Muralla Dorada*, una fundación que recibió 300.000 dólares del gobierno chino para la planificación y producción (Laborde 2017). En ese año, toda la cartelería de la calle era la del GCBA y sobre el vallado se podían ver banderas de la RPC y de Argentina. Al asociar la cultura china a uno de los Estados, el GCBA contribuye a que las tensiones existentes entre chinos y taiwaneses se profundicen, a la vez que para el público se borren las identidades. En años anteriores el evento de Año Nuevo había sido organizado por los migrantes taiwaneses y, en la mayoría de ellos, no se relacionaba este evento con un Estado en particular.

En 2016, el GCBA cambió la señalética por carteles en los que se indica el nombre de la calle no sólo en español sino también en putonghua. Si bien la escritura elegida para hacer la traducción de los nombres españoles fue la simplificada, en el nombre de la calle Arribeños uno de los sinogramas utilizados es el tradicional y no el simplificado: se utiliza 紐 en lugar de 纽.



Foto 6. Señalética en el Barrio Chino (foto propia)

La escritura se vuelve un elemento más que contribuye a la construcción de un otro étnica y lingüísticamente marcado. Que la señalética bilingüe se haya puesto solo en las seis calles que constituyen la zona comercial y no en su cercanía permite inferir que se busca construir una escenografía y no aportar a que aquellos que no pueden leer los nombres en español se ubiquen dentro del barrio o para llegar a él. Las notas de prensa que dan cuenta de esta decisión retoman las palabras de Eduardo Macchiavelli, ministro de ambiente y espacio público del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

A partir de ahora, los vecinos que visiten el barrio chino podrán leer el nombre de las calles en ambos idiomas. De esta manera contribuimos a mantener la identidad del barrio, a fomentar la convergencia de ambas culturas y a mejorar el ordenamiento y la movilidad en el espacio público. (Clarín 19/08/2016)

El carácter turístico del lugar y de la elección de esa señalética queda claro en el verbo “visitar”: la señalética no se dirige a aquellos que habitan o trabajan ahí sino a los que, siendo vecinos de la CABA, se acercan al Barrio. En la página del Gobierno de la Ciudad²⁴, por su parte, se dice que la finalidad de la nueva señalética es: “seguir resaltando las virtudes que ya tiene la calle Arribeños y su entorno”. Cabe preguntarse cuáles son las virtudes que se sugieren en esta frase y que la utilización de los sinogramas resalta.

En este sentido, podemos concluir, junto a Laborde (2017), que se produce una etnicidad habitada, la “cultura china” puede ser consumida y apropiada por los porteños. La escritura simplificada en el Barrio se vuelve un marcador etnonacional que sirve a los fines

²⁴ <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/nuevos-carteles-bilingues-en-el-barrio-chino>

Capítulo 3: Migración desde la RPC a Argentina

comerciales de vender más mercadería y de vender a la Ciudad de Buenos Aires como un “mosaico de culturas” (Laborde 2017). El hecho de que se elija una única escritura (la simplificada) que se asocia a la RPC (y que en los eventos organizados junto con el GCBA se coloquen banderas de ese país) remite a una única conformación cultural y deja por fuera de toda discusión la heterogeneidad y los conflictos existentes entre los distintos inmigrantes (chinos y taiwaneses). Así, la cultura china que se ofrece como mercancía a través de esta escritura está relacionada de manera unívoca con la RPC y no con Taiwán.

La actividad económica más visible que realizan los migrantes chinos en la CABA es la comercial: restaurantes de tenedor libre, locales de venta de comida por peso, regalerías y, principalmente, los llamados “supermercados chinos” (Chen 2019). De acuerdo con la Federación de supermercados chinos, en el año 2016 había 8900 negocios de este tipo en Argentina, de los cuales 3500 están en la CABA y en el Gran Buenos Aires (Grimson, Ng y Denardi 2016). En los últimos años los migrantes chinos han diversificado sus actividades económicas y abrieron negocios que denominan regalerías también dispersos por la Ciudad de Buenos Aires, en estos locales se puede encontrar: vajilla, maquillaje, artículos de librería, ropa interior, artículos de decoración, etc. El barrio de Once también ha cambiado su fisonomía y la mayoría de los locales ubicados al sur de Corrientes son administrados por migrantes chinos. Acá también los rubros son diversos. Hay locales de venta de herramientas, de bijouterie y de juguetes. La característica común que tienen es que se trata de elementos importados de la RPC. En algunos casos, el propietario del comercio es también el importador. Finalmente, se puede observar la apertura de locales de venta de comida por peso, generalmente ubicados en zonas de oficinas. La mayoría de los alumnos que asisten a las escuelas chinas y a la escuela del Gobierno del CABA en las que realizamos el trabajo de campo son hijos de los comerciantes cuya inserción económica describimos en este párrafo. Aquellas familias que tienen un mejor ingreso económico en muchos casos eligen que los hijos vayan a la RPC a vivir con los abuelos y se escolaricen allá.

En los últimos quince años creció el número de empleados expatriados de compañías chinas con filiales en Argentina. Entre ellos se pueden encontrar ingenieros, traductores y abogados. Muchos no solo tienen títulos universitarios, sino que también siguieron maestrías en Europa o Estados Unidos. No hay cifras oficiales de cuántos son: Conconi y Soffiето (2015) afirman que son casi mil, pero otros autores estiman que son cinco mil. El salario de estos gerentes les permite vivir cómodamente en Buenos Aires y, en el caso de los cargos jerárquicos, los gastos de alquiler, en general en Puerto Madero, y de viáticos los cubre la empresa para la que trabajan. Los hijos de estos empleados suelen estar matriculados en escuelas privadas de la

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Ciudad o, en muchos casos, vuelven a la RPC para cursar sus estudios primarios o secundarios. También en muchos casos la empresa expatría solo al empleado y la familia, entonces, sigue viviendo en la RPC.

3.2 Asociaciones de migrantes y su relación con la RPC

En las últimas décadas desde la sociología se empezó a pensar el concepto de migración transnacional. Consideramos que efectivamente es necesario adoptar una perspectiva transnacional para dimensionar las decisiones glotopolíticas de los migrantes. Se entiende por migración transnacional un patrón migratorio diferente del que supone la oposición entre migración permanente, que implica un cambio de residencia, y migración temporal, que supone necesariamente la vuelta al país de origen. A diferencia de esta última, la transmigración no define una situación transitoria, sino que se relaciona con la construcción de espacios plurilocales (Canales y Zloniski 2001). El transnacionalismo permite pensar en procesos de desterritorialización comunitarias y en cómo los migrantes construyen campos sociales que unen sus comunidades de origen con las de asentamiento. De esta manera, se denomina ‘prácticas transnacionales’ las que realizan los migrantes y les permiten conectarse con su país de origen. Entre estas prácticas, se pueden encontrar las económicas y políticas –el caso mexicano en Estados Unidos ofrece interesantes ejemplos (Canales y Zloniski 2001)– pero también las culturales y las educativas. Las comunidades transnacionales establecen lazos tanto con el país de acogida como con el de origen. Dado que la migración de la RPC a Argentina es relativamente reciente es difícil predecir si continuará teniendo las características transnacionales que se le atribuyen en la actualidad; tampoco es posible afirmar que todas las migraciones a las que se le puede adjudicar el adjetivo ‘transnacional’ tienen igual grado de vinculación con el país de origen y el de acogida. Esta perspectiva, sostenemos aquí, es un marco que nos permite entender el modo de migrar de los ciudadanos chinos en la actualidad.

Considerar las migraciones desde una perspectiva transnacional implica que la vida de los sujetos no puede pensarse solamente a partir de lo que les ocurre y de las redes que construyen dentro las fronteras nacionales. King y Rambow (2012) muestran que son tres hechos los que caracterizan a estas migraciones: la simultaneidad, la policentricidad y la hibridez. La simultaneidad supone tener en cuenta que los migrantes experimentan y construyen una vida que incorpora instituciones, rutinas y actividades más allá de las fronteras nacionales. Al hablar de policentricidad, los autores hacen referencia a la atención simultánea que estos migrantes tienen hacia distintos centros de autoridad y normatividad. Por último, el

Capítulo 3: Migración desde la RPC a Argentina

concepto de hibridez enfatiza en las actividades culturales entendidas como repertorios de prácticas, discursos y saberes que compiten entre sí.

Muchos estudiosos de los patrones migratorios desde la RPC observan especialmente las prácticas multisituadas que realizan y las relaciones que sostienen los emigrados con el Estado chino. Al analizar la característica transnacional de la migración china se suele poner el foco en las prácticas económicas; además, en muchos casos se toma como parámetro la existencia de relaciones entre las distintas comunidades transnacionales chinas alrededor del mundo. En nuestro caso en particular, no haremos énfasis en estas prácticas sino en aquellas que llevan a cabo los migrantes de República Popular China en Argentina que se relacionan con enseñanza del putonghua o transmisión de la cultura.

El concepto de migrante transnacional nos permite preguntarnos por las redes que los migrantes construyen y que rebasan las fronteras nacionales y crean nuevos espacios más allá del Estado-nación (Xiang Biao 2005). Es importante recordar que estos nuevos espacios no implican que el Estado haya perdido terreno. Tal como quedó claro en la introducción de este capítulo, donde expusimos los distintos organismos estatales que establecen relación con los “chinos de ultramar”, el lugar que tiene el Estado en la construcción de estas redes transnacionales es importante. Los chinos de ultramar son, de acuerdo con Hong Liu y Els van Dongen (2016), una parte importante del “sueño chino” de modernización e innovación científica y tecnológica. Los autores hablan de *Transnational Governance* para considerar la relación entre China y los emigrados, ya que el límite entre el sector público y el privado se desdibuja. Por esta razón, no es claro cuáles de las acciones transnacionales son impulsadas desde el gobierno chino y cuáles desde los propios migrantes. En las escuelas de los sábados, la organización de los festivales (por ejemplo, el Año Nuevo Chino analizado por Laborde 2017 y Denardi 2017) o la competencia de canto del “Cubo de Agua” para descendientes de chinos en Argentina se puede ver la interrelación entre el Estado y los emigrados. En el capítulo seis de esta tesis, mostraremos hasta qué punto es difícil distinguir la acción de uno y otro.

Las asociaciones de migrantes cobran un lugar especial ya que son, en la mayoría de los casos, los organismos a través de los cuales se realizan prácticas transnacionales. Grimson, Ng y Denardi (2016) hicieron un estudio detallado de las que hay en nuestro país. Los autores afirman que el transnacionalismo que observaron en la comunidad china y taiwanesa en Argentina es incipiente. Esto se debe, en parte, a que se trata de una inmigración muy cercana en el tiempo, a que en términos demográficos es pequeña y a que tiene una menor capacidad de ahorro en dólares, entre otras razones. Los autores relevan 81 organización chinas y taiwanesas. La mayoría de las organizaciones relevadas son asociaciones de residentes. En

Políticas en torno de una lengua de inmigración

segundo lugar, se encuentran las asociaciones religiosas y, en tercer lugar, las económicas. Solo el 4% de las asociaciones se dedican a cuestiones que tienen que ver con la difusión de la cultura china en Argentina o a afianzar los lazos entre Argentina y el país de origen; entre ellas, una de las más importantes es Muralla Dorada que, según los autores tiene una fuerte vinculación con la Embajada de RPC en Argentina y es la encargada de la organización de los festejos de año nuevo chino en CABA. Solo un 3% de las asociaciones que relevan tiene una función educativa. Entre sus actividades, Grimson, Ng y Denardi (2016) relevan las siguientes: cursos de chino, conferencias empresariales, charlas con dueños de restaurantes sobre seguridad e higiene, convenios con universidades tanto chinas como taiwanesas para el otorgamiento de becas y la organización de escuelas dominicales. Al final del artículo los autores se preguntan “si alguna de las organizaciones que entrevistamos no ha sido iniciativa del Estado apuntando a una política de unificación nacional de los chinos de ultramar” (61). Esta pregunta se relaciona de manera directa con el concepto de poder blando que se utiliza al referirse a las relaciones diplomáticas que establece RPC con otros países o, en este caso, con sus mismos emigrados. Este tema será uno de los ejes de discusión del capítulo 6 de la tesis.

CAPÍTULO 4
LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Y LA ESCUELA “LOS PATOS”

Una mujer joven aceptó ayudarme. Nos sentamos en un banco y ella me leyó la carta en voz alta. El idioma que yo había tratado de olvidar durante años regresó a mí y sentí que las palabras se hundían en mi interior, atravesaban mi piel, mis huesos, hasta abrazarse con fuerza a mi corazón.

(Ken Liu 2011)

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

Este capítulo tiene como objetivo mostrar y estudiar en sus múltiples dimensiones las acciones glotopolíticas en torno de la enseñanza del putonghua emprendidas por el GCBA. En particular, nos centramos en la conformación de una institución que tiene como fin la escolarización de los inmigrantes chinos y en las distintas actividades que allí se realizan. Se trata de la Escuela Bilingüe Chino Argentina “Los Patos”. Partimos de la hipótesis de que las actividades que se realizan en esta escuela contribuyen a la construcción de un modo de ser chino de ultramar. Sin embargo, dado que la escuela también tiene el objetivo de enseñar la lengua a no descendientes de migrantes, nos preguntamos si las prácticas docentes e institucionales sostienen la enseñanza de la lengua como lengua primera o segunda.

Las políticas lingüísticas para una lengua como el putonghua emprendidas por el GCBA se pueden observar o bien desde la enseñanza de esta lengua a hablantes de español, o bien enmarcadas dentro de las políticas para los inmigrantes. Aun cuando el interés de esta tesis esté depositado en los últimos, no podemos olvidar las políticas del GCBA para la enseñanza de la lengua oficial de ese Estado a hablantes de español. Partimos del supuesto de que esto último contribuye a su estatus y, por lo tanto, influye en las actitudes que los migrantes puedan desarrollar para esta lengua.

Este capítulo está estructurado en dos partes: en la primera trata la política lingüística, que considera que la enseñanza de esta lengua es un derecho para los descendientes de migrantes y como una lengua adicional para los hablantes de español; en la segunda se ocupa del modo en que esta política lingüística se cristaliza en iniciativas y gestos glotopolíticos en las escuelas.

4. 1. Políticas lingüísticas de la CABA

En una primera parte, describiremos brevemente las políticas para la enseñanza de lenguas distintas del español emprendidas por el GCBA. Enmarcaremos estas políticas en el resto de las que el Ministerio de Educación de la CABA desarrolla para las lenguas distintas del español. Por ello, analizaremos brevemente los siguientes documentos: el currículum de la

Políticas en torno de una lengua de inmigración

escuela primaria y la normativa concerniente a las denominadas escuelas plurilingües. En segundo lugar, nos centraremos en la constitución de la escuela “Los Patos”, que enfoca la enseñanza de esta lengua como un derecho para los descendientes de migrantes y como una lengua adicional para los hablantes de español.

Las políticas lingüísticas que conciernen a las lenguas en la CABA son desarrolladas por la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (en adelante GOLE). Este organismo depende de la Dirección General de Planeamiento Educativo, tiene como “misión fomentar la enseñanza y aprendizaje de idiomas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (página web²⁵). En los últimos años el nombre de esta dependencia cambió tres veces. En el 2015 era la DOLE, sigla que significaba “Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras”. Al año siguiente, comenzó a ser la “Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras”. Este cambio de “Dirección”, una palabra asociada a la administración pública y sus reparticiones, a “Gerencia”, asociada, en cambio, a la administración privada y al ámbito económico, se puede pensar en relación con la política del gobierno actual de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de despolitización del Estado. Landau (2015) sostiene que uno de los signos distintivos del PRO (“Propuesta Republicana”, el partido político que gobierna la CABA) es el de presentarse como orientado a la gestión, es decir, más pragmático y menos ideológico que otros partidos políticos. En este sentido, el cambio de denominación tiene claramente una orientación hacia la gestión y la resolución de conflictos. Actualmente (2018) la sigla se mantiene, pero para otra denominación: Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación. Este nuevo nombre se debe, en parte, a que la normativa ya no utiliza el sintagma “lenguas extranjeras”, sino que fue reemplazado por “lenguas adicionales”, y a que una de las tareas que asumió esta dependencia fue el trabajo con hablantes de lenguas diferentes del español.

La Gerencia elabora el boletín “Políticas Lingüísticas GCBA” desde el año 2009²⁶, el cual es enviado por correo electrónico y cuya información, además, es subida a un blog (<http://politicalinguisticagcba.blogspot.com.ar/>). En general, suele publicar noticias relacionadas con la carrera docente en lenguas adicionales (cursos de actualización, concursos docentes, etc.), con conferencias o congresos, información sobre los llamados a exámenes CLE (Certificado de Lengua Extranjera para los alumnos de escuelas medias y primarias de la CABA) e información sobre las actividades realizadas por la DOLE/GOLE. Eventualmente, a través de este boletín, se han difundido distintos relevamientos docentes.

²⁵ <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/institucional>

²⁶ El primer boletín es del 6 de marzo del 2009. En un comienzo, la encargada de la elaboración y envío de este boletín era la Coordinación de Política Lingüística, organismo que ya no existe.

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

Bajo la órbita de esta dependencia se encuentra el programa de escuelas plurilingües y, también, las distintas actividades de enseñanza de otras lenguas en la CABA; el próximo apartado se centrará en ello. En el capítulo 7, finalmente, nos detendremos en otros programas de esta misma gerencia que no tienen como objeto las lenguas extranjeras.

4.1.1. Escuelas plurilingües y lenguas adicionales en la CABA

Al hablar de “lengua de migración” en esta tesis nos referimos a una lengua que llega al país por los procesos migratorios, es decir, se trata de una lengua en uso que acompaña a los migrantes. Es lengua que tiene algún tipo de reconocimiento en el Estado de origen y conlleva un estatus que no es validado en el país de destino sino en el de origen. Cuando el país receptor de los migrantes decide enseñarla o tenerla en cuenta, justifica su ingreso en las aulas o dependencias en virtud de la cantidad de inmigrantes y de la necesidad de garantizarles sus derechos. Al hablar de “lengua extranjera”, en cambio, hablamos de una lengua que no es necesariamente la de ningún hablante, sino que se trata de un constructo para ser enseñado. Además, en muchos casos esa lengua no se corresponde con un Estado sino con varios (español, por ejemplo, es la lengua hablada en casi toda América Latina y España), pero el nombre con el que se refieren a ella se vincula con un país en especial. Los motivos que hacen que una lengua extranjera se enseñe son variados: la política lingüística internacional de los países en los que se habla (Varela 1996), acuerdos comerciales y culturales entre Estados y el estatus asociado a la lengua, entre otras cuestiones. Esta distinción no es necesariamente la misma que el GCBA utiliza en su normativa, a continuación, daremos cuenta de esta normativa poniendo especial atención al lugar en el que el putonghua es nombrado en los distintos documentos.

El Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2001) de la CABA fue publicado en el año 2001. Las lenguas extranjeras contempladas son el francés, el inglés, el italiano y el portugués. Se plantean cuatro niveles de lengua, que no necesariamente se alcanzan para todas las lenguas al finalizar la escolarización. Por ejemplo, si los alumnos comienzan su escolarización en francés en primer grado alcanzarán, al llegar al último año de la escuela secundaria, el nivel 4 (1º, 2º y 3º grado, nivel 1; 4º, 5º y 6º grado, nivel 2; 7º grado, 1º y 2º año, nivel 3; 3º, 4º y 5/6º año, nivel 4). El diseño curricular contempla que algunas instituciones comiencen a enseñar una lengua extranjera en 4º grado y así esos alumnos llegarían solo a nivel 3.

Las lenguas de migrantes no aparecen en este Diseño Curricular como lenguas a enseñar, pero sí se las menciona cuando se habla de representaciones y estereotipos. En este sentido, este documento afirma que se puede sentir que se trata de idiomas más cercanos o lejanos “por

Políticas en torno de una lengua de inmigración

la distancia tipológica con la lengua materna, por experiencias personales o razones afectivas” (22). Sostienen entonces la existencia de lenguas y personas a las que se siente más extranjeras que a otras:

Es el caso de las lenguas de inmigrantes recientes –el chino, el coreano, el ucraniano– que están llegando a las escuelas de la Ciudad en los últimos años. Por otra parte, el inglés, por su presencia cotidiana en los medios, la publicidad, la música, el deporte, la informática e, inclusive, en la variedad de castellano rioplatense de la Ciudad, puede constituir, en ese sentido, una lengua "menos extranjera". (22)

Aquellas lenguas que son marcadas como “más extranjeras” son aquellas que el documento reconoce como habladas en el territorio por los inmigrantes recientes, mientras que la que es indicada como en menor grado de extranjería es el inglés por su presencia en la variedad rioplatense de español.

La resolución 786/SED/2001 crea el Programa de Escuelas Primarias Bilingües de la Ciudad de Buenos Aires, que implementa la enseñanza de lenguas extranjeras desde primer grado. Este programa es reemplazado en 2002 mediante resolución 2736 por el Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras, el cual está destinado a escuelas primarias de la Ciudad de jornada completa. En las escuelas incluidas en esta modalidad, se estipula la enseñanza de una primera lengua extranjera a partir del primer grado, a la cual se dedican ocho horas semanales; a partir del cuarto grado, se incluye una segunda lengua, a la cual se dedican tres y cuatro horas semanales. En el momento de escritura de esta tesis, hay veintiséis escuelas primarias bajo esta modalidad.

En los últimos años los documentos oficiales dejaron de usar el sintagma “lenguas extranjeras” y lo reemplazaron por “lenguas adicionales”. En el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (2014) se hacen explícitas las razones de esta decisión. Se propone que tanto la denominación “idioma extranjero”, utilizada históricamente en la educación primaria, como “lengua extranjera”, usada en las escuelas secundarias, se utilizan en oposición a “«Lengua» o a «Lengua y Literatura», que señalan, por defecto, al castellano o español, que se presume, erradamente en muchos casos, es la lengua materna de los estudiantes” (467). Los autores del documento afirman que lo que sí es cierto es que el castellano es la lengua de escolarización y que en esto radica la diferencia primordial entre unas lenguas y otras. Proponen, entonces, tomar la denominación “Lengua Adicional” que permite no solo enseñar lenguas extranjeras —entre las cuales el documento incluye al chino—, sino también lenguas indígenas, lengua de señas argentina, lenguas clásicas y/o lenguas de “herencia o ancestrales” (armenio, coreano, hebreo y turco son los ejemplos que propone). Es decir, las lenguas que en el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras son señaladas como “las más extranjeras” ahora

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

son vistas como “lenguas de herencia o ancestrales”. El caso del “chino”, sin embargo, constituye una diferencia ya que continúa siendo una lengua extranjera para esta normativa y no aparece mencionada entre las lenguas de herencia. Es decir, esta normativa creada el mismo año que la escuela no la reconoce como lengua de inmigración, y por lo tanto no permitiría entender su enseñanza como un derecho para los descendientes, sino que solamente la destaca en su carácter de lengua extranjera.

4.1.2. Escuela “Los Patos”: marco legal

El anexo²⁷ a la escuela infantil número 11 y la escuela primaria número 28²⁸ son pensados como una institución de inmersión dual bilingüe chino-español. Se trata del primer proyecto de la CABA en el que se una lengua de inmigración se utiliza como lengua de instrucción a la par de la española. No es habitual que los gobiernos argentinos tengan entre sus políticas la enseñanza de la lengua del país de origen de los migrantes a los propios migrantes. En este sentido, el caso de los migrantes chinos y de la fundación de esta escuela bilingüe puede constituir un punto de quiebre sobre las políticas para las lenguas de migración.

En diferentes notas y en la página web del GCBA se afirma que la escuela es producto de un convenio firmado en 2009 entre Buenos Aires y Pekín. Sin embargo, el convenio 26/09 no menciona la creación de una escuela entre sus objetivos. En cambio, se propone “impulsar el intercambio de estudiantes entre ambas ciudades” y “profundizar la difusión del idioma chino en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del idioma español en la Ciudad de Beijing”.

El 10 de septiembre de 2014 (cuando las salas del anexo ya estaban funcionando), se firma un memorándum de entendimiento entre la Comisión de Educación de Beijing y el Ministerio de Educación de la CABA. Es en este documento en el cual se menciona específicamente la creación de la(s) escuela(s) y se definen las incumbencias de cada uno de los actores involucrados. En el segundo artículo de este memorándum se afirma que ambos organismos crean “en cooperación una escuela bilingüe chino-español”. La tarea de ambos es descrita en los incisos *a* y *b* de ese artículo:

²⁷ El proyecto no contempla la creación de una escuela infantil, sino que a una escuela ya existente se le añadieron dos salas que siguen este proyecto pedagógico. Por este motivo, cada una de las instituciones tiene sendos directivos que cooperan en algunas cuestiones, pero no trabajan juntos necesariamente. Las salas del anexo y la escuela primaria responden cada una a una supervisión distinta, pero ambas están influidas por las decisiones tomadas por la GOLE.

²⁸ Al referirnos a la escuela en la cual realizamos el trabajo de campo utilizaremos tres denominaciones: escuela “Los Patos”, ya que es el nombre que suelen utilizar funcionarios y directivos de la escuela y que permite aunar bajo una denominación a dos escuelas que comparten proyecto pedagógico; “Escuela de Parque Patricios”, que también permite nombrar a los dos niveles de manera única; “Escuela argentino-china”, nombre con el que se refieren muchos documentos a ella.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

a. Con el apoyo de la Comisión de Educación de Beijing, la Comisión de Educación del Distrito de Dongcheng [un distrito dentro de la Ciudad de Beijing], la escuela 109 y otras escuelas relacionadas deben proporcionar consejos y experiencias relacionadas con el proyecto educativo, programa de los cursos, evaluaciones educativas, etc. sobre los cursos de chino.

Al respecto, una aclaración. En este memorándum se habla de “cursos de chino”, mientras que en el resto de la normativa se hace alusión a “clases en chino”. La diferencia entre una preposición u otra implica dos maneras diferentes del lugar del putonghua en la escuela. Este tema será discutido especialmente en el capítulo 7 de esta tesis. El punto b establece claramente cuáles son las tareas del Ministerio:

b. Es responsabilidad del MINISTERIO para el funcionamiento de la escuela en Argentina, de (sic.):

Proveer un espacio físico e instalaciones.

Contratar profesores, y otros profesionales administrativos.

Proveer todo relacionado con la educación.

Proveer soportes financieros y facilidades para el trabajo de las escuelas chinas.

El punto c de este artículo, finalmente, establece la necesidad de un seguimiento y evaluación de las acciones realizadas en encuentros y conversaciones periódicos entre ambos órganos de gobierno.

La escuela primaria a la que hacemos referencia, la número 28 distrito escolar 5°, se crea en el año 2013, pero no como escuela bilingüe, sino como escuela de jornada completa. El decreto 461/13 sostiene que en el distrito se ha detectado “un considerable incremento en las necesidades de oferta educativa de jornada completa” y por este motivo se cree necesaria la creación de esta escuela. Sin embargo, al año siguiente, cuando empieza a funcionar la institución, no se trata solamente de una escuela de este tipo y, por sus características particulares en relación con el alumnado, no soluciona el problema de vacantes al que hace referencia el decreto. Las salas del anexo a la escuela infantil número 11 comienzan a funcionar en el año 2014. En el año 2015, en la entrevista con la directora del nivel inicial para poder iniciar el trabajo de campo, ella también menciona el problema de vacantes en el nivel primario y destaca que, para ella, la constitución de esta escuela con estas características no solucionaría el conflicto.

Durante el año anterior al comienzo de las clases en nivel inicial, ya se habían hecho relevamientos y convocatorias para cubrir los puestos que la nueva escuela generaría. En el *Boletín de políticas lingüísticas*, por ejemplo, en noviembre de 2013 se publica la siguiente convocatoria:

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

La Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires invita a los docentes con dominio del idioma chino a acercarse sus datos con el objetivo de conformar una base de interesados en participar en proyectos relacionados con la enseñanza del idioma chino.

Los interesados por favor completar este formulario online al pie y enviar un mensaje a idiomas@buenosaires.gob.ar adjuntando su CV. (blog política lingüística, 12 de noviembre de 2013)²⁹

El pedido no es preciso sobre el perfil de docente que se busca, así como tampoco es claro sobre cuáles son los proyectos en cuestión. A lo largo de estos cinco años hubo varios relevamientos y convocatorias similares (ver apéndices 5).

En marzo de 2015, mediante la resolución ministerial 1221/2015, la escuela de jornada completa, que había sido creada el año anterior, fue finalmente convertida en una escuela bilingüe en el marco del “Proyecto Experimental de Inmersión Dual o Recíproca en el Idioma Chino “Escuela Bilingüe Argentino-China”. Al respecto una primera pregunta que cabe es por qué en el nombre se pone el foco en el carácter estatal (argentino-china) y no en la lengua si se trata de una escuela bilingüe. Sostenemos que esto es así porque no es necesario aclarar que se trata de un bilingüismo español-putonghua el que propicia la escuela, ya que a ambos Estados se los relaciona de manera unívoca con una lengua (pese a la multiplicidad de lenguas que se hablan en ambos).

Entre los considerandos de la resolución ministerial se afirma “Que así, a los alumnos cuya lengua materna es el chino se les posibilita escolarizarla, mientras que a los argentinos les permite manejar una lengua adicional como si fuera nativa”. Al nombrar la lengua “chino”, la resolución desconoce la cantidad de lenguas presentes en el territorio chino a la vez que es imprecisa respecto de cuál es la lengua que será objeto de la escuela. Si se refiere a la lengua oficial de la República Popular China —el putonghua, en esta tesis—, cabe aclarar que no se trata necesariamente de la lengua que hablan los padres con los niños. A su vez, establece una oposición entre aquellos que tienen lengua materna el chino y “los argentinos”, con lo cual, los primeros parecen no formar parte del grupo de argentinos. Para ellos, la enseñanza del putonghua es pensada como lengua adicional.

La resolución continúa:

Que, como es de público conocimiento, en los últimos años ha existido en la República Argentina un gran flujo de inmigración china, lo que ha generado que existan niños chinos nativos argentinos en etapa escolar que no tienen una escuela que les permita llevar a cabo una escolarización adecuada debido a las grandes diferencias entre los idiomas;

²⁹ <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2013/12/relevamiento-de-docentes-idioma-chino.html>

Políticas en torno de una lengua de inmigración

El sintagma “niños chinos nativos argentinos”, que distingue entre identidad étnica y lugar de nacimiento, resulta disruptivo respecto de la política migratoria nacional. La resolución, en este sentido, recoge lo que mencionamos en el capítulo dos sobre los niños nacidos en Argentina pero que son considerados chinos por sus padres y por muchos argentinos. Es probable que en esta formulación esté resonando la caracterización de estos chicos que hace la RPC y los inmigrantes chinos que ya mencionamos en el capítulo dos de esta tesis.

El 3 de marzo de 2016 se anunció a través del “Boletín de Políticas Lingüísticas” la convocatoria a docentes para cubrir cargos en la escuela. En el edicto (en Apéndice 5 de esta tesis), publicado por la Gerencia Operativa de Clasificación y Disciplina Docente, se convoca “docentes, estudiantes de la carrera docente e interesados en trabajar en la Primera Escuela Primaria Bilingüe Argentino-China”. El 12 de noviembre de 2017 se lanzó nuevamente una convocatoria a docentes para formar parte de la escuela. En este caso, se convocaba a rendir una prueba de idoneidad. En ambas convocatorias se busca cubrir los cargos de maestro de grado hablante de putonghua y de docente de materias especiales (Educación Musical, Educación Plástica, Educación Física y Educación Tecnológica). En ninguna convocatoria se solicitaban maestros que supieran la lengua asiática para cubrir horas de clase en español. Es decir, la escuela no buscó que toda la planta docente estuviera compuesta por maestros bilingües español-chino sino que el bilingüismo solamente se espera para el caso de los maestros en putonghua; en el apartado 4.2 mostraremos las consecuencias de esta decisión en la práctica docente.

Para el cargo de maestro de grado, se pueden postular docentes con título y estudiantes avanzados de las carreras de Formación Docente para el nivel primario. Para cubrir cargos de especialidades se pueden postular docentes, estudiantes avanzados de las carreras de Formación Docente e interesados con título secundario que, en los tres casos, “acrediten dominio del idioma chino mandarín y conocimientos de la cultura china”. En el caso de aquellos postulantes sin título profesional, en 2017 la Dirección General de Educación de Gestión Estatal dispone que se realice una prueba de idoneidad en la cual se evalúen aspectos metodológicos de la enseñanza de los contenidos del nivel primario. Como resultado de esta prueba de idoneidad, se conformará un orden de mérito que permitirá a los aspirantes acceder “únicamente en interinatos y suplencias”. Estas convocatorias muestran la dificultad que tiene la escuela para cubrir los cargos docentes de maestras sinoparlantes.

En el año 2016 la GOLE elaboró y publicó las bases sobre las cuales deberían constituirse las futuras escuelas de este tipo en la CABA. En el apartado siguiente nos centraremos en ellas

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

ya que forman parte de la política lingüística del GCBA para los inmigrantes chinos y sus descendientes.

4.1.2.1. Bases curriculares de la Escuela bilingüe argentino-china

Bases curriculares de la Escuela bilingüe argentino-china. Proyecto experimental de educación bilingüe por inmersión dual o recíproca fue publicado en el año 2016 y subido a la página web del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El documento fue elaborado por Adriana Casamayor, Alejandra Vignone, Cristina Banfi, Evelia Romano, I Hua Huang, Sandra Revale, Susana Wolman y Yu Hwa Wu (Gabriela Wu). En este libro se establecen cuáles son las normas y consideraciones para el establecimiento de “escuelas bilingües argentino-chinas”.

El libro se inaugura con dos cartas dirigidas a la comunidad educativa. En ambas cartas, que funcionan como prólogo del documento, se habla en plural de las escuelas de inmersión dual y se presentan estas bases como un instrumento de apoyo y acompañamiento a los equipos de conducción y docentes. Una de ellas afirma que el “proyecto permitirá afianzar los vínculos entre argentinos y chinos residentes en nuestra Ciudad fomentando el diálogo, el conocimiento y el intercambio fructífero entre ambas culturas”. Entendemos que el concepto de cultura que está detrás de esa afirmación es esencialista y fijo: habría una cultura argentina y una china. Esta misma idea de cultura es la que Laborde muestra que el GCBA refleja en la organización de los BA Celebra (capítulo 3 de esta tesis, Laborde 2017) y que se recoge en otro documento producido por la DOLE al cual nos referiremos en el capítulo 7. La carta firmada por Gabriela Azar pone el foco en valorar este proyecto como un hecho innovador en la escuela pública y concluye con la siguiente frase:

Celebramos junto a ustedes la gran noticia de que la escuela argentino-china con la que contamos y las que seguramente se crearán en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, serán unas de las primeras instituciones educativas formales en proponer el abordaje de la bi alfabetización (sic) o alfabetización bilingüe, la materna y la del país (China para algunos y Argentina, para otros) en la escuela pública de la que todos formamos parte. (7)

Una aclaración importante es que no se trata de una de las “primeras instituciones” en las que se aborda la alfabetización bilingüe en lengua materna y la del país, ya que existen escuelas que se rigen bajo la modalidad EIB desde la década del 90 en Argentina en las que a los estudiantes se los educa en la lengua materna -indígena- y la del país. Además, en esa frase se sobreentiende que hay una sola lengua del país, aunque no se aclara de cuál se trata, ya que lo que se menciona entre paréntesis son los nombres de los países y no de las lenguas.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Esta idea de que hay una sola lengua por país no se mantiene en el cuerpo del documento, que ya en la introducción se aclara que en “China” se hablan lenguas diferentes y no necesariamente intercomprensibles. Se afirma que la escuela respetará “las lenguas maternas de los alumnos de origen chino y se proveerá en cada caso el apoyo necesario para el desarrollo de la oralidad y la alfabetización” —no dice lo mismo respecto de hablantes de otras lenguas, por ejemplo, el guaraní—, pero que en todos los casos la lengua de instrucción será el putonghua. Las razones por las que se opta por esta lengua, según las autoras, son dos: que es la lengua del Estado, los medios y la comunicación y que es la lengua a través de la cual “China se comunica con el mundo y difunde sus tradiciones y culturas”.

Una cuestión para resaltar es la aparición en este documento tanto de la escritura tradicional como de la simplificada. Todas las páginas impares tienen en su margen superior izquierdo la palabra *lengua* escrita tanto en sinogramas tradicionales como en simplificados: 語語. En el cuerpo textual, se utiliza siempre la escritura simplificada excepto en la página 11: “pero el medio de instrucción elegido es el chino mandarín o pǔtōnghuà (普通話 “habla común”)” (resaltado nuestro); esta misma palabra aparece en la página 20 escrita en simplificado: “conocida como 普通話 pǔtōnghuà”.

Bases Curriculares afirma que la modalidad elegida para el proyecto es la de “educación bilingüe por inmersión dual o recíproca” (2). Según esta modalidad, la escuela ofrece de manera equilibrada ambas lenguas y los contenidos a enseñar se desarrollan en ambas. Es decir, la escuela tiene dos lenguas de instrucción con el mismo estatus. Además, el documento sostiene que la enseñanza será recíproca porque se enseñan dos idiomas “uno a partir del otro” y porque participan dos grupos de alumnos distribuidos de manera equilibrada, cada uno con sendas lenguas. La idea de enseñar una lengua a partir de la otra no está claramente delineada en el texto, pero es posible entenderla relacionada con el concepto de inmersión. Se propone, entonces, que tanto los alumnos sinoparlantes como los hispanoparlantes estén inmersos en situaciones lingüísticas en las cuales se utiliza la otra lengua. Además, al buscar que la población de alumnos sea equilibrada también se espera que los estudiantes se apoyen y ayuden mutuamente a aprender la lengua (en el apartado siguiente mostraremos algunas escenas del trabajo de campo que muestran esto).

El documento constantemente menciona el concepto de “lengua materna” y también el de ser “hablante nativo”. En ningún momento (más allá del indicado anteriormente) se toma en consideración la posibilidad de que el putonghua o el español no sean las lenguas maternas de los alumnos y mucho menos cómo podría influir esto en el normal desarrollo del proyecto.

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

El proyecto establece que los docentes, incluso los de las materias curriculares (Educación Física, Educación Plástica, Educación Musical y Educación Tecnológica³⁰), deben representar “a ambas comunidades lingüísticas” de manera equilibrada. Esto se puede lograr o bien porque hay igual cantidad de docentes que enseñen en cada lengua o bien porque los docentes son bilingües. Respecto de si deben organizarse las clases con pareja pedagógica o con maestras por separado, el documento propone las dos opciones. Es decir, cada institución puede elegir el modo en el cual se realiza y por eso, en esta tesis las enmarcamos dentro de lo que denominamos *iniciativas glotopolíticas*. Sin embargo, somos conscientes de que la elección entre las distintas maneras que las bases curriculares proponen no depende solamente del equipo directivo de la escuela, sino que también se vincula con decisiones presupuestarias.

El documento establece claramente cuántas horas se dedicarán a cada lengua y cómo será la distribución.

La escuela argentino-china se desarrollará a lo largo de una jornada completa, es decir, de 8.15 a 16.20. En esta jornada se pueden establecer 9 horas cátedra de clases diarias (45 semanales), que pueden distribuirse de la siguiente manera: 6 por la mañana y 3 por la tarde, o bien 5 horas por la mañana y 4 horas por la tarde. Algunas de estas horas pueden organizarse en bloques de 90 minutos, es decir, sin recreo intermedio; de esta manera, se establecen dos bloques de 90 minutos, separados por un recreo de 20 minutos. Se dedican 45 minutos para el comedor. (30)

Las escuelas que se inserten en esta modalidad se registrarán por el Diseño Curricular para la Escuela Primaria vigente. Además de los propósitos ya establecidos por el Diseño Curricular primario, las autoras de este documento agregan algunos específicos para esta modalidad (17):

- Ofrecer a los alumnos todas las posibilidades para desarrollar el bilingüismo y la bialfabetización.
- Promover clases alternativas con nuevas y variadas formas de agrupamiento para fortalecer la alfabetización en ambas lenguas.
- Promover instancias variadas que alienten actitudes biculturales positivas.
- Enseñar contenidos curriculares a todos los alumnos en las dos lenguas.
- Incluir en las diversas propuestas didácticas la posibilidad de abordar aspectos significativos de las dos culturas.
- Promover el uso diversificado de la biblioteca escolar con libros en los dos idiomas.
- Generar situaciones para que los alumnos conozcan y usen tecnologías de la información y la comunicación tanto en chino como en español.

Las autoras del documento afirman que “los alumnos tendrán que hacer frente a demandas cognitivas diferentes, dadas las diferencias que existen entre ambos (sic.) sistemas escritos” (18). Por esta razón, las *Bases Curriculares* dedican unas páginas a hablar acerca de las

³⁰ Cuatro horas cátedra semanales de Educación Física y dos de las otras tres asignaturas.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

características de la lengua y, principalmente, de la escritura del putonghua. Se espera que, con este conocimiento, la comunidad educativa realice las adaptaciones pedagógicas necesarias. Además, se dedica un apartado a plantear las posibles diferencias entre la adquisición de la lectoescritura en dos sistemas escriturarios distintos. Como primera necesidad, establecen que los alumnos, cualquiera sea “lengua materna”, desarrollen, en primer lugar, el conocimiento de la lengua oral, ya que será a partir de ella que podrán acercarse a la escritura. Finalmente, afirman que el aprendizaje de la escritura en una de las lenguas beneficiará el aprendizaje en la otra.

Es decir, cuando los niños aprenden a leer y escribir en español, no sólo se estimulan cognitivamente las condiciones para el aprendizaje del español (y viceversa, cuando se trate del chino) sino que, por el contrario, lo aprendido en una lengua o en la otra se transfiere de manera recíproca, y las estrategias utilizadas en el aprendizaje se apoyan mutuamente. (27)

Los objetivos para el área de Prácticas del Lenguaje se diferencian según se trate de “lengua china” (como “lengua materna o primera lengua de escolarización” y “segunda lengua de escolarización”) y de lengua española (también diferenciados del mismo modo).

Una particularidad es que en el caso del putonghua se distingue no solo entre oralidad, prácticas de lectura y escritura, sino que también se agrega reconocimiento y escritura de caracteres. Es importante destacar que, al igual que el sistema educativo chino³¹, en el caso del putonghua como lengua primera se establece claramente la cantidad de sinogramas que se espera que el estudiante reconozca y pueda escribir durante el primer ciclo:

Reconocer alrededor de 600 caracteres de uso frecuente, de los cuales los alumnos deben incorporar progresivamente la escritura: 100 en una primera instancia, luego 300, hasta la incorporación de los 600 caracteres chinos para su aplicación en al menos ocho producciones escritas por cuatrimestre.

Durante el segundo ciclo:

Reconocer alrededor de 1.100 a 1.300 caracteres en las etapas iniciales del segundo ciclo, gradualmente de 1.600 a 1.800, luego 2.000 a 2.200, hasta lograr al finalizar la escuela primaria el dominio de 2.500 a 3.000 caracteres; de los cuales los alumnos deben incorporar progresivamente la escritura: 900 en una primera instancia, paulatinamente 1.200, luego 1.500, hasta la incorporación de 1.800 caracteres chinos para su aplicación en al menos ocho producciones escritas por cuatrimestre.

En el caso del aprendizaje como lengua segunda, en cambio, no está cuantificado el aprendizaje de sinogramas.

³¹ Nos referiremos a este tema en el capítulo siguiente.

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

Tanto para el caso de putonghua como L1 como L2 se apelará al método de transcripción *pinyin* en el primero y en el segundo ciclo. Respecto de este sistema, el documento afirma que solo tiene una función, “la transmisión de la pronunciación de los caracteres” (23) y que no supone que se esté aprendiendo el chino como una lengua alfabética. En relación con esto, los autores del documento sostienen que para aprender a leer y escribir en esta lengua se necesita tomar conciencia de la relación que hay entre grafemas y morfemas, focalizando en la “representación de ideas” y no de “sonidos para representar ideas”. Esto último distingue el proceso de adquisición de la lectoescritura en lenguas alfabéticas y en putonghua, según los autores. Respecto de este sistema, se espera que al final del primer ciclo todos los alumnos lo conozcan y utilicen. Por ejemplo, para el caso del putonghua como primera lengua, se establece como un objetivo para el primer ciclo:

Incorporar la notación escrita del sistema de transcripción fonética pinyin como apoyo para la lectura y escritura de caracteres aún no incorporados, buscando precisión en la pronunciación de las palabras y tomando en cuenta todos los elementos fonéticos consonánticos iniciales y vocálicos finales para la formación de la sílaba china.

Para el caso de lengua segunda se espera que los alumnos puedan, al terminar el primer ciclo, aplicar el sistema de transcripción al alfabeto latino y que, al terminar el segundo ciclo puedan “dominarlo”. A pesar de lo que se enuncia en estas *Bases*, el pinyin no se enseña en la escuela en el primer ciclo (esto será tema de discusión en el próximo apartado y en el capítulo 7).

Algunos de los objetivos enunciados por las *Bases* en este apartado no siempre se relacionan con el reconocimiento y la escritura de los caracteres. Muchos de ellos, en cambio, se vinculan con prácticas de lectura y escritura. Por ejemplo, para el primer ciclo se establece que los alumnos sinoparlantes deben ser capaces de “Escribir de manera espontánea, de modo individual y colectivo, textos semejantes a los trabajados como cuentos, invitaciones, recomendaciones de libros, reglamentos, etcétera.” (36) y, para el segundo ciclo, “revisar los escritos y modificar aquello que se considera necesario utilizando recursos para expandir la información de un núcleo, recursos léxicos para evitar repeticiones innecesarias...” (39), entre otras.

En el próximo apartado, mostraremos el trabajo de campo realizado en la escuela “Los Patos”, tanto en el nivel inicial como en el primario. Tal como mencionamos en el marco teórico, el análisis de lo que ocurre en las aulas permitirá revelar de qué manera la política lingüística que se construye en los documentos analizados hasta acá se pone en práctica en las aulas. Buscamos poner en discusión las tensiones que se producen en las aulas entre la política lingüística y los gestos glotopolíticos que realizan las maestras en el aula.

4.2. Gestos glotopolíticos en la escuela de Parque Patricios: “Los argentinos también tienen que leer”

Desde octubre de 2015 hasta diciembre de 2016, realicé³² observaciones en las clases de sala de cinco años y en los diferentes grados. En ambos niveles, llevé a cabo, además, entrevistas con directivos y docentes. El objetivo general de las observaciones realizadas fue indagar en las interacciones lingüísticas entre alumnos y entre docentes y alumnos qué valoraciones hay de las lenguas en juego (español, chino, lengua de la comunidad de la que proviene el niño, entre otras) a la vez que analizar la política lingüística del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los gestos glotopolíticos en las aulas.

El pedido de autorización para entrar a las aulas preveía la filmación o, de no ser posible, la grabación del audio de las clases. Sin embargo, esto no fue permitido por el GCBA, que, al otorgar el permiso, aclaró que no se podía realizar ningún registro auditivo o visual. Por lo tanto, las observaciones fueron registradas utilizando dos herramientas. Por un lado, un cuaderno etnográfico, donde apunté detalladamente lo que ocurría en cada clase a la vez que lo complementaba con el material que las maestras entregaban a los alumnos. Por otro lado, para aquellos momentos de observación en los que miré especialmente el uso de las lenguas en la clase, utilicé un cuadro en el cual consignaba cuál era la lengua empleada en los distintos intercambios entre las maestras y los alumnos. Este cuadro resultó muy productivo, ya que me permitió reconocer especialmente el intercambio de lenguas en las clases.

³² En los dos apartados de la tesis en los que remita al trabajo etnográfico (4.2 y 5.2), utilizaré la primera persona del singular ya que las observaciones fueron realizadas solamente por mí. El uso del nosotros en el resto de la tesis se debe no solo a una convención académica sino, principalmente, a que se trata de conclusiones fruto de la discusión con directores y colegas.

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

Fecha:

Sala/grado:

Maestras:

Actividad:

Habla con:	Maestra Ch		Niño HP		Niño CH	
	Español	Chino	Español	Chino	Español	Chino
Maestra CH						
Niños HP						
Niños CH						

Cuadro 3. Material utilizado durante las observaciones para consignar el uso de las lenguas en el aula.

En 2017 mantuve una entrevista con las coordinadoras de la GOLE y me invitaron a observar algunas clases más, pues estaban implementando una nueva metodología de trabajo en clases. Esta nueva manera de trabajo consistía en separar a los alumnos por lengua utilizada en el hogar para que tuvieran clase o bien en la lengua que hablaban en su hogar o bien en la lengua adicional. Esta separación se realizaba durante dos horas tres veces por semana. Para esas observaciones utilicé una grilla similar pero simplificada. Me referiré a ella en el apartado “una nueva dinámica”, al final de este capítulo.

En el nivel inicial la escuela tiene dos secciones para alumnos de cinco años. En esos cursos, realicé observaciones desde octubre de 2015 (cuatro en cada una de las secciones). Durante el 2016, solo observé clases hasta julio porque la directora de este nivel me impidió el acceso, dado que había comenzado a trabajar en el proyecto una asesora pedagógica y también estaba observando las clases con el objetivo de mejorar la planificación. En total, entonces, en 2016 realicé seis observaciones, tres en cada sala. Durante 2015, las observaciones fueron hechas en el turno mañana (desde las 8:45 hasta las 12:00); dos veces, además, presencié el horario de almuerzo (12:00 a 13:00). Durante 2016 fui a la escuela en cuatro oportunidades durante el turno mañana y dos durante el turno tarde (13:00 a 16:15). La razón fue que en el turno la tarde se desarrollaban las clases especiales (artes, educación física, etc.), en las cuales aún no había pareja pedagógica. En el nivel primario observé clases desde octubre de 2015 hasta diciembre de 2016. Durante el primer año, fueron seis observaciones en primer grado

Políticas en torno de una lengua de inmigración

durante el turno mañana (8:15 a 12:15). y en 2016, dieciséis, de las cuales cinco se hicieron durante todo el día (hasta las 16:20), seis durante el turno tarde y el resto en el turno mañana. El segundo grado comenzó a funcionar en 2016. Ese año fueron en total 12 observaciones, 6 en cada una de las secciones. De estas, dos fueron de la jornada completa y las otras 4 o bien en el turno mañana o bien en el turno tarde³³.

Grado/año	2015	2016
Inicial	6 observaciones	6 observaciones
Primer Grado	6 observaciones	16 observaciones
Segundo grado	-----	12 observaciones

Cuadro 4. Resumen de las observaciones

El edificio donde funciona la escuela es nuevo, es decir, se lo construyó para esta institución. Tanto las salas de cinco años (dependientes de la Escuela Infantil número 11, que funciona en un edificio adyacente) como el nivel primario ocupan el mismo edificio aunque están separados por una puerta vidriada. Al entrar a la escuela por la calle Los Patos, a la derecha el primer despacho es la dirección. En la entrada de la escuela hay un cartel escrito en español y putonghua que recibe a los chicos y sus familias. El cartel dice: “la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo. 教育无法改变这世界但可以培育改善它的人”.



Foto 7. Entrada a la escuela (imagen del programa televisivo “Milenarios”)

Luego hay dos aulas grandes con paredes vidriadas, en las que están ubicadas las dos salas de inicial. Frente a estas aulas se abre un patio cubierto o salón de actos donde se forman los estudiantes para izar la bandera todas las mañanas y donde se realizan los actos escolares.

³³ Me referiré a las observaciones realizadas en 2017 en el apartado correspondiente.

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

Adyacente a ese salón de actos está el comedor. Una puerta vidriada separa esta parte de la escuela de aquella en la están las aulas del nivel primario. Una vez atravesada esa puerta hay un pasillo ancho que comunica todas las aulas de primaria y los baños. En la planta baja están los primeros dos grados del primario y la biblioteca. En esta misma planta, también hay un patio descubierto.

En la escuela toda la señalética es bilingüe. Por ejemplo, los carteles de los matafuegos indican el nombre del elemento tanto en putonghua como en español. En todos los casos, se trata de carteles impresos sobre metal, lo cual muestra su carácter oficial. Aparte de estos, el personal de la escuela elabora otra cartelería manualmente que, en todos los casos, también es bilingüe.



Fotos 8 y 9. Cartelería en la escuela (Imágenes del programa televisivo “Milenarios”).

Organizaré la exposición del trabajo etnográfico realizado en 2015 y 2016 en cinco partes: la dinámica escolar, la enseñanza del putonghua, el uso del español y el putonghua en

Políticas en torno de una lengua de inmigración

las clases, las discusiones acerca de la identidad que emergen en el aula, los actos escolares. Las observaciones de 2017 se organizan bajo el título *una nueva dinámica*.

4.2.1. Dinámica escolar

En los niveles inicial y primario la rutina escolar es similar. Los alumnos llegan a la escuela y se forman frente a la bandera para izarla. Luego, van a las aulas a dejar las mochilas y finalmente, desayunan en el comedor. A las 12:00 es la hora del almuerzo. A diferencia de otras escuelas bilingües, en esta las lenguas no están segmentadas por turno (por la mañana, español y por la tarde la otra lengua es la distribución más frecuente en las escuelas bilingües). En cambio, los alumnos tienen clases en una y otra lengua en ambos turnos. Algunos días la primera clase es en putonghua y otros, en español.

En primaria la primera clase en cada una de las lenguas comienza cuando la maestra escribe en el pizarrón la fecha. A medida que avanza el año se van agregando distintas cuestiones. Por ejemplo, en diciembre en primer grado los alumnos no solo escribían la fecha sino también otra información en la clase en español: la estación del año, el nombre de su compañero, su propio nombre, el nombre de sus maestras, el tiempo de ese día, etc.

En el nivel primario, los alumnos no están distribuidos en las aulas de la misma manera en todos los cursos y años. He observado clases en las cuales estaban sentados en parejas mirando hacia el frente y otras, en grupos. Esta distribución, en grupos, no era para realizar una sola actividad en el día, sino que la mantenían durante varias semanas. Tanto cuando se sientan en grupos como cuando se organizan en parejas, las maestras procuran que todos los alumnos no sean hablantes de la misma lengua. Cuando el alumno recién ha llegado de la RPC, en cambio, lo sientan con alumnos sinoparlantes con muy buen dominio del español para que pueda ayudarlo durante las clases. En el nivel inicial, los alumnos se sientan en mesas grupales o en ronda según la actividad que vayan a realizar.

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”



Foto 10. Disposición grupal en el aula (Fuente: página web del GCBA)

Todas las aulas tienen carteles en las paredes. En las aulas de primaria, hay carteles que se repiten: todas tienen el abecedario, los números del 1 al 100 en alguna pared (que las maestras utilizan en muchas oportunidades en clase) y un calendario en putonghua y español donde escriben los cumpleaños de los niños. Cada grado tiene carteles distintos según los temas que trabajan en la clase: poesías y canciones, mapas, dibujos hechos por los alumnos, etc. En segundo grado, en junio de 2016, vi uno en particular. El título del cartel era “auxilio” y debajo había nombres de comida en español que remiten a los gustos culinarios chinos (“fideos salteados” y “tomate con huevo” son algunos de los ejemplos). Al consultarle a la maestra por este afiche dijo que estaba para los chinos pudieran hablar de lo cotidiano en el aula. La maestra, al incluir esto en el aula, permite que los alumnos recuperen fácilmente un vocabulario en español que no utilizan en su hogar, también logra que puedan hablar de sus experiencias cotidianas en la otra lengua. No había un cartel de similares características en putonghua; una explicación posible para esta ausencia es que el nivel de los alumnos hispanoparlantes en la lengua asiática es mucho más bajo, pero también podría deberse al modo en el cual se enseñan las lenguas (tema al que me referiré en los próximos apartados). En las salas de inicial vi un cartel en el cual se mostraban las expectativas de los padres sobre la educación de los hijos. El cartel estaba compuesto de distintas notas que los padres habían escrito. La intervención de las docentes se limitaba a poner el título en putonghua y español. Es decir, ninguna de las notas

Políticas en torno de una lengua de inmigración

de los padres había sido traducida a la otra lengua. Las notas allí colocadas son el resultado de una actividad realizada durante la primera reunión de padres de ese año.



Foto 11. Cartelería en las aulas (Fuente: página web del GCBA).

En primaria las maestras sinoparlantes utilizan frases para lograr que los estudiantes las miren o que se comporten de determinada manera en clase. Una de ellas es para pedir que los alumnos se queden quietos en la silla y no toquen los materiales: “xiaopengyou, shoufanghoumian [小朋友，手放后面, Xiǎopéngyǒu, shǒu fàng hòumiàn, alumnos, las manos atrás]”. La otra de las frases que utilizan es para lograr que los estudiantes miren al frente: “xiaopengyou de yanjing [小朋友的眼睛, Xiǎopéngyǒu de yǎnjīng, los ojos de los alumnos]” dice la maestra y los alumnos contestan “kan qianmian [看前面, Kàn qiánmiàn, miran hacia el frente]”.

4.2.2. Pareja pedagógica

Tal como se dijo anteriormente, las *Bases Curriculares* de estas escuelas sostienen que se deben representar ambas comunidades lingüísticas:

Los docentes generalmente representan también ambas comunidades lingüísticas de manera equilibrada, ya sea porque hay igual número de docentes que enseñan en cada lengua o porque los docentes son bilingües; el dictado de clases puede organizarse en pareja pedagógica con un representante de cada lengua, o con docentes alternados, para que los alumnos reciban enseñanza de contenidos disciplinares en ambas lenguas (12)

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

En el caso de esta escuela, la elección es que haya dos maestras por curso —una, hablante de putonghua, y la otra, de español— que se organizan como pareja pedagógica.

Las dos secciones del nivel inicial tienen dos maestras a cargo del curso, una sinoparlante y otra hispanoparlante. Durante el primer año de la observación, las materias especiales aún no contaban con pareja pedagógica; los años subsiguientes, todas las asignaturas eran dictadas por dos maestras. En las salas, ambas maestras trabajan en conjunto casi todo el tiempo y, si bien es una de las dos la que conduce la clase, la otra participa y ayuda a los alumnos. En el caso de la maestra sinoparlante, esta ayuda muchas veces consiste en la traducción de las palabras desconocidas en español o en volver a explicar una actividad.



Foto 12. Pareja pedagógica en una sala de inicial (Fuente: página web del GCBA).

En el nivel primario, por su parte, las maestras sinoparlantes son dos por curso: una trabaja en el turno mañana y la otra por la tarde; la maestra hispanoparlante, en cambio, es maestra de jornada completa. Cuando preguntamos a la dirección de la escuela el porqué de esta decisión, afirmaron que, en muchos casos, las maestras sinoparlantes no podían trabajar a jornada completa. En el año 2017, cuando realicé observaciones de la nueva modalidad de trabajo, una de las maestras sinoparlantes de segundo grado había empezado a trabajar en los dos turnos.

En ambos niveles, las maestras sinoparlantes son bilingües; en cambio, las maestras hispanoparlantes no tienen ningún conocimiento de la otra lengua. El hecho de que las maestras que enseñan español solamente hablen esta lengua no es necesariamente una iniciativa glotopolítica de la dirección de la escuela, sino que responde a la dificultad de encontrar

Políticas en torno de una lengua de inmigración

maestras de grado que hablen putonghua. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, las búsquedas docentes que se publican a través de la GOLE solo se hacen para cubrir las vacantes de maestras hablantes de putonghua y no para cubrir los otros cargos. Además, muchas maestras “hispanas” de la escuela señalan que querrían estudiar putonghua, pero que la escuela no les ofrece clases de esta lengua. De esta manera se genera una asimetría en el conocimiento de las dos lenguas involucradas que no se traduce, contra lo que cabría esperar, en un mayor prestigio de aquellas maestras que hablan las dos lenguas.

Dado que las maestras hispanoparlantes son monolingües, cuando las clases son en putonghua no comprenden el tema que se está dictando y, por lo tanto, no pueden ayudar a los estudiantes a seguir la clase. Por eso, durante estas clases muchas veces la maestra hispanófona se dedica a corregir, elaborar material para sus próximas clases o mantener la disciplina en el aula. Incluso, en alguna clase observada, esa maestra se fue a hacer alguna tarea administrativa dejando sola a la maestra sinoparlante en el aula durante toda la clase. Cuando las clases son en lengua española, las maestras sinoparlantes, en muchos momentos, ayudan a los niños volviendo a explicarles la consigna, algunas veces en putonghua, y otras, en español. Por ejemplo, en una de las clases en segundo grado, mientras la maestra castellano hablante conducía la clase en español, la maestra sinoparlante se acercaba a los alumnos para ayudarlos a entender las consignas de la tarea que debían hacer o guiarlos en la resolución. La asimetría en el conocimiento de las lenguas, en este caso, genera una asimetría en la distribución de las tareas.

Más allá de estas diferencias lingüísticas, también hay una asimetría en la antigüedad docente y, por lo tanto, en el conocimiento de la burocracia escolar. Por esta razón, el primer año que hicimos observaciones pudimos ver a maestras sinoparlantes consultándoles a las maestras hispanoparlantes cómo desarrollar determinados trámites. Además, otra diferencia es que las castellanohablantes son maestras con título de magisterio, mientras que las sinoparlantes tienen titulaciones diversas: algunas son psicopedagogas, otras son profesoras de inglés, una es licenciada en matemática, es decir, el plantel docente hablante de putonghua, mayoritariamente, no posee título de maestra de grado.

Estas asimetrías cristalizan en una diferencia de poder entre las maestras. En muchas situaciones, cuando hay algún conflicto con un alumno o un asunto burocrático que resolver, la maestra a la que se llama desde la dirección es la hispanoparlante; en cambio, cuando se busca que se traduzca un mensaje en particular o hablar con padres sinoparlantes, se llama a la otra maestra. Una medida disciplinar que suelen utilizar en la escuela es acortar los recreos. En una clase de primer grado, la maestra de putonghua, que estaba conduciendo la clase, indicó

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

que solamente podían salir al recreo los alumnos de dos mesas. La maestra hispana, al ver esto, dijo que no, que algunos de esos alumnos estaban castigados por ella. Finalmente, la maestra sinoparlante aceptó la decisión de la maestra hispana y esos alumnos no pudieron salir al recreo.

Heller (1996) toma el concepto de lengua legítima de Bourdieu y sostiene que la clase es un espacio clave para la construcción de la lengua legítima. A partir de esta idea, la autora afirma que las clases centradas en el docente sirven para construir un modelo de lengua legítima (en su caso, de francés) y devaluar prácticas bilingües. Tomando esta idea como punto de partida, nos preguntamos, ya no cuál es el modelo de lengua legítima que se presenta en la escuela sino cuál es el modelo de hablante que se erige como ejemplo. En todos los casos, las maestras bilingües son aquellas que enseñan putonghua y que, excepto en un caso, son étnicamente chinas (la excepción a esta regla la constituye una maestra de putonghua que es italiana). Es decir, de esta manera la escuela muestra que el bilingüismo es necesario para los descendientes de chinos.

4.2.3. Enseñanza del putonghua

En primer lugar, cabe aclarar que, según las *Bases Curriculares*, la escuela no tiene horas dedicadas a la enseñanza de la lengua asiática propiamente dicha, sino que se trata de una lengua de escolarización al igual que el español. Se espera que en ambas lenguas se enseñen contenidos de las distintas materias de la escuela. Por ejemplo, en una clase los alumnos aprendieron a sumar con la maestra sinoparlante y en otra continuaron el mismo tema con la maestra hispanoparlante. Es decir, ambas son lenguas de instrucción con igual peso en la distribución horaria de las asignaturas (las materias especiales, como ya mencionamos, están asignadas a dos maestras que trabajan en conjunto).

Contra lo que afirman las Bases Curriculares respecto de la enseñanza del *pinyin*, en ninguna de las clases que observé se enseñó este sistema de transcripción. No sé por qué se tomó esta iniciativa glotopolítica. A pesar de esto, en una de las clases observadas en septiembre de 2016 en segundo grado la maestra apelaba a claves fonéticas para que los alumnos recordaran la pronunciación de los sinogramas: por ejemplo, para que recordaran cómo se pronuncia “hua [花, flor]” les dijo y escribió en el pizarrón “Jua(n)”. Les pidió a los alumnos que no copiaran esto en sus cuadernos “porque me matan”; luego les dijo que a fin de año quizás aprenderían el sistema pinyin. El gesto glotopolítico de la maestra al apelar a claves fonéticas para el reconocimiento de la pronunciación de los sinogramas va contra la decisión tomada por la escuela.


Políticas en torno de una lengua de inmigración

En muchas clases, las maestras proponen a los alumnos la repetición de un texto. Por ejemplo, en la primera clase que presencié en primer grado, los alumnos y la maestra leyeron juntos en alta voz un texto sobre la familia que la maestra había pegado en el pizarrón. Después repartió entre los alumnos una fotocopia en la cual los alumnos tenían que completar los espacios en blanco con palabras vinculadas a las relaciones de parentesco.

dú yì dú
5. 读一读

我家有三口人，这是我的爸爸，这是我的妈妈。
爸爸和妈妈爱我，我爱爸爸和妈妈。
我是小学生，爸爸和妈妈是老师。

zhào lì zì kàn zhào piàn jiè shào wǒ de jiā
6. 照例子看照片，介绍“我”的家



例：这是我爷爷。

这是_____。

这是_____。

这是_____。

Material didáctico 1. Escuela “Los Patos”.

Luego de realizada esta actividad, los alumnos tuvieron que trazar varias veces el mismo sinograma. Las actividades de repetición, tanto de escritura como de oralidad, son habituales en la enseñanza de esta lengua, tanto a descendientes como a no descendientes de chinos.

En segundo grado, en una de las clases que observé, la maestra puso un poema en el pizarrón cuyo título era “El abuelo y el árbol”. El poema fue leído en alta voz varias veces en clase: primero, la maestra leía un verso y los alumnos lo repetían; luego, todos leían al unísono. Una vez realizada varias veces esta actividad, la maestra señalaba algunos sinogramas y los niños debían decir qué significaban en español: a los sinoparlantes, esta tarea les resultó muy simple, pero los hispanoparlantes muchas veces debieron ser ayudados por sus compañeros de mesa para responder. La actividad siguiente la tenían que realizar los alumnos individualmente. La maestra repartió unas fotocopias y los estudiantes debían recortar unos sinogramas que estaban en la parte inferior y ubicarlos en los espacios vacíos. Los alumnos se encontraron con una

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

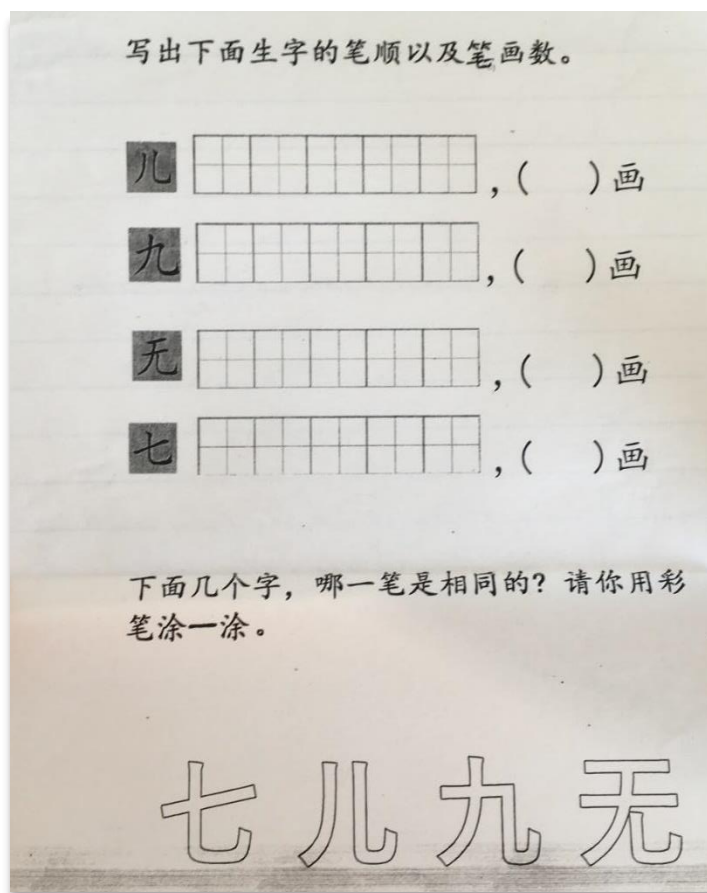
dificultad para realizar la tarea porque la versión que estaba en el pizarrón tenía un sinograma distinto de las opciones para completar. En el pizarrón estaba 颀, y en la fotocopia, 棵: ambos se pronuncian igual, pero el primero es un clasificador para cosas redondas, y el segundo, el que se utiliza para sustantivos relacionados con plantas. Al notar este error, la maestra corrigió la versión en el afiche. Esta actividad, como muchas de las que se realizan en la escuela para enseñar putonghua, pone el foco en la repetición.

Otra tarea que se realiza muy frecuentemente en el nivel primario es el reconocimiento de sinogramas en un texto. En esos casos, se trabaja con un poema o canción y se les pide a los estudiantes que encuentren sinogramas específicos en ese texto. En general, estas actividades no tienen como fin último la comprensión global, sino el poder extraer conclusiones sobre radicales o similitudes gráficas. Otra actividad que se realiza muy habitualmente en primero y segundo grado es contar la cantidad de trazos que tiene un sinograma y reconocer cuáles³⁴ son estos trazos. Estas actividades son similares a las que se realizan en las escuelas chinas, por esa razón, serán descritas en el capítulo siguiente.

En segundo grado, los alumnos aprenden los nombres de cada uno de los trazos que componen un sinograma y el orden en que deben ser trazados. Estas actividades son sumamente importantes porque la diferencia entre dos trazos puede cambiar el sinograma del que se trate (por ejemplo, 贝 y 见 comparten todos los trazos excepto el último, que para el primer sinograma, es un *dian* y para el segundo, un *xie gou*) y porque la cantidad de trazos, que cada sinograma tiene, determina su ubicación en el diccionario. En una de las clases observadas en junio de 2016, la maestra preguntó quién quería pasar al pizarrón a hacer el “trazo a trazo” de dos sinogramas. Los alumnos que levantaron la mano para hacerlo eran todos sinoparlantes. Sin embargo, la maestra eligió a una nena hispanoparlante que pasó y trazó sin problemas el primero de ellos, pero cuando tuvo que hacer el segundo necesitó ayuda. En otra de las clases, el conteo de trazos y trazado parte por parte fue realizado de manera individual en los cuadernos. En la siguiente foto se ve uno de los ejercicios que en segundo grado realizaron los alumnos:

³⁴ Para la escritura en putonghua hay en total 8 trazos básicos; cada uno de ellos tiene un nombre específico: heng es un trazo horizontal, shu es un trazo vertical, pie se traza hacia abajo y se curva hacia la izquierda, etc.

Políticas en torno de una lengua de inmigración



Material didáctico 2. Escuela “Los Patos.

Los alumnos deben trazar los sinogramas utilizando un cuadrado para cada nuevo trazo que agregan. Finalmente, en el paréntesis se espera que escriban la cantidad de trazos que tiene cada sinograma.

El conocimiento del nombre de los trazos por los alumnos sinoparlantes es claro hacia el final del segundo grado. En septiembre, en clase en lengua española, estaban jugando con la maestra al “ahorcado”. En esa oportunidad, pasó al pizarrón un estudiante sinoparlante que tenía que dibujar el cuerpo del hombre cada vez que algún compañero decía una letra errada: “*un shu*”, le dijeron los compañeros para indicarle qué debía dibujar (Shu es el nombre del trazo vertical). En otro momento, un compañero dijo la letra “E” y le indicaron cómo debía escribirla apelando a los nombres de los trazos: “*yi shu, san heng*” [一竖三横], es decir, debía escribir un trazo vertical y tres trazos horizontales. También ocurre que los alumnos hispanoparlantes encuentran similitudes entre sinogramas (o partes de ellos) y letras del alfabeto latino: “uno de esos se parece a la b de bebé”, dijo una alumna a fines de primer grado para referirse a una parte del sinograma 哪.

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

4.2.4. Uso del español y del putonghua

Teniendo en cuenta los registros de intercambio de lenguas durante las clases, es posible afirmar que tanto en el nivel inicial como en el primario los alumnos descendientes de chinos hablan entre ellos en putonghua y con los no chinos en español, excepto en los casos en los que el estudiante descendiente de una familia china hable muy poco español. El cambio de lengua ocurre siempre de manera automática sin que tenga que renegociarse la lengua de la conversación. En septiembre de 2016 observé clases en primer grado. Cuando tocó el cambio de hora, los alumnos tenían que sacarse el guardapolvo para ir a hacer educación física. La maestra, entonces, les pidió que se sentaran bien y que iba a ir diciendo por grupos quiénes se podían quitar el guardapolvo. Uno de los niños chinos retó a sus compañeros de mesa porque en lugar de quedarse quietos levantaban las manos para pedir permiso. Primero, les habló a los hispanoparlantes: “no tenemos que levantar las manos, nos tenemos que sentar bien”; inmediatamente giró su cabeza y la habló al otro compañero sinoparlante de la mesa: “zuohao, Rolando” [坐好, zuòhǎo, Sentate bien]. En otra oportunidad, una alumna, después de conversar con sus compañeros sinoparlantes, se dirigió a otra compañera hispana en putonghua, pero inmediatamente cambió al español.

En muy pocas oportunidades presencié conversaciones en las que se negociara qué lengua utilizar cuando se trataba de intercambios entre alumnos. En una de las clases observadas durante el año 2015 en las salas de nivel inicial, estaban en el patio techado jugando libremente. G, una nena descendiente de chinos, jugaba a llamarme por teléfono. Nuestras conversaciones telefónicas fueron siempre en español hasta que se acercó S, una de sus amigas también sinohablante, y quiso jugar con ella. Cuando S. contestó la llamada dijo “wei [喂, wèi, hola]”. G, en cambio, dijo “hola”, a lo que S respondió sacándose el teléfono de la oreja “shuo hanyu [说汉语, shuō hànǔ, habla chino]”.

Tal como mencioné en el apartado dedicado a las dinámicas institucionales, las maestras hispanoparlantes no hablan putonghua. Algunas conocen unas pocas palabras, las cuales no les permiten mantener una conversación. El director de la escuela, por ejemplo, muchas veces entra al aula y saluda diciendo “Ni Hao [你好, nǐhǎo, hola]” o les pide a los alumnos que no se alboroten usando “Anjing [安静, ānjìng, tranquilícense]”. En agosto de 2017 observé una clase en la cual la maestra hispanoparlante de educación física dio la clase sin su pareja pedagógica hablante de putonghua. Cuando los alumnos ya estaban sentados en el patio, la maestra los saludó diciendo “¿ni hao se decía? Unos minutos después, cuando los alumnos no la escuchaban, les dijo “anjing” para que se callaran. Estos gestos glotopolíticos de los maestros

Políticas en torno de una lengua de inmigración

y directivos de la escuela tienen el fin de mostrar empatía con el alumnado y cierto interés por su lengua. Sin embargo, estos gestos no contrarrestan la política del Estado de no arbitrar los medios necesarios para su aprendizaje o buscar maestros bilingües para cubrir los otros cargos docentes.

En cambio, todas las maestras sinoparlantes son bilingües. Durante las clases en putonghua, utilizan muy poco español. La mayoría de ellas se esfuerza para lograr que los alumnos hispanos entiendan las explicaciones en esa lengua utilizando señas, gestos y muchas veces apelando a objetos o dibujos en el aula. Existe una diferencia en el uso del español de las maestras sinoparlantes entre los distintos grados (primero, segundo y tercero) e, incluso, la misma maestra en el mismo grado entre marzo y diciembre del mismo año. Por ejemplo, en diciembre de 2015 observé clases de una maestra en primer grado y en abril del año siguiente en esa misma sección pero con alumnos nuevos y durante la clase utilizó mucho más español que el año anterior. Por supuesto, esto se explica como una respuesta al mayor conocimiento de la lengua asiática que tienen los alumnos en un momento y en otro.

Durante las clases en putonghua, la mayoría de los usos de español tuvieron como objetivo dar indicaciones sobre cómo comportarse en el aula. En otros momentos, el español fue utilizado por la maestra sinoparlante como estrategia didáctica para llegar desde esa lengua a la palabra en putonghua. Así, en septiembre de 2016, en primer grado estaban trabajando la estructura comparativa con *bi* [比, bǐ]. Antes de comenzar con la actividad, la maestra dijo qué era lo que iban a estudiar y, tras escucharlo, un niño sinoparlante dijo en voz alta: “lápiz”. La maestra explicó entonces que no se trataba de 笔 sino de 比 (ambos sinogramas se pronuncian igual, se puede reconocer la diferencia en la escritura y, por supuesto, en una frase). La actividad que proponía la maestra para enseñar este adverbio fue comparar números: algunas veces les mostraba el número en la tabla de números y les pedía a los alumnos que lo dijeran en putonghua y otras veces decía el nombre en español y ellos debían decirlo en putonghua, y señalarlo en la tabla numérica. Es decir, el español es empleado como un recurso didáctico para motivar el uso de la lengua objeto de enseñanza. Cuando en las *Bases Curriculares* se refieren a enseñar una lengua a partir de la otra, no explicitan esta estrategia didáctica (que también es utilizada en las escuelas chinas, como se exhibirá en el capítulo siguiente); sin embargo, es posible entenderla en ese sentido.

Al igual que en las escuelas chinas en las que realicé observaciones, en estas aulas muchas veces los alumnos con mayor conocimiento de una lengua u otra actúan como traductores entre la maestra y aquellos estudiantes que no hablan tan bien la otra lengua o entre alumnos. Estos usos del español nunca son criticados o penalizados por las maestras durante las clases.

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

En algunas oportunidades, incluso, observé la utilización del conocimiento de ambas lenguas como una estrategia didáctica. Como ejemplo, en una clase de diciembre de 2015 en el nivel inicial, la maestra hispanoparlante no estaba completamente segura de que los sinoparlantes hubieran entendido la ejercitación. Le pidió entonces a un alumno que habla las dos lenguas que se acercara y les explicara. A diferencia de lo mencionado anteriormente respecto del funcionamiento de las parejas pedagógicas en el nivel primario, en este caso, la maestra hispanoparlante no ubica a la otra maestra en el lugar de auxiliar solicitándole que traduzca. En cambio, la decisión de pedírselo a un compañero propicia el aprendizaje y el apoyo entre pares.

La colaboración entre alumnos ocurre en la escuela en muchas oportunidades sin la intervención de la maestra. Por ejemplo, en septiembre de 2018 en segundo grado uno de los alumnos tenía un problema y no se lo podía explicar a la maestra. Entonces, una compañera bilingüe ofició de intérprete entre el niño y la maestra para resolver el conflicto. Esta escena es muy habitual en la escuela, especialmente cuando llegan alumnos nuevos que, en muchos casos, recién han llegado a Argentina.

En los distintos grados pude observar momentos en los que los niños sinoparlantes utilizan las dos lenguas en la misma frase. En muchos casos, la palabra en español está relacionada con el ámbito escolar: “*wo meiyou* marcador”, por ejemplo. En otros casos, se consultan entre sí cómo completar ejercicios (“Tomate *shi* mediano *ma*”, le pregunta una alumna a otra) o durante las clases de matemáticas realizan las cuentas en putonghua, aunque después las respuestas las escriban en español³⁵.

4.2.5. Identificaciones en el aula

En este apartado analizaré distintos cuestionamientos en torno de la identidad que surgieron en el aula. Por un lado, aquellos en los que se relaciona la identidad con un Estado y, por otro, los momentos en los que se vincula con una lengua en particular. Respecto del primer eje, se resalta especialmente cómo la dimensión nacional ingresa en las aulas a través de los símbolos patrios y el lugar de nacimiento como factor de identificación o de cuestionamiento de la identidad. Respecto del segundo eje, se recogen representaciones sobre el español y el putonghua y cómo los alumnos se reconocen en una, la otra o ambas

³⁵ Si bien no es el tema de esta tesis, en varios momentos escuché que los alumnos, considerados hispanoparlantes por la escuela, hacían referencia a su conocimiento del guaraní. También una de las maestras de nivel Inicial me mencionó esa lengua como hablada por algunos de sus alumnos.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

identificaciones lingüísticas. En este sentido, se retoma la definición de identidad lingüística de Gugenberger (cfr. cap. 2) También referido a este último tema, se analiza la relación entre lengua y Estado que emerge en el aula.

4.2.5.1. Dimensión nacional

Los símbolos y las fechas patrias están constantemente presentes en la escuela ligando las prácticas con el Estado Nacional. Por ejemplo, en el nivel inicial, antes de comenzar las clases, se realiza la formación mirando hacia la bandera argentina. Luego, mientras dos niños la izan, se canta “Las banderas de la Tierra, todas juntas cuántas son. No son blancas ni celestes, como la que quiero yo. Unas tienen un escudo, otras tienen un león, otras tienen las estrellas y la mía tiene un sol. ¡Viva, viva que la mía tiene un sol!”. En el fragmento subrayado, las banderas con estrellas son señaladas como las “otras” que se oponen a la propia, que es la que tiene un sol, la argentina. La canción construye un nosotros y un ellos. La bandera de la RPC posee cinco estrellas amarillas sobre un fondo rojo, es decir, es una de las insignias patrias que se construyen como las de los otros en oposición a las propias.

En muchos diálogos entre alumnos sinoparlantes se cuestiona la identificación nacional relacionada con uno de los dos países. Por ejemplo, en una clase en putonghua de primer grado en la que la tarea era dibujar un barco en una noche en el mar, dos estudiantes sinohablantes le habían agregado banderas al barco: uno le había hecho la bandera argentina, y el otro, la china. El que había dibujado la bandera china le preguntó al compañero por qué había dibujado la argentina y si eso se debía a que su madre era de esa nacionalidad. En este intercambio, el estudiante cuestionaba al otro una identificación con un Estado distinto del esperado a partir de su pertenencia étnica y de la lengua que hablan. El estudiante que había dibujado la bandera argentina no respondió y continuó pintando su dibujo. El estudiante que le había dibujado banderas chinas al barco, además, había hecho otra embarcación en el mar. El otro barco tenía una bandera amarilla, y ante mi pregunta sobre el origen de ese barco, la respuesta fue “riben”, es decir, Japón. El estudiante siguió dibujando personas con armas en cada uno de los barcos y un buzo que iba del barco con bandera japonesa hacia el barco con bandera china. Al preguntarle por qué se peleaban, contestó “estos [los japoneses] son los malos y estos son los buenos”. La relación entre China y Japón en la RPC está teñida de las consecuencias de las guerras que mantuvieron y de los crímenes cometidos sobre la población civil china en las distintas ocupaciones y guerras (numerosas obras literarias retoman este tema). Esas mismas tensiones emergen en estos alumnos que son argentinos, pero tienen consigo

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

representaciones sobre el otro que se explican más en relación con una construcción cultural e identitaria china.

La cuestión de la nacionalidad, entendida como el lugar de nacimiento, se marca muchas veces en las clases. En una clase de inicial, hubo un conflicto porque, según una de las alumnas no china, “los chinos no quieren sentarse con A porque no es chino y es negro”. La maestra respondió que en el aula no había ningún chino porque todos los alumnos habían nacido en Argentina y para reafirmar su postura tomó el registro de asistencia en el cual figura la nacionalidad de los alumnos y aclaró: “hay solo dos nenes que no nacieron en Argentina, uno nació en Bolivia, A, y otro en Perú”. Uno de los niños, alzó la voz y respondió: “bueno, de la comunidad china”, poniendo el foco en la etnicidad y la lengua hablada en el hogar para determinar la pertenencia identitaria.

Otro alumno afirmó que la maestra sinohablante sí era china, a lo cual ella respondió “No, yo soy de Taiwán”. Vemos en esta escena una contraposición entre el lugar de nacimiento y la identificación que hacen los niños entre sí. La reacción de la maestra y su frase se contradice con el decreto de creación de la escuela, que habla de “niños chinos nativos argentinos”, pero se condice con la legislación argentina. En su discurso no hay chinos en el aula, ya que para asociar a los niños con una identidad pone el foco solamente en el lugar de nacimiento. La intervención de la maestra sinohablante, al aclarar su origen taiwanés, lleva al aula un conflicto que está presente en la Ciudad³⁶ (Denardi 2017 da cuenta de este conflicto, que en esta tesis se menciona brevemente en el capítulo 3 de esta tesis) aunque no lo he registrado entre los alumnos. La referencia a Taiwán también pude observarla diciembre de 2015 en ocasión de la visita de una música a la escuela. La instrumentista estaba tocando el guzheng (instrumento musical chino) y al presentar el segundo tema que iba a tocar dijo que era un tema coreano. Un niño entonces le preguntó si era china y ella lo negó; unos segundos después agregó: “de Taiwán”. En ambas intervenciones es posible ver cómo las adultas no desean ser englobadas bajo esa identificación “china” asociada a la RPC. Retomaremos esto en el capítulo 7 de esta tesis al discutir la construcción de un modelo de chino de ultramar propiciado por las escuelas chinas, la RPC y, en menor medida, por esta escuela.

En agosto del 2016, en segundo grado, estaban estudiando las estaciones del año. La maestra sinoparlante buscaba explicar que cuando en el hemisferio norte es invierno, en el sur es verano. Para ello, escribió las estaciones y los meses en los que transcurrían en cada uno de los países (ya que la clase es en lengua china, ordenó las estaciones comenzando por la

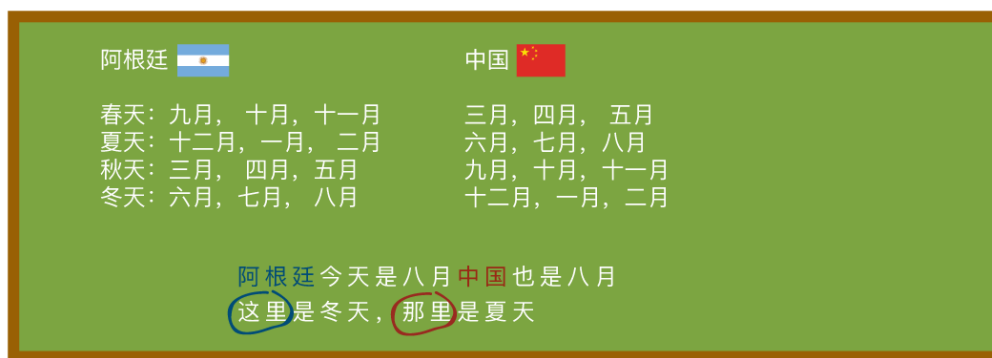
³⁶ Cuando realicé las observaciones, solo tres de las maestras sinoparlantes habían nacido en la RPC. La coordinadora de idioma chino de la GOLE, Gabriela Wu, también es taiwanesa.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

primavera). Para hacer más clara la explicación, al costado de los nombres de cada uno de los países dibujó la correspondiente bandera.

Copió lo que estaba en el pizarrón en mi cuaderno etnográfico; uno de los estudiantes sinoparlantes se me acercó y, al ver de qué manera había dibujado la bandera china, zapateó en el piso enojado. Le propuse que hiciera él la bandera en mi cuaderno, pero no aceptó; en cambio, se quedó a mí lado viéndome corregir mis errores en la distribución de las estrellas³⁷.

A continuación, la maestra escribió debajo de lo anterior la siguiente frase: “阿根廷今天是八月中国也是八月。 这里是冬天， 那里是夏天 [Āgēntíng jīntiān shì bā yuè zhōngguó yěshì bā yuè. Zhèlǐ shì dōng dōngtiān, nàlǐ shì xiàtiān, en Argentina hoy es agosto, en China también. Acá es invierno, allá es verano]”.



Pizarrón de 1. Escuela “Los Patos”.

Al enmarcar las palabras relacionadas con China usando un marcador rojo y con Argentina uno azul, la maestra mostró claramente cuál era el acá (这里, zhèlǐ) marcado en azul y el allá (那里, nàlǐ) en rojo. Luego, solicitó a los alumnos que leyeran las dos oraciones en voz alta y aclaró “los argentinos también tienen que leer”. Con esta frase, no solo quedaron excluidos del grupo de argentinos los alumnos sinoparlantes, sino que a la vez todos los hispanoparlantes fueron considerados bajo la misma nacionalidad: la argentina. Blommaert (2006) menciona cómo la ideología monoglósica regula las identidades (cfr. capítulo 2). En este caso en particular la maestra atribuye una identidad relacionándola exclusivamente con una lengua (putonghua para unos y español para otros). Un nene alzó la voz y respondió “yo no soy argentino, soy

37 Las estrellas de la bandera tienen una disposición exacta que yo no había respetado: “El color rojo del fondo simboliza la revolución; sobre él hay cinco estrellas de cinco puntas; las cuatro estrellas pequeñas dirigen una de sus puntas hacia el centro de la quinta, la mayor, disposición que representa la estrecha unidad del pueblo revolucionario bajo la dirección del Partido Comunista de China.” (Cri, <http://espanol.cri.cn/chinaabc/chapter1/chapter10102.htm>)

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

peruano”. El niño que se identifica como peruano pone en evidencia que él no se reconoce como argentino y, por lo tanto, se coloca fuera del grupo de los que tienen que leer. En el discurso de la maestra y en la manera en la que el alumno busca evadir su tarea, se hace evidente que la iniciativa glotopolítica de la escuela y política del GCBA de catalogar a los alumnos en función de la lengua que hablan (sino- e hispanoparlantes) no se corresponde con las representaciones que circulan en la escuela. En la frase de la maestra aquel que habla español es necesariamente argentino. Al reconocerse como peruano el niño pone en foco la identificación nacional, anteponiéndola a la lingüística. Unos minutos después, la maestra le preguntó algo a un alumno hispanófono en putonghua y la respuesta del alumno fue: “*yo no entiendo chino, soy de acá*”.

Estas últimas escenas ilustran el modo en que el lugar de nacimiento ocupa un lugar preferencial a la hora de definir las construcciones identitarias. A su vez, ponen en evidencia que en las clases no siempre se sostiene la categoría “niños chinos nativos argentinos” que propone la resolución de creación de la escuela. Esta diferencia se puede explicar teniendo en cuenta lo dicho en el marco teórico de esta tesis: muchas veces las políticas lingüísticas no se condicionan con los gestos glotopolíticos, principalmente debido a que las representaciones e ideologías que circulan en las aulas, en este caso, no se modifican tan fácilmente.

4.2.5.2. Conocimiento de la lengua china e identidad

En abril del 2016, en primer grado en una clase de chino, la tarea que debían realizar los alumnos era unir un dibujo con la palabra. Uno de los chicos hispanoparlantes no entendía qué tenían que hacer e intentaba copiarse de su compañera de banco. La alumna me dijo que él siempre se quería copiar de ella; él se justificó diciendo que no sabía chino. Ella me aclaró: “yo entiendo porque soy chino”. Otra alumna que estaba sentada cerca también dijo “yo también soy chino”. Finalmente, el estudiante que había intentado copiarse, señalando a una chica hispanohablante, dijo “ella sabe chino y argentino”. En todos estos intercambios el conocimiento de la lengua se asocia con la nacionalidad. En las frases de las alumnas sinoparlantes, poder hablar la lengua se asocia necesariamente con la identidad. El segundo punto por destacar es que en este intercambio el niño insiste en el saber una lengua -que no es el español sino el argentino-, mientras que son ellas las que ligan el conocimiento de una lengua a la identidad. Así él utiliza dos veces el verbo ‘saber’: la primera para indicar su desconocimiento del putonghua y la segunda, al decir que una niña sabe las dos lenguas.

En los intercambios anteriores, las dos alumnas, además, cometen un error de concordancia en género en el adjetivo. Esta misma expresión “soy chino”, dicha por una niña

Políticas en torno de una lengua de inmigración

volvió a aparecer varias veces en distintos intercambios que mantuve con los alumnos. En septiembre de 2016, dos estudiantes se acercaron a charlar conmigo. Miraron mi cuaderno etnográfico y notaron mi escritura en putonghua. Se sorprendieron y hablaron entre ellos acerca de si yo hablaba “bien o mal”; yo les pregunté en español si ellos lo hablaban y cómo lo hablaban. La alumna me respondió entonces que sí, “yo soy chino” (en putonghua los adjetivos no tienen marcación de género). En todos estos casos, el nombre de la lengua se vincula necesariamente con la identidad, es decir, el ‘saber’ se explica a partir del ser. En el mes de mayo de 2016, en segundo grado una niña me explicó la razón por la cual ayudaba a sus compañeros con la tarea de chino: “yo soy chino, ellos son castellano”. A diferencia de la situación anterior en la que “argentino” como nombre de lengua aparecía ligado al saber, en este caso *castellano* funciona como marca identitaria. Este mismo sintagma, “ser + castellano/a”, fue observado en otras oportunidades y no solo utilizado por alumnos sinohablantes. El primer día que entré a las aulas las maestras de inicial me presentaron a los estudiantes. Una de las alumnas, nacida en Argentina pero que vivió varios años en Perú y cuya familia proviene de ese país dijo “ella es china y yo soy castellana”. En esta frase no hay errores de concordancia en género, pero utiliza “ser + castellano/a” como marca de identidad lingüística opuesta al “ser chino” y, en este caso, probablemente también distinta del ser argentino.

Hasta aquí mostré, a través de diferentes escenas, cómo el conocimiento de la lengua china provoca la referencia a la identidad. El sintagma “ser + castellano” que no indica identidad nacional sino lingüística emerge en la escuela en los discursos. Esto nos permite pensar en la construcción de una identidad no ya ligada al lugar de nacimiento o a los símbolos patrios sino a la lengua. A continuación, me detendré en algunas escenas en las que es la escritura china la que motiva estos discursos y cuestionamientos en torno de la identidad.

Li Wei y Zhu Hua (2010) analizaron la relación entre lengua, escritura e identidad a través de entrevistas con chinos de ultramar que viven en Gran Bretaña, Australia y Singapur. Las entrevistas les permitieron relevar representaciones de la relación entre hablar putonghua u otra lengua china y ser chino, así como la fuerte relación entre el conocimiento de la escritura y la identidad. Las conclusiones a las que arribaron pueden resumirse en cuatro puntos. En primer lugar, para la mayoría de los entrevistados, el chino estándar hablado es “el mandarín”, constituido sobre la base de los dialectos del norte de china. En segundo lugar, sin importar qué lengua china se hable, la escritura es, según los entrevistados, lo que contribuye a crear una comunidad lingüística más allá de las diferencias. En tercer lugar, la lengua china, especialmente en su forma escrita, es un producto cultural con valor simbólico como ejemplo

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

los autores mencionan la importancia que se le da a la caligrafía (cfr. capítulo 7). La última, y que reviste de especial interés en relación con lo que aquí venimos planteando, es que para ser un chino “propriadamente dicho” uno debe conocer la lengua china especialmente en su forma escrita. La mayoría de los entrevistados mayores afirma no reconocen como ‘chino’ a alguien si no sabe leer y escribir, ya que no tiene acceso a la literatura escrita en esta lengua. A la vez, los autores muestran que en estas entrevistas los adultos afirman que una de las razones por las que quien no sabe leer o escribir no es chino es que solo podrá hablar el dialecto en el que se relaciona con la familia o amigos de la misma región geográfica.

En 2015, una de las alumnas de primer grado escribió su nombre en mi cuaderno etnográfico. Cuando terminó, dos compañeros le preguntaron por el tercer sinograma (鑫, xīn). Ella explicó cuál era y uno de los niños, el mismo que corrige a la maestra, le dijo que estaba mal escrito y lo trazó correctamente. La niña aceptó esta corrección sin discutirla. Al preguntarles quiénes les habían enseñado a escribir sus nombres, las niñas contaron que habían sido sus padres; el niño, en cambio, dijo que nadie. La chica cuya escritura había sido corregida dijo “él es chino” para explicar la razón por la cual a él nadie le había enseñado. Al indicar que el otro, el que sabe escribir, es el chino, esta niña se sustrae a esa posible identificación. En 2016 la misma alumna volvió a escribir su nombre en mi cuaderno etnográfico. Ante la pregunta por el significado, la alumna comentó que “鑫 es estrella. Me lo puso mi abuela”. La acotación respecto de quién le puso el nombre surgió de ella, el nombre remite a una memoria de denominación. 鑫 fue escrito, al igual que en 2015, con errores en el trazado. El significado de ese sinograma no es el dado por la alumna, sino que se utiliza en nombres de personas o lugares para simbolizar prosperidad, puesto que está compuesto por tres 金 (oro). La mayoría de los alumnos sinoparlantes de la escuela tienen dos nombres: uno que utilizan en español y otro en putonghua. En esta escuela, todos los alumnos son nombrados por el nombre español mientras que, en las escuelas chinas se los nombra por su otro nombre. En esta escena etnográfica lo que se evidencia es cómo la pregunta por el nombre y, en particular, por la escritura del nombre remite a una memoria de denominación y en ese sentido, a una construcción identitaria que los religa con la RPC.

Li Wei y Zhu Hua (2010) también muestran divergencias entre las distintas generaciones en relación con el vínculo entre saber escribir y ser chino. En las entrevistas hechas con adolescentes que se reconocen como chinos a pesar de no saber leer ni escribir, aparece la apropiación de pautas culturales como una forma de reconocerse chino. La niña a la cual el

Políticas en torno de una lengua de inmigración

compañero le corrigió la escritura del nombre —cuya madre es argentina y su padre, chino— en muchos otros momentos, apelará al reconocimiento de pautas culturales para identificarse dentro del colectivo chino. Así, en una clase, se colocó una vincha en el pelo que tenía un velo que dejó caer sobre su cara, miró hacia atrás y dijo “en China, la gente cuando se casa se pone esto. En chino se llama “头纱 [tóu shā, velo]”. Así, al recordar que fue su abuela la que eligió ese nombre para ella, la niña se instala en un linaje chino que le permite indicar una pertenencia étnica a través del nombre. Esta alumna muchas veces apela a la lengua oral y se ubica en el rol de traductora y mediadora entre aquellos sinohablantes que hablan poco español y los hispanoparlantes.

4.2.6. Los actos escolares

Durante el año se celebran las fechas patrias argentinas estipuladas por el calendario escolar municipal, así como algunas de la República Popular China. En particular, se realizan celebraciones por la Fiesta del Bote del Dragón, el Día de los Ancianos y por el Primero de Octubre. Los actos escolares son un momento de encuentro entre los padres, directivos, docentes y alumnos. Por esta razón, la dirección de la escuela elige hacerlos siempre en el horario de la tarde cerca del mediodía ya que, en ese momento, los padres sinoparlantes cierran los comercios y pueden acercarse a la escuela. Durante el período en el que realicé observaciones en la escuela asistí a tres actos (dos que responden a efemérides y uno de colación de los alumnos de inicial en 2015). En los tres hubo, antes de comenzar, una feria de comidas en la cual se vendían platos hechos por los padres para recaudar dinero. Estas ferias, además, mostraban el alto grado de compromiso de los padres con la escuela y la educación pública (en la entrevista con el director él destacó especialmente esta participación, ver en apéndice 3).

En 2016 presencié tanto el acto por el 9 de julio como el del 1° de octubre (fecha en la cual se constituyó la RPC). Una particularidad de ambos actos fue que en ninguno se resaltó la historia del país; ambos eventos estuvieron caracterizados por el rescate de tradiciones, valores y expresiones artísticas. Es decir, en ambos se puso el foco en lo cultural y no en lo estatal. Por ejemplo, en el acto por el 9 de julio los alumnos bailaron danzas folclóricas argentinas y un padre tocó tango mientras una pareja de bailarines de la Universidad Nacional de las Artes bailaba; en el acto por el 1° de octubre se tocó el *gucheng* y los chicos recitaron una poesía sobre las estaciones del año. En ambos actos se hizo referencia a la fecha como el día del “cumpleaños de la patria” y se la asoció con la posibilidad de reunirse a celebrar con la familia. Los discursos pronunciados por las autoridades de la escuela en ambos actos fueron traducidos al putonghua (las autoridades de la escuela y del distrito son todos solo

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

hispanoparlantes). No ocurrió lo mismo con las diferentes representaciones que hicieron los chicos que se desarrollaron en una lengua o en otra. A diferencia de años anteriores, en el acto por el primero de octubre al que asistí no hubo presencia de representantes diplomáticos de la Embajada de la RPC ni del GCBA. Una de las responsables de la GOLE vinculó esta ausencia con que ningún representante del Gobierno Municipal iba a asistir a ese evento y, por lo tanto, no correspondía por protocolo que fueran desde la Embajada.



Foto 13. Decoración en el acto por el Día de la RPC.

El escenario estaba decorado con un paño rojo sobre el que se había escrito en putonghua y en español la efeméride que se conmemoraba y pegado un dibujo de la Ciudad Prohibida y retratos de Mao Zedong. Arriba de este paño colgaba la bandera argentina.

Antes de que ingresaran las banderas de ceremonia, el director de la escuela primaria contó que los portadores de la bandera eran estudiantes de otras escuelas. Las banderas presentes en el acto eran la argentina, la china y la de la Ciudad de Buenos Aires. Otra particularidad con relación a la bandera es que en este acto los alumnos dijeron versos dedicados a esta insignia: los niños sinoparlantes lo hicieron en español y los hispanoparlantes en putonghua. En el acto del 9 de julio, que había sido organizado por las maestras del nivel inicial, en cambio, la única bandera presente era la argentina y la llevaban alumnos de las salas del anexo y de la escuela infantil. En esa ocasión, la directora explicó que en los actos de nivel inicial las banderas no se quedan durante toda la extensión como ocurre en los actos de primaria.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

En ambos actos se rescatan tradiciones que se vinculan con uno de los Estados. De esta manera, la escuela busca reponer un acervo cultural común. En el caso de los actos por el primero de octubre lo que se rescata no se vincula necesariamente con RPC sino con la cultura china (volveremos sobre esta distinción en el capítulo 7); sin embargo, la iconografía sí resalta a personajes y lugares que son esenciales para la comprensión de la política contemporánea china. Entiendo que el rescate de valores culturales se explica en función de crear un modelo de ser chino de ultramar.

4.2.7. Una nueva dinámica

En este apartado me detendré en una estrategia pedagógica que se empezó a implementar en el año 2017. Esta dinámica implica separar a los niños según la lengua que hablen en la casa, español o putonghua, tres veces por semana durante dos horas cátedra para que algunos de esos días tengan clase con las maestras que hablan la misma lengua que ellos, y otros días, con las que hablan la otra lengua. Ya en noviembre de 2016, mientras estaba observando una clase, una de las funcionarias de la GOLE me había comentado la decisión de separar a los alumnos por lengua primera algunas horas semanales. Según ella, esta separación permitiría que esas clases enfocaran la enseñanza como lengua segunda o como lengua primera. En diciembre de ese mismo año, en la entrevista que mantuve con el director de la escuela primaria, él aludió a esta misma decisión diciendo que en un principio su temor era que cambiar de aula tres veces por semana generaría más molestias en la organización que beneficios. Finalmente, decidió implementarlo, según me comentó, “pensando en una escuela para la mejora”. Esta frase es usada habitualmente por el director para resaltar que lo que la escuela busca es contribuir a mejorar no solo la vida de los alumnos que a ella asisten y sus familias sino también mejorar la sociedad. Más adelante en la entrevista se exployó sobre los motivos por los cuales había tomado esa decisión: “Porque también me parece que como seres humanos intentamos siempre nuestra lengua uno”. Es decir, la motivación en la que él fundamenta esta decisión es la idea de lengua con una función gregaria, la lengua que permite construir la comunidad. En esta misma oportunidad, el director afirmó que bajo esas circunstancias se volvía “obligatorio” el uso de la otra lengua cuando se estaba con maestras hispanas. La obligatoriedad del uso de la otra lengua no había emergido nunca en las aulas durante las observaciones.

En junio de 2017 tuve una reunión con Cristina Banfi, Gabriela Wu, Sandra Revale y Evelia Romano para hacerles llegar mis impresiones y comentarios acerca del trabajo. En esa oportunidad, tras señalarles que a veces me resultaba difícil ver el objetivo de las clases de putonghua ya que en muchas oportunidades eran clases muy simples para los alumnos

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

sinoparlantes, quienes, por lo tanto, se aburrían, y muy difíciles de seguir para los hispanos, Cristina Banfi me preguntó si yo había visto alguna clase en la que hicieran “el Split” (se refirió a esta separación por lenguas utilizando una denominación en lengua inglesa). Ante mi respuesta negativa, me invitó a participar de ellas.

En agosto de 2017, entonces, volví a las aulas, y observé en total cuatro clases bajo esta modalidad: una vez fue en primer grado entre maestras y niños sinoparlantes; la segunda, fue también en primer grado, pero entre maestras sinoparlantes y estudiantes hispanoparlantes; en segundo grado también tuve una observación entre sinoparlantes y una en la cual los alumnos eran sinoparlantes y la maestra hispanoparlante. Al terminar la primera clase que observé, hablé con la maestra sinoparlante que la había dictado. Esta maestra había empezado a trabajar doble turno ese año (la única maestra sinoparlante que lo hacía en ese momento). A pesar de esto, ella afirmó que trabajar más horas no le ocasionaba mayor cansancio porque al trabajar algunos días con esta nueva modalidad podía “relajarse” más en clase porque no necesitaba preocuparse tanto por su vocabulario y por la velocidad de habla cuando los alumnos son sinoparlantes.

En esta oportunidad, utilicé una grilla similar a la empleada en las observaciones anteriores, pero simplificada.

Fecha:	Grado:		Lengua:	
Actividad:				
	Maestra		Niños	
Habla con:	Español	Chino	Español	Chino
Maestra				
Niños				

Cuadro 5. Material adaptado para consignar el uso de las lenguas en el aula.

Una primera cuestión para resaltar es que en las clases en las que las maestras y los alumnos son hablantes de putonghua, los temas o las actividades que se desarrollan son mucho más complejos que en las clases en las que hay lenguas mezcladas. La clase que observé en segundo grado con maestras y hablantes de la lengua asiática fue sobre el “método científico”. Antes de entrar, la maestra me explicó qué iban a hacer ese día; si no me lo hubiera dicho, me habría resultado muy difícil seguir la clase. El pizarrón se usó muy poco y, cuando escribían,

Políticas en torno de una lengua de inmigración

las maestras no eran tan cuidadosas en el trazado como en las clases en las que había alumnos sino e hispanoparlantes. Esto se debe, entiendo, a que el objetivo está puesto no en la enseñanza de la lengua sino en la enseñanza del tema, a la vez que las maestras consideran que sus alumnos probablemente puedan leer aun si no es tan clara la escritura.

Respecto del uso de las lenguas, en las clases con maestras y alumnos sinoparlantes, las pocas palabras en español que escuché las dijeron las maestras. Por ejemplo, en la misma clase, una de las maestras le consultó a la otra: “hipótesis zenme shuo? [hipótesis 怎么说, ¿cómo se dice hipótesis?]”. Esta oportunidad, además, fue la única en que escuché a las maestras mencionar el nombre chino de los alumnos: en la planilla de observaciones tenían que completar el nombre y les aclararon que tenía que ser el nombre chino y que si no lo sabían o no sabían cómo escribirlo les preguntaran a los padres.

En la clase en la cual se enseñaba español a alumnos sinoparlantes, la maestra se encargó principalmente del trabajo con el vocabulario y puso atención en la escritura y pronunciación de las consonantes finales *s* (como marca de plural) y *r* (en los infinitivos). Los alumnos hablaron siempre en putonghua entre ellos, excepto en dos intervenciones en las que utilizaron el español para referirse a útiles escolares (sacapuntas y lápiz). Esa clase fue la primera de una niña recién llegada de la RPC. Cuando la maestra la notó en el aula (no es alumna de su grado sino del curso de la otra maestra hispana que ese día estaba ausente), le preguntó su nombre. La niña no entendía y, entonces, el compañero de banco le tradujo; ella respondió, pero no estaba claro si estaba diciendo “Kenny” o “Kelly”. Todos los alumnos comenzaron a debatir cuál era el nombre que ella había dicho, para acordar y poder repetírselo a la maestra. Es interesante cómo la obligatoriedad de hablar español, que el director marcaba en la entrevista que mantuvimos, no se condice con el gesto glotopolítico de la maestra que no sanciona el uso de la otra lengua para negociar significados entre los alumnos o para llegar a un acuerdo respecto del nombre de una compañera. Cuando salimos al recreo, charlé con la maestra sobre lo ocurrido. Ella se lamentó de no poder comunicarse utilizando la misma lengua que hablaban los alumnos. En particular, se refirió a la necesidad de que las maestras tuvieran algún grado de capacitación en la lengua asiática. Además, agregó que le resultaba complejo trabajar con un niño que empieza en agosto en segundo grado sin tener ningún conocimiento de la lengua española. Al respecto, afirmó que era necesario constituir un espacio diferente para estos chicos, pero que todavía no habían logrado establecerlo.

En la clase con alumnos hispanoparlantes y maestras sinoparlantes, la lengua que hablan entre los niños es siempre español, (no observé clases en las que los chicos tuvieran que trabajar

Capítulo 4: La Ciudad de Buenos Aires y la escuela “Los Patos”

en grupos realizando actividades en putonghua) y con las maestras a veces en español y a veces putonghua según la actividad.

Respecto de la pareja pedagógica, de las cuatro clases que observé solo una enfocó la enseñanza del español, pero en aquel momento, la otra maestra hispanófono no estaba en la escuela. Por lo tanto, no pude observar clases con pareja pedagógica hispanoparlante ni establecer una comparación entre una conformación de pareja y otra. Una primera reflexión es que en las clases observadas ambas maestras estaban atentas a la tarea que se estaba realizando pese a que solo una de ellas era la que conducía la actividad. La otra, en general, ayudaba a los alumnos a seguir la clase o a realizar las tareas. La clase en segundo grado a la que hice referencia en los párrafos anteriores estuvo a cargo de una de las dos maestras. Sin embargo, la otra maestra estuvo siempre atenta a lo que ocurría y ayudaba a los alumnos que estaban sentados en el fondo a entender o a escribir. Incluso le corrigió a la maestra que conducía la clase la utilización de un sinograma: lo que estaba escrito en el pizarrón era “实验目地 [shíyàn mùdì, objetivo de la investigación]”, pero el último sinograma era incorrecto; mientras la primera seguía explicando el tema, la segunda lo borró y escribió el que correspondía. Según charlé con ellas después, las clases las planifican juntas, aunque solo una es la que elabora el material y es también la que conduce la actividad. De hecho, uno de los días que fui a la escuela, la maestra hispanoparlante quería cambiar de alumnos ese día (quería tener a los sinoparlantes pese a que le tocaba trabajar con los castellanohablantes) y la maestra sinoparlante le respondió que el cambio no era posible porque el material para trabajar con los otros chicos lo tenía la maestra de la tarde.

4.3. Breve Discusión

En este capítulo mostramos la interrelación entre las políticas lingüísticas del GCBA para la enseñanza de otras lenguas adicionales y del putonghua y los gestos glotopolíticos. Al respecto, la distinción entre políticas lingüísticas y gestos glotopolíticos permitió resaltar las distancias y cercanías entre las prácticas áulicas y la legislación. El putonghua aparece en Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2001) como una lengua de herencia y “más extranjera”; y en el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2014) ya no está entre las lenguas de herencia. Teniendo en cuenta que la mayor migración desde la RPC a Argentina ha ocurrido después de 2001 y que la escuela “Los Patos” se inaugura en el año de este último diseño curricular, es extraño que el putonghua deje de aparecer entre las lenguas de migración.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Entendemos que esto está vinculado con la emergencia de espacios en los que se empieza a enseñar esta lengua como lengua adicional (será tema de discusión en el séptimo capítulo de esta tesis).

Los datos relevados permiten conocer el funcionamiento de la pareja pedagógica y la existencia de asimetrías entre las docentes. Las causas de esta asimetría se explican de la siguiente manera: 1) la mayor experiencia docente de la maestra hablante de español y 2) la mayor cantidad de horas frente al curso. Esta asimetría conlleva también una diferencia de prestigio entre las lenguas a favor del español. Respecto del uso de las lenguas en la escuela, fue posible registrar el habla bilingüe de los alumnos descendientes de chinos. Respecto de la construcción de las identidades en el aula, el trabajo en el aula nos permitió acercarnos a las tensiones entre la identidad atribuida, por el Estado y por las maestras, y la alcanzada, que se negocia y redefine en las interacciones entre los alumnos. Es claro en las aulas cómo el mayor conocimiento del putonghua y su escritura se vincula con una mayor pertenencia identitaria a China.

El hecho de que se enseñe escritura simplificada (sin hacer alusión nunca a la tradicional) se explica en función de la construcción de un modo de ser chino de ultramar hecho desde la escuela. Entre los alumnos, las tensiones identitarias se dan entre ser “chino” o “castellano/argentino”. No encontramos, en cambio, la emergencia de la tensión con la identificación “taiwaneses”, que sí es llevada al aula por las docentes de esa ascendencia.

En esta escuela el putonghua es enseñado, por un lado, como lengua de inmigración y, por el otro, como lengua adicional. Aprender esta lengua es, ante todo, un derecho para los descendientes y en este sentido se la vincula con la cultura de los alumnos y, por lo tanto, con un modo de ser chino de ultramar. A la vez, para los no descendientes las clases en putonghua implican el aprendizaje de una lengua adicional a la hablada por ellos. Que en los últimos años se haya decidido separar a los alumnos por lengua primera en algunos horarios del día contribuye a afianzar esas diferencias. Las tensiones entre estos dos modos de concebir la enseñanza de la lengua serán retomadas en el capítulo 7.

CAPÍTULO 5
INICIATIVAS GLOTOPOLÍTICAS DE LAS ASOCIACIONES

*La luna sobe mi lecho sus luces proyecta
Me parece escarcha sobre la tierra
Contemplo la luna al levantar la cabeza
y, al bajarla, añoro mi tierra natal.*

(Li Bai)

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Tal como dijimos en la introducción, otro de los agentes glotopolíticos para la transmisión y mantenimiento del putonghua son las asociaciones de migrantes, en especial aquellas que sostienen escuelas en las que se enseña la lengua a los descendientes. Este capítulo se centrará en ellas. Entendemos que la decisión de estas asociaciones al enseñar putonghua y escritura simplificada, en algunos casos, o *guoyu* y escritura tradicional, en otros, constituye una iniciativa glotopolítica. Es decir, se trata de decisiones tomadas de manera consciente por los impulsores de estas instituciones. También es una decisión consciente la que toman los padres al elegir enviar a sus hijos a estas escuelas (las motivaciones de los padres y sus decisiones no son tema de esta tesis, pero sí son una interesante línea de investigación a futuro). Por supuesto, no estamos afirmando que estas decisiones sean autónomas de la política lingüística argentina ni de la del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En particular, sostenemos que las iniciativas glotopolíticas se encuentran influidas por las políticas en torno del putonghua descritas en el capítulo anterior. A su vez, notamos la fuerte vinculación que las asociaciones de migrantes desarrollan con su Estado de origen (a esto hemos aludido en el capítulo dos de esta tesis y volveremos sobre este punto en el sexto). Pese a lo antedicho, afirmamos que es posible analizar las iniciativas glotopolíticas de las asociaciones en su especificidad.

Diversos grupos migrantes crearon en distintos momentos históricos escuelas complementarias para que los descendientes aprendieran las lenguas de inmigración. En la Ciudad de Buenos Aires se establecieron escuelas italianas, alemanas, inglesas y francesas entre otras. En sus comienzos, estas instituciones funcionaban por fuera de la currícula nacional. Por ejemplo, las asociaciones de inmigrantes italianos, que se organizaron muy tempranamente en Argentina, fundaron escuelas en las cuales, hacia el año 1895 estudiaban unos 3000 alumnos (Bein 2012). Muchas eran gratuitas y tenían como idea rectora que “sus asociados pudieran transmitir la lengua y la cultura italiana a sus hijos” (Bein 2012: 92). En el año 1881 se organizó el primer Congreso Pedagógico Italiano, en el cual se debatió la inclusión de español y de historia y geografía argentina en la currícula que ya enseñaban (Di Tullio 2010). Para la misma época, también se habían establecido “escuelas extranjeras” en las colonias judías de Entre Ríos.

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

En ellas, la enseñanza era de corte religioso y la lengua de enseñanza no era el español sino el ídish. El multilingüismo también era objeto de preocupación de los intelectuales y funcionarios que veían en él una amenaza a la conformación de una nación homogénea. (Di Tullio 2010). El abandono del ídish en los años cincuenta en muchas escuelas judías en Argentina se explica en general como consecuencia de la creación del Estado de Israel y sus políticas lingüísticas en torno de esta lengua y del hebreo.

Respecto de la inmigración francesa (la tercera en importancia numérica detrás de los españoles e italianos), Bein (2012) afirma que, contra lo que se podría esperar, no crearon un gran número de escuelas particulares. Muchas congregaciones religiosas abandonaron Francia a raíz del laicismo de la Tercera República y abrieron escuelas en Argentina, pero con el tiempo lo que primó fue el aspecto confesional de estas instituciones y se dictó el programa oficial argentino.

Bein (2012) analiza el impacto que tuvo el surgimiento del nacionalsocialismo y sus repercusiones en Argentina en las escuelas alemanas en el país. En 1938 se dispuso que las escuelas alemanas honraran los símbolos patrios argentinos, que los libros de texto y planes de estudio sean presentados al Consejo Nacional de Educación, se redujo la carga horaria de materias en alemán y se despidió a algunos maestros alemanes. Cuando finalmente el gobierno argentino le declaró la guerra al eje, tras la victoria de los aliados, se decidió la expropiación de casi todas las escuelas alemanas ya que eran consideradas “propiedad enemiga” (Bein 2012). Estos edificios no fueron devueltos hasta 1957, es decir, 12 años después. En aquel momento se reabrieron unas veinte escuelas con lineamientos democráticos y, en general, apoyadas por la República Federal de Alemania.

En resumen, la política educativa de las comunidades extranjeras en general fue similar: apertura de escuelas comunitarias con lineamientos del país de origen de los inmigrantes, para luego adecuarse a la currícula argentina (en algunos casos de manera compulsiva, en otros, voluntariamente). Muchas de estas escuelas mantienen aún hoy algún tipo de vínculo con el país de origen de los migrantes.

Todas las instituciones a las que nos referimos en los párrafos anteriores se corresponden con migraciones de fines del siglo XIX o de la primera mitad del siglo XX y con el momento de constitución del Estado argentino. Las migraciones desde Asia, especialmente desde Corea del Sur y Japón, a nuestro país son más cercanas en el tiempo. Estos dos grupos también abrieron escuelas en las que se enseñaba la lengua del lugar de origen. Si bien los primeros

Políticas en torno de una lengua de inmigración

migrantes de Corea del Sur se establecieron en Argentina entre 1965 y 1983³⁸, la mayoría llegó a nuestro país desde fines de los años 80 hasta principios de los años 90. Según Mera (2008), las iglesias cristianas abiertas por estos inmigrantes tienen un fuerte rol educador y son las responsables del bilingüismo español-coreano en los jóvenes. Más allá de las escuelas comunitarias que funcionan en los centros religiosos, es de especial importancia en la comunidad la constitución de la Escuela Coreana. El terreno en el que funciona fue adquirido por la colectividad en el año 1986. A partir de 1987 comenzó a trabajar un Agregado en Educación en la Embajada de Corea, cuya función principal es intervenir en los planes de estudio de esa escuela. En octubre de 1997, afirma Mera (1998), había 32 alumnos inscriptos de primero a cuarto grado estudiando bajo currículo coreano, mientras que los sábados asistían 380 alumnos. Los libros de estudio son realizados “por el Gobierno Coreano para todos los países del mundo donde haya una Colectividad Coreana (sic) establecida” (Mera 1998: 73). El caso de las escuelas coreanas muestra una dimensión que será analizada en el capítulo 6: la interrelación de las escuelas comunitarias con el Estado de origen de los inmigrantes.

La relación entre el conocimiento de la lengua coreana y la constitución de la identidad lingüística y cultural es analizada por Courtis en “Lengua nacional, lengua de inmigración, lengua materna: políticas e ideología en torno a los usos del coreano en la Argentina” (2004). La autora se centra en la política de desconocimiento y la poética de estigmatización que se dan en el contexto migratorio respecto de la lengua coreana. Al hablar de “política de desconocimiento”, la autora señala tanto el proyecto castellanizador del Estado argentino, que ha relegado en manos de las comunidades migrantes la enseñanza del español para adultos en la propia comunidad migrante, como el desinterés general que la población no hablante de coreano ha mostrado por esta lengua. Como quedó evidenciado en el capítulo anterior y retomaremos en el 7, esta no es la política que se evidencia en el caso del putonghua; por un lado, por la apertura de la escuela del GCBA y, por el otro, porque en los últimos años hay cada vez más interés en el aprendizaje de esta lengua por los no descendientes. La poética de estigmatización es, por un lado, la que la sociedad argentina construye sobre el migrante sostenida en el sintagma “el coreano no habla castellano” y, por el otro, la construcción hecha desde la comunidad y desde Corea del Sur de que el coreano tampoco habla “bien” coreano. Al respecto, la autora afirma que las políticas culturales estatales “han tendido a reforzar y crear procesos de tradicionalización por los cuales ciertos elementos decantan en epítomes de una

³⁸ En 1962 en Corea se promulgó la ley de emigración que fomentaba y subvencionaba la emigración. En este marco, entre 1965 y 1983 migraron a Argentina varios contingentes que, con apoyo del gobierno de Corea, se instalaron en diversas zonas del país para desarrollar actividades agrícolas y ganaderas (Bialogorski 2002).

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

cultura coreana milenaria” (290). En este sentido, la lengua y su escritura se transforman en representantes de esa cultura y, por lo tanto, debe ser hablada y escrita correctamente. Al respecto, la autora sostiene que se da una interdiscursividad entre los discursos de los inmigrantes sobre la lengua y el manejo político que se hace desde y en el país de origen. La lengua coreana, entonces, en el contexto migratorio es vista como incompleta y, por lo tanto, como pasible de ser perfeccionada en virtud del ideal purista que busca que los descendientes de migrantes aprendan una variedad alta del coreano. A su vez, la lengua es considerada un fuerte índice de pertenencia comunitaria.

En el caso de la migración china y de las lenguas habladas por estos migrantes, se puede ver muy claramente “poética de la estigmatización” por parte de la sociedad receptora, tal como mostramos a través de los trabajos de Alam en el capítulo 2 de esta tesis. Además, en este caso la estigmatización como no hablante putonghua no se vincula necesariamente con los procesos migratorios, sino que también ocurre dentro de la RPC en virtud de la multiplicidad de lenguas y variedades, tal como describimos en la introducción de esta tesis.

Otra migración asiática estudiada es la proveniente desde Japón. Distintos autores (Terasawa 2011; Onaha 2011) suelen dividir la historia de esta migración en tres etapas: una primera menos masiva que ocurre desde la colonia hasta el siglo XIX; una segunda, que ya se puede caracterizar como corriente inmigratoria, que se da a principios del siglo XX y se detiene durante la Segunda Guerra Mundial; y una tercera que ocurre cuando los flujos migratorios se reestablecen en 1945. Onaha (2011) afirma que, en los inicios de la década de 1930, las familias adineradas enviaban a sus hijos pequeños a Japón a estudiar (al igual que en la actualidad lo hacen los padres chinos que pueden afrontar ese gasto). Respecto de las escuelas japonesas, Onaha (2011) sostiene que las dos que tuvieron programas de estudio dobles las creó la comunidad y que, más tarde, contaron con el apoyo del Estado japonés. Terasawa (2011), en un artículo sobre el contacto entre el español y el japonés y la utilización de palabras japonesas en hablantes de español descendientes de migrantes, afirma que en 1983 había 33 centros de enseñanza de japonés (no distingue entre enseñanza a hispanoparlantes o a descendientes) y que en la actualidad solo quedan dos centros en los que se enseña japonés y que estén relacionados con la comunidad: el Instituto Privado Argentino Japonés Nichia Gakuin y el Instituto Fundación Tozai. El primero fue creado en 1927 con el propósito de “conservar y transmitir a sus descendientes la lengua, las costumbres y otros aspectos del patrimonio cultural de Japón” (62). Actualmente es un colegio trilingüe (español, inglés y japonés) y la mayoría de los estudiantes argentinos no son descendientes de japoneses.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Una diferencia importante entre la escuela japonesa y el Instituto Coreano Argentino es que en la primera, como ya mencionamos, la mayoría de los alumnos no son descendientes de japoneses, mientras que la segunda aún es una escuela con alumnos mayoritariamente descendientes de coreanos. Esta diferencia puede explicarse atendiendo, por un lado, a lo que afirma Courtis —la falta de desinterés³⁹ de la población no hablante de coreano por esta lengua— y, por el otro, a representaciones sobre la migración japonesa que asocia a este colectivo con características como “disciplina” y “orden” y, en este sentido, como garantía de una buena escolarización.

Como ya dijimos, las escuelas chinas se insertan en un país en el cual todas esas experiencias previas de migración configuraron ciertas condiciones para su establecimiento. Al igual que las que describimos hasta acá, se relacionan con la comunidad inmigrante, mantienen algún vínculo con el país de origen y con la política lingüística del país receptor. A su vez, teniendo en cuenta el carácter de migración transnacional, tampoco creemos posible analizar la constitución de estas escuelas desvinculada de la de otras escuelas chinas alrededor del mundo (en los capítulos 6 y 7 retomaremos esta cuestión). La apertura de escuelas realizada por migrantes de la RPC necesita ser analizada en relación con las escuelas abiertas anteriormente por los taiwaneses. Por esta razón, en este capítulo, en primer lugar, analizaremos de la apertura de las escuelas taiwanesas, para luego centrarnos en aquellas en las que realizamos el trabajo de campo. En la segunda parte de este capítulo, entonces, se analizan las categorías que surgieron del trabajo de campo realizado en dos escuelas chinas.

El objetivo de este capítulo es examinar las iniciativas glotopolíticas emprendidas por los inmigrantes chinos en Argentina. Partimos de la hipótesis de que estas iniciativas están motivadas en la búsqueda de una construcción identitaria china en Argentina fundada especialmente en el aprendizaje de la lengua y modos de enseñanza. Entendemos que esta construcción identitaria se hace en relación con el Estado chino; por eso, las otras lenguas que se hablan en la RPC no tienen espacio en las escuelas chinas en Buenos Aires

5.1 Escuelas chinas: constitución y tensiones

En la CABA se pueden reconocer dos tipos de escuelas y asociaciones chinas: aquellas relacionadas con taiwaneses y las establecidas por inmigrantes de la RPC; las primeras son, en general, anteriores a las segundas. Como mostramos en el segundo capítulo esta tesis, a partir

³⁹ En los últimos años, ha habido un mayor interés por esta lengua dado el crecimiento del fenómeno k-pop entre los jóvenes y adolescentes. Un estudio más actual sobre este tema, quizás, mostraría nuevas representaciones del coreano en Argentina y, en consecuencia, otras motivaciones para su aprendizaje.

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

de los trabajos de Grimson, Ng y Denardi (2016), el crecimiento de la migración desde la RPC contribuyó al resurgimiento y fortalecimiento del asociacionismo taiwanés a la vez que abonó tensiones entre los dos grupos migrantes. Las escuelas relacionadas con los taiwaneses enseñan escritura tradicional y en muchos casos funcionan dentro de instituciones religiosas. En cambio, las relacionadas con la RPC solo utilizan escritura simplificada y son laicas (aunque una de ellas funciona en un templo). Otra de las diferencias es que en las últimas se utiliza el pinyin como apoyo fonológico de la escritura, mientras que en las taiwanesas se enseña otro sistema que se denomina Zhuyin Fuhao o BoPoMoFo. De este modo, un padre que decide enviar a sus hijos a una escuela china tiene que elegir si su hijo va a aprender una escritura u otra. Esta elección en el caso de los migrantes se basa principalmente en la proveniencia de la familia de un lugar u otro. En los capítulos siguientes discutiremos otras motivaciones que podrían influir en la decisión del aprendizaje de una u otra escritura: principalmente, la mayor utilidad asociada a la escritura simplificada en virtud de la posición geopolítica de la RPC.

Vetter (2011) lista cinco escuelas chinas en la CABA: por un lado, el Instituto Ai Yu, y las escuelas Hua Xing y Xin Xing, todas vinculadas con los migrantes taiwaneses; y, por el otro, las escuelas Qiao Lian y Franklin, relacionadas con los inmigrantes de la RPC (es en estas últimas en las que hicimos observaciones y sobre las que nos detendremos en el apartado siguiente). A continuación, haremos referencia a las primeras tres instituciones tomando como fuente lo que otros investigadores afirmaron sobre ellas. Respecto de estas tres escuelas es destacable que entre ellas conformaron un “consejo educativo” en el cual representantes de cada una de las instituciones trabajan para realizar actividades en conjunto. En este ámbito se organizan competencias intercolegiales de deportes, de escritura china y de música, entre otras; además, se organiza la fiesta del 10 de octubre⁴⁰. La presidencia de este espacio rota cada dos o tres años.

El Instituto Ai Yu, ubicado en el barrio de Villa Crespo, abrió en 1995. Depende de la Iglesia Presbiterana de Taiwán y tiene alrededor de 150 alumnos. Vetter (2011) afirma que un 20% de los estudiantes de esta escuela no tiene ascendencia china y que después de la crisis del 2001 el número de alumnos que asiste disminuyó, ya que muchas familias taiwanesas se fueron de Argentina. Entre las actividades que se realizan en la escuela, Zuzek (2004) destaca que se festeja el día del niño y el de la maestra siguiendo tanto el calendario argentino como el taiwanés. El material que utilizan en las clases es taiwanés y los egresados reciben un certificado

⁴⁰ El 10 de octubre (o fiesta del doble diez) se celebra en Taiwán en conmemoración del comienzo del levantamiento en Wuchang que derrocaría al Imperio y establecería la República de China en 1911.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

reconocido por ese Estado. Todos los profesores tienen experiencia docente en Taiwán y participan anualmente de una capacitación brindada por profesores enviados de Taiwán.

Hua Xing, fundada en 1986 en el barrio de Caballito, es la escuela china más grande de la CABA ya que tiene cerca de 600 alumnos de entre 3 y 18 años (Vetter 2011). Las clases de lengua se dictan no solo los sábados, como en el resto de las escuelas, sino también los domingos. Además, esta institución ofrece clases de cocina y de tai chi chuan abiertas a la comunidad. Según Vetter (2011) estaba entre los planes de la institución convertirse en una escuela primaria bilingüe putonghua–español. Hasta donde tenemos conocimiento, eso aún no ha ocurrido. Zuzek (2004) afirma que a esta institución asisten no solamente alumnos taiwaneses sino también provenientes de la RPC. Esta información es relevante ya que los maestros y el material que se utiliza son de origen taiwanés; en un estudio sobre las iniciativas glotopolíticas de las familias sería importante conocer por qué estas familias eligen esta escuela.

Xin Xing, por último, funciona en la Iglesia Presbiteriana Nuevo Avivamiento del Barrio Chino (ver en capítulo 3 el apartado dedicado al Barrio Chino). Las clases tienen lugar los sábados; la lengua que se enseña, según Zuzek (2004), es *guoyu* y la escritura es la tradicional. Tal como mostramos en el tercer capítulo de esta tesis, uno de los servicios religiosos en la Iglesia se oficia en taiwanés, pese a esto no existen clases de esa lengua en esta institución (ni, hasta donde pudimos relevar, en ninguna otra). Al igual que en las instituciones hasta aquí mencionadas, se utiliza material proveniente de Taiwán tanto para las clases de lengua como para las de matemática (que los estudiantes deben abonar aparte). Zuzek sostiene que el cuerpo docente está “altamente calificado” ya que todos los profesores han dado clases en Taiwán y poseen títulos universitarios otorgados por instituciones de ese Estado. Asimismo, la escuela recibe docentes que provienen de ese país y capacitan a los profesores de esta escuela. En esta institución Alam (2008a y b) realizó encuestas de representaciones sociales. En el momento en que realizó las encuestas, la autora encuentra que el 50% de los alumnos había nacido en Argentina y que son segunda generación de taiwaneses, 34% es de origen taiwanés y el 16% restante, chino.

En esta institución no solo se dictan cursos de putonghua para descendientes, sino que también hay clases putonghua para argentinos los días de semana. De esta manera, la escuela se imbrica con la comunidad de acogida. En esta misma línea, también se dictan “clases de orientación” (Zuzek 2004). En estas clases, los alumnos pueden charlar con psicopedagogas acerca de diversos temas que los inquietan. Entre los temas que discuten en estas clases se destaca la diferencia cultural entre los jóvenes y sus padres; en particular, la exigencia y presión para que sean excelentes alumnos. Hasta donde tenemos sabemos es la única institución de las

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

que en esta tesis relevamos que ofrece cursos de español para adultos. Teniendo en cuenta que la migración china a Argentina es mayoritariamente de personas adultas cabría esperar más instancias para que los adultos aprendan español. El hecho de que los adultos no aprendan la lengua mayoritaria de Argentina es visto por la sociedad de acogida como una muestra del no deseo de integración (Alam 2008a). También es entendido del mismo modo por los que asisten a esta escuela: Alam encuentra en las encuestas ya mencionadas que predomina la representación que asocia la integración a Argentina, que es vista como un imperativo, con la capacidad de hablar español. Tomando el modelo de Gugenberger (2007), en este caso es clara la “separación”, es decir, los migrantes no tienen el deseo de aprender la lengua del otro.

En el año 2006, en esta institución se abrió el Instituto Superior de Intérpretes de Idioma Chino. Al respecto, en el año 2015, en el marco del “Primer encuentro latinoamericano de enseñanza de español a sinohablantes y de chino a hispanohablantes”⁴¹, Roxana Huang, la directora del interpretariado, afirmó que originalmente se había proyectado constituir un profesorado pero que finalmente, ante los obstáculos legales, se decidió que fuera un interpretariado (AA.VV. 2015). Hoy en Argentina no hay un profesorado de esta lengua, lo cual acarrea muchos problemas a la hora de constituir la planta docente tanto de las escuelas chinas como de la escuela del GCBA (tal como mostramos en el capítulo anterior).

Calvin Ho, en *Heritage Language Loss in the Chinese Community in Argentina* (2010), busca analizar y problematizar la transmisión de las lenguas de los padres a los descendientes de migrantes chinos a partir de un trabajo etnográfico en la escuela Xin Xing⁴². Al presentarle su proyecto de investigación al director de la escuela, la respuesta que obtuvo fue que no hallaba cuál era el sentido de una investigación sobre un hecho conocido por todos: los alumnos hablan más español que la lengua asiática.

Su marco teórico está compuesto principalmente por el modelo de análisis propuesto por Fishman en 1965 para explicar los procesos de transmisión de la lengua e hipotetiza, a partir de este, que la segunda generación de migrantes chinos será dominante en español, y la tercera, monolingüe. Además, propone sumar a este esquema una nueva dimensión de análisis: qué variedad es la que se pierde, ya que la mayoría de los migrantes no solo hablan la lengua oficial, sino también la lengua de la provincia o ciudad donde vivían antes de migrar. Una aclaración al respecto es que el autor utiliza la denominación “variedades”, aun cuando se trate

⁴¹ El 25 y 26 de agosto de 2016 se realizó en Buenos Aires el segundo encuentro; el tercero se realizó en Valparaíso, Chile, en agosto de 2017.

⁴² El autor elige no utilizar el nombre real de la institución en la cual realiza las observaciones y enmascararla bajo el nombre *Hsin-Yi*. Sin embargo, con los datos que aporta, es posible saber de qué escuela se trata.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

de lenguas provenientes de grupos lingüísticos diferentes; para Ho, entonces, el taiwanés, el fujianés y el cantonés son variedades del “mandarín estándar”.

The language(s) of greater China present their own terminological problems. Some claim that there is a singular “Chinese language” with many “dialects;” others (including the majority of linguists outside of greater China) believe that some of these “dialects” are languages in their own right. In order to sidestep this debate, I will use the term *varieties of Chinese*. Varieties of Chinese that share a close genetic relationship and are generally mutually intelligible may be categorized into *dialect groups*. (4)

Disentimos de esta decisión de llamar variedades a lenguas que pertenecen a grupos distintos. Sin embargo, entendemos que la falta de acuerdo terminológico al respecto se funda en la necesidad de establecer puntos en común entre los modos de denominar en la República Popular China y Taiwán. En este punto, toda decisión terminológica es política y Ho busca que su tesis no quede asociada a ninguno de los dos Estados:

Calling it Standard Mandarin also avoids the complicated political nuances of its many Chinese names, particularly *Guoyu* (“national language,” used in Taiwan) and Putonghua (“common speech,” used in Mainland China). (4)

Teniendo en cuenta que la escritura que se enseña es la tradicional, Ho destaca haber escuchado a una maestra pedirle a un alumno que rehaga la tarea porque la había realizado utilizando sinogramas simplificados. El hecho de que el material que se utilice sea el mismo que en Taiwán implica, según el autor, dos problemas: por un lado, que los maestros deban trabajar en una clase semanal un material que está pensado para toda una semana; por el otro, hay cuestiones culturales que son comunes en Taiwán, pero no en Argentina; por ejemplo, la presencia de determinadas frutas comunes en los supermercados taiwaneses, pero no en los argentinos.

Según lo que relata el autor, durante sus observaciones notó que en los recreos y a la hora del almuerzo los alumnos hablan español entre ellos. Ho observa que durante la clase y al dirigirse a los profesores los alumnos siempre utilizan “mandarín estándar”. Los profesores apelan el español para aclarar los significados de algunas palabras o hacer más comprensible algún concepto. Finalmente, respecto del uso de otras lenguas chinas, el autor menciona que los administradores y profesores a veces hablan entre ellos en taiwanés, pero que los estudiantes nunca utilizaron una lengua distinta del español o del “mandarín estándar”.

Las conclusiones a las que arriba Ho se pueden resumir en los siguientes puntos.

1. La lengua de herencia⁴³ se está perdiendo.

⁴³ Si bien propone críticas a los conceptos de lenguas y hablantes de herencia, principalmente porque la idea de “herencia” supone que la lengua está relacionada con el pasado y no con el presente de los hablantes, decide utilizar esos términos a falta de otros mejores.

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

2. Respecto de la relación con el modelo de Fishman, lo encontrado no permite establecer relaciones claras. En Argentina, la tercera generación sigue estudiando la lengua, aunque no siempre pueda hablarla.
3. El autor sí recoge la pérdida de variedades distintas del mandarín estándar ya que los descendientes no las aprenden en las escuelas ni en la casa.
4. El “mandarín estándar” desempeña algún papel en la comunidad, ya que es visto como una herramienta para el éxito económico y está atado a una identidad étnica “china”.

Este último punto que Vetter encuentra en esta escuela en Argentina será analizado en profundidad en el capítulo 7 de nuestra tesis.

A pesar de que su marco teórico no está tan alejado del nuestro, es necesario establecer los puntos en los cuales nos diferenciamos de esta tesis. El autor realiza sus observaciones en una escuela asociada a la comunidad taiwanesa y, por lo tanto, las conclusiones que extrae pueden no ser aplicables a los descendientes de migrantes de la RPC. Tal como mostramos en el capítulo dos de esta tesis, la migración desde Taiwán es muy escasa en los últimos años; por lo tanto, los estudiantes probablemente sean segunda generación; en cambio, los estudiantes de las escuelas que responden a los migrantes de la RPC son la primera generación o han nacido en el país asiático. Si bien Ho muestra esta diferencia, creemos que no es tomada en cuenta de manera fuerte a la hora de concluir. De hecho, ya desde el comienzo de la tesis, el autor habla de “comunidad china en Argentina” sin considerar el peso que la distinción entre ser chino o taiwanés tiene en nuestro país.

Las otras dos escuelas, Franklin y Qiao Lian, serán objeto de análisis del apartado 5.2, ya que es en ellas en las que hicimos el trabajo etnográfico. Al igual que lo que mencionan los autores para las escuelas taiwanesas, el material también es elaborado por un organismo del gobierno chino, en este caso, la OCAO. La historia de ambas instituciones es diferente; sin embargo, ambas enseñan escritura simplificada y tienen algún tipo de vinculación con los migrantes de la RPC. Sostenemos que la emergencia de estas instituciones es una respuesta a una necesidad de los inmigrantes de la RPC y, a la vez, se vincula con la mayor presencia que este Estado tiene en Argentina en los últimos años.

5.2. Gestos glotopolíticos en las escuelas chinas: “El nació en Argentina, pero su papá y la escuela son chinos”

Este apartado está dedicado a mostrar el trabajo de campo realizado en dos escuelas chinas que se relacionan con los migrantes de la RPC en la ciudad: Franklin y Qiao Lian. En ambas instituciones, el contacto para poder ingresar a realizar observaciones fueron dos exalumnas que vinieron a Argentina a estudiar español. La maestra que dicta clases en la escuela Franklin es estudiante de grado. En cambio, la que trabaja en Qiao Lian estudió y ejerció la medicina en la RPC durante varios años antes de emigrar a nuestro país; tiene un hijo que también asiste a la escuela. En 2017 viajó a la RPC a realizar una maestría en enseñanza de chino a “chinos de ultramar” en la Universidad Jinan. El nivel de español de las dos maestras es similar y la cantidad de años que hace que viven en Argentina también (una está hace 6, y la otra, hace 5 años). La mayoría de los investigadores en Argentina sobre migrantes chinos reportan las dificultades que encontraron para desarrollar trabajo de campo que involucrara a los migrantes provenientes de la RPC. En muchos casos, la lengua es el mayor conflicto que encuentran; muchos también destacan cierta desconfianza de los inmigrantes ante el investigador. Dado que las maestras eran exalumnas no fue difícil el ingreso a las aulas; sin embargo, no fue posible concertar entrevistas con los directivos de las escuelas (como estaba planeado originalmente) ni hacer observaciones en las clases de otras maestras.

En primer lugar, se describen las dinámicas escolares poniendo especial atención en la manera en que la escuela busca reponer los modos de trabajo en la RPC y, de este modo, contribuir a la construcción de un modelo de chino de ultramar. En segundo lugar, se analiza cómo se enseña la lengua. En todas las clases el énfasis está puesto en la escritura; interpretamos esta focalización atendiendo a dos cuestiones: por un lado, a la importancia que tiene la escritura en la cultura china y, por el otro, a una búsqueda de reposición de los modos de enseñanza en la RPC. Sostenemos que este modo de enseñanza de la lengua se explica principalmente porque en estas instituciones se la considera lengua primera. En tercer lugar, relevamos los usos en el aula del español y del putonghua. En ambas instituciones los estudiantes utilizan el español en diferentes oportunidades. En cuarto y último lugar, damos cuenta de las tensiones en torno de la identidad lingüística y nacional. En estas escuelas el conflicto respecto de la identidad nacional no emerge como una preocupación (como en el caso de la escuela del GCBA); sí, en cambio, preocupa la identidad lingüística en relación con las otras lenguas chinas.

La escuela Franklin fue fundada por Franklin Mao en 1998. En sus comienzos había sido pensada como una escuela para la enseñanza de inglés para asiáticos, pero luego, tras notar la

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

necesidad de escuelas en las que se enseñara putonghua y escritura simplificada, Franklin decidió comenzar a dictar clases de esta lengua para los niños (entrevista personal realizada con una maestra de la escuela). En el momento en que realicé el trabajo de campo, las clases se dictaban solamente los sábados en el barrio de Caballito. A partir de conversaciones con maestras de la escuela, tomé conocimiento de que, en los últimos dos años, la escuela también funciona los domingos en el barrio de Belgrano. Vetter (op. cit.) afirma que hay 230 alumnos y que la mayoría de ellos son jóvenes que recién emigraron desde la provincia Fujian.

El caso de la escuela Qiao Lian es distinto. Tanto Vetter (2001) como Zuzek (2004) la relacionan con los inmigrantes taiwaneses. Zuzek sostiene que los profesores de esa institución reciben la visita de expertos de Taiwán que los capacitan. Asimismo, Vetter afirma que “Otra característica especial es la administración, porque la Escuela Qiaolian es parte de las Comisiones de Asuntos de Compatriotas de Ultramar del Gobierno de Taiwán. Es la única escuela de gobierno estatal en Buenos Aires” (34). Sin embargo, el año en que comencé las observaciones ya no se relacionaba con los migrantes taiwaneses sino con los de la RPC y no recibía apoyo de la Comisión de Asuntos de Ultramar que responde a Taiwán, sino de la Oficina de los Asuntos de los chinos de ultramar (OCAO) que responde a la RPC, tal como muestra una placa a la que referiremos en el capítulo 6. No pude saber por qué dejó de enseñar escritura tradicional, pero es posible que este cambio se deba a la mayor presencia de inmigrantes de la RPC y cómo esta mayor presencia modifica las dinámicas.

Un artículo periodístico publicado en <https://www.hryzx.com/t-112-1-1.html> (portal de noticias de los chinos en Argentina) incluye una crónica de la historia de esta escuela escrita en 2017. Según este artículo, la escuela comenzó a funcionar en 1973 con solamente veinte estudiantes en edificios alquilados. En 1999, debido a dificultades económicas, se mudó al Templo Budista, ya que el monje que lo presidía les prestó las instalaciones. En 2009 se decidió comenzar a enseñar escritura simplificada. El artículo no aclara por qué se tomó esa decisión. En cambio, sí afirma que la primera dificultad que encontraron fue tener materiales para hacerlo, dificultad que fue solucionada en 2012 con la primera donación de libros de la OCAO. En 2017, entre docentes y alumnos había 360 personas en la escuela. Los alumnos se encontraban distribuidos en seis niveles de primaria, tres niveles de escuela secundaria básica y tres de secundaria superior. Tal como mencionamos anteriormente, en los últimos años se produjeron tensiones entre los migrantes taiwaneses y los provenientes de la RPC. La transformación de esta institución es una muestra más de estas tensiones. En principio, se puede entender que este cambio se debe principalmente a la mayor cantidad de migrantes de la RPC.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Otra posible explicación es que la escritura simplificada ha cobrado un lugar de privilegio en los últimos años frente a la tradicional.

Más allá de la historia de sendas instituciones, una diferencia importante en relación con la construcción de un modelo de chino de ultramar es el lugar geográfico donde están ubicadas. La escuela Franklin funciona en el barrio de Caballito/Flores. Está cerca del subte A, estación Puan, por lo que es muy fácil llegar desde los barrios de la CABA donde vive mayor cantidad de personas nacidas en la RPC (Comuna 3, Comuna 7 y 5). En cambio, la escuela Qiao Lian funciona en el Barrio Chino en el templo budista Tzong Kuang. Esta ubicación geográfica se relaciona con los inicios del Barrio Chino y la relación entre esta escuela y la comunidad taiwanesa.

Las instalaciones y la presencia de la lengua y la cultura chinas son diferentes en ambas escuelas. La escuela Franklin tiene dos sedes en las cuales se distribuyen los alumnos según su edad: la sede en la que realicé las observaciones durante el año 2015 es la que aloja a los de nivel primario. Las instalaciones son alquiladas a una escuela privada; por lo tanto, la escuela tiene muchos carteles de los alumnos que durante la semana concurren a ese establecimiento. No hay cartelería propia ni anuncios en putonghua pegados en las paredes y pasillos de las zonas comunes. En las aulas tampoco hay carteles en esta lengua; arriba de los pizarrones y en las paredes, en cambio, hay afiches en español producidos por los niños que estudian ahí durante la semana. Nada en las aulas o en la fachada del edificio permite pensar que en ese establecimiento se dictan clases de putonghua. La escuela Qiao Lian, por el contrario, remite al mundo chino en todas las instalaciones. En la entrada, hay una imagen de la diosa Guanyin. En la planta baja, está el salón donde se llevan a cabo los ritos del Templo Budista Tzong Kuang. El edificio tiene tres pisos en donde están ubicadas las distintas aulas en cuyas puertas se indica en putonghua cuál es el grado. En todas las aulas, pegado en una pared, hay un cartel en el cual los niños pueden inscribirse para hacerse responsables de distintas tareas: limpiar el aula al terminar la clase, levantar las sobras después del almuerzo y juntar las tareas, entre otras. El primer día que fui a la escuela la maestra me explicó que esa es una planilla que existe en todas las escuelas en China.

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones



Fotos 14 y 15. Frente de las dos escuelas chinas: Franklin (izq.) y Qiao Lian (der.)



Foto 16. Detalle de la fachada de la escuela Qiao Lian: imagen de la diosa Guanyin

El horario en una y otra escuela es el mismo: los alumnos entran al aula a las 9 y salen a las 16 hs. Entre las 12 y las 13 hs, almuerzan. En la escuela Franklin cada uno lleva su propia comida; en cambio, en la escuela Qiao Lian todos los alumnos comen los alimentos preparados por los monjes del Templo. De la misma manera, los sectores donde almuerzan los estudiantes son diferentes. La principal diferencia radica en el tipo de mesa: en el caso de la escuela Franklin son mesas rectangulares, mientras que en Qiao Lian son circulares. Estas última poseen un disco giratorio en el centro donde se colocan los diferentes platos de los que cada estudiante se sirve y coloca en los cuencos donde previamente se sirvió el arroz. Es decir, en la escuela

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Qiao Lian la comida es necesariamente china tanto en la manera en que se la prepara como en el modo en que se la come⁴⁴.

Respecto del plantel docente de ambas escuelas, es necesario aclarar que la mayor parte del personal no tiene título docente. El reclutamiento y capacitación docentes es uno de los problemas que registran las escuelas chinas en el mundo (nos referiremos a esto en el capítulo 6 de esta tesis). En la entrevista⁴⁵ que mantuvimos con una maestra⁴⁶ de matemáticas de la escuela Franklin ella narra cómo fue el proceso por el cual empezó a trabajar en la institución.

F: ¿cómo empezaste a trabajar en la escuela? ¿te acordás?

P: sí, fue tres meses [después] de venir a Argentina y ese momento estaba en el CUI en la escuela del CUI estudiando idioma y pensaba que bueno yo me tengo que dagong ¿cómo se dice? [dagong en chino significa realizar un trabajo temporario] Bueno, pero... ¿qué tipo de trabajo puedo hacer? con castellano no puedo en ese momento. Así que, bueno, mi amigo o no me acuerdo quién me presentó a la escuela de Franklin. Dice que bueno estaban buscando los profesores que recibe, a ver, que recibe título mejor título universitario china así que

Una primera cuestión para destacar a partir de las palabras de la maestra es que no es necesario hablar español para poder realizar este trabajo y que es valorada positivamente la posesión de un “título universitario” chino. El título que ella había obtenido en Pekín es “Producción animal”, es decir, no es especialista en matemáticas o docente. Que el único requisito para trabajar fuera tener un título universitario chino se puede entender como una garantía de buen putonghua, ya que ingresar al nivel superior en la RPC implica una serie de exámenes rigurosos, entre los que se incluye lengua y literatura. En la entrevista, ella comentó que solo el 40% de la planta docente posee título universitario y que todos ellos se desempeñan en el secundario.

La maestra entrevistada considera que se trata de un trabajo a tiempo parcial. Por esta razón, la mayoría de los maestros de la escuela trabaja durante la semana en empresas chinas, son propietarios de un comercio, estudiantes o esposas de trabajadores expatriados.

Respecto del currículum a seguir, en ambas instituciones se busca que el contenido sea el mismo que si los alumnos estuvieran en la RPC. La maestra de la escuela Qiao Lian, cuyas clases observé, afirma que dada la menor cantidad de horas de clase que los alumnos tienen en

⁴⁴ Algunos pocos estudiantes eligen llevar su comida y almorzar solos en las aulas. Según me explicó la maestra, esto lo hacen porque, como se trata de un templo, no se puede comer carne en la planta baja.

⁴⁵ La entrevista se transcribe utilizando los signos ortográficos convencionales debido a que se ajusta al análisis de contenido. En el apéndice 2 se encuentra la entrevista completa.

⁴⁶ Al igual que las maestras de lengua que me permitieron la observación de las clases en ambas escuelas, la entrevistada también fue alumna mía de español. Llegó a Argentina en el año 2011 y en nuestro país estudió una maestría en Relaciones Internacionales.

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

Argentina, es necesario enfocar las clases en que los alumnos obtengan un conocimiento más general y, por ejemplo, no se leen tantas obras literarias como se hace en la RPC. También destacó que en general siguen el libro y la progresión de contenidos sugerida allí. La maestra de matemáticas fue muy insistente en la necesidad de adaptar los contenidos porque son muy complicados “para los niños de acá”. De la entrevista con ella se desprende claramente que el eje sobre el que se marca la distinción no es el lugar de nacimiento ni la ciudadanía, sino el lugar en el cual los estudiantes realizan la escuela primaria. En esta línea, en esa misma entrevista la maestra habla acerca del respeto y del trato entre los alumnos y ellas. Destaca, nuevamente, que lo que distingue a unos alumnos de otros en este sentido es el haberse educado en la RPC o en Argentina.

En el caso de la escuela Franklin observé clases en el curso denominado Pre-scholar C (en inglés en los listados de alumnos de la escuela). Los estudiantes de este nivel tenían entre cuatro y siete años. El primer día que fui a la escuela había veintidós alumnos sentados en tres filas de cuatro bancos de dos estudiantes cada uno. En el aula había dos maestras: una de ellas estaba a cargo de lengua y la otra de matemática y, además, ayudaba con la corrección y las tareas administrativas. En el caso de la escuela Qiao Lian, en las clases a las que asistí observadas los estudiantes tenían entre 12 y 16 años; el más pequeño de los alumnos había cursado la escuela primaria en la RPC y, por lo tanto, su nivel de putonghua era más alto que el de sus coetáneos. En esta clase había en total trece estudiantes. Solo una maestra estaba a cargo del curso; el maestro de matemáticas solo venía al aula en el horario en el que debía dictar su clase.

	Observaciones
Escuela Franklin	Diez observaciones (9 a 13 horas) de agosto a noviembre de 2015.
Escuela Qiao Lian	Seis observaciones de 9 a 14 horas y una observación de 9 a 16 de abril a junio de 2016.

Cuadro 6. Resumen de las observaciones en las escuelas chinas.

5.2.1 Dinámica escolar

En ambas instituciones se busca que las prácticas cotidianas remitan a lo que ocurre en la RPC: en la escuela Franklin esto se hace a partir de un discurso de apertura de clases, y en la escuela Qiao Lian, con la utilización de una planilla en las aulas.

En la escuela Franklin, el horario de entrada es las 9 de la mañana. A las 9.15 los alumnos se forman en el patio frente al mástil, donde no hay bandera. La directora académica de la escuela comienza a hablar y saludar a los alumnos. La segunda vez que visité la escuela una de

Políticas en torno de una lengua de inmigración

las maestras, señalada por sus compañeras como “la que más sabe”, se me acercó y me preguntó: “¿Sabés por qué hacemos esto?” Luego, me contó que era una práctica china que se hace todos los días y que lo que se informa es qué es lo que harán ese día y qué se hizo mal el día anterior. La tercera vez que visité la escuela, directora académica incluyó una frase en español en su discurso: “la semana que viene hay examen”. Esa frase rompe con el discurso en putonghua resaltando lo importante: el examen. El español emerge en la frase para lo que se considera esencial que todos entiendan. No significa que el resto del mensaje no sea importante, sino que su importancia radica no necesariamente en el contenido sino en el carácter ritual y performativo. Este momento del día tiene como fin construir un modo de trabajo chino y, en consecuencia, un modelo de ser chino.

Las clases comienzan a las 9,30 de la mañana. Lo primero que hace la maestra es pedir la tarea. Todos la entregan y ella la deja en el banco que está ubicado de manera transversal al pizarrón. Unos minutos más tarde en este mismo banco se sentará la maestra ayudante que corregirá la tarea y dictará la clase de matemáticas por la tarde. Las dos clases de la mañana, separadas por un recreo, son de lengua china; a las 12 los niños almuerzan en el comedor y luego duermen una pequeña siesta en sus bancos, sentados. Por la tarde, tienen dos clases también separadas por un recreo: la primera es de lengua china y la segunda es de matemática.

En la escuela Qiao Lian no hay un momento de reunión entre todos los estudiantes. La charla que en Franklin da la secretaria académica ocurre con la maestra del curso y dentro del aula. En esta charla, además de hablar del contenido académico de las clases del día, se menciona otro tipo de actividades —recoger las tareas de los alumnos, borrar el pizarrón antes de irse del aula, barrer el salón al terminar la clase y ayudar en el momento de servir la comida— para las cuales los alumnos deben inscribirse en la planilla. El primer bloque de clases en la escuela Qiao Lian comienza a las 9 y termina a las 12, el segundo bloque comienza a las 13, después del almuerzo, y termina a las 16. Al igual que en la escuela Franklin, hay dos clases de lengua por la mañana, separadas por un recreo, y una de lengua y una de matemática por la tarde. La clase de matemática la dicta otro profesor que solo viene al aula para el dictado de esa clase. Durante esta clase, la maestra de lengua se queda en el aula realizando tareas de corrección.

En ambas escuelas, la distribución docente (que la maestra de clase sea la de lengua y que la otra tenga el rol de ayudante o que se acerque exclusivamente para el dictado de la clase) y de horas de clase de cada asignatura es consecuencia de que en estas escuelas se priorice la enseñanza de la lengua y la escritura por sobre las matemáticas (anteriormente mencionamos que en una escuela taiwanesa las clases de esta disciplina se abonan por separado).

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

Todas las clases observadas están centradas en el docente. Solamente una vez, en la escuela Qiao Lian los alumnos expusieron un trabajo que habían realizado de manera grupal previamente. El resto de los días que asistí a clases nunca vi una actividad distinta de la clase expositiva a cargo de la maestra y las eventuales preguntas de los alumnos. Los momentos en los que no hay explicación, los alumnos trabajan solos haciendo la ejercitación que la maestra propone.

En ambas escuelas utilizan el libro *Zhongwen* (analizado en el capítulo seis). Sin embargo, observamos muy pocas clases en las que se lo utilice en el aula. En la escuela Franklin, al empezar la clase, la tarea que entregan es del cuaderno de ejercicios de este libro. En la escuela Qiao Lian, en una clase leyeron una leyenda del libro. Más allá del libro y su cuaderno de actividades, en ninguna de las escuelas los alumnos tenían un cuaderno o carpeta, sino que copiaban lo que la maestra escribía en el pizarrón en un papel suelto que no guardaban al terminar la clase. Parecería ser que la función de la escritura es únicamente la resolución de la consigna en ese momento en particular. En una clase en Franklin, por ejemplo, los alumnos que no habían llevado hojas pasaron al pizarrón a copiar las palabras del dictado que hacía la maestra.

5.2.2. Enseñanza del putonghua

Dada la diferencia de edad entre las clases observadas en una y otra institución, no es posible realizar una comparación entre los métodos empleados para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, esto mismo permitió tener un acercamiento a dos momentos distintos en la enseñanza de la lectoescritura: los primeros momentos en el caso de la escuela Franklin y la enseñanza de habilidades de lectura y escritura más complejas en Qiao Lian.

Antes de analizar lo relevado en las aulas sobre la enseñanza de la lectoescritura, es necesario explicar algunas características de la escritura china. Cabe aclarar que no se trata de una escritura pictográfica o ideográfica como algunos autores suelen mencionar, ni siquiera es logográfica. Rovira-Esteva (2010) muestra que el 87,5% de los caracteres se corresponden con un morfema; en cambio, hay un 10,2% de morfemas que se construyen con dos caracteres y el 1,7%, con tres caracteres. Por último, hay sinogramas que son la condensación de dos morfemas: 俩 (pronunciado lia, y compuesto por el radical de persona más el número dos) significa “dos personas”, 仨 (pronunciado sa y compuesto por el radical de persona más el número tres) significa “tres personas”, 甬 (pronunciado beng y compuesto por el adverbio

Políticas en torno de una lengua de inmigración

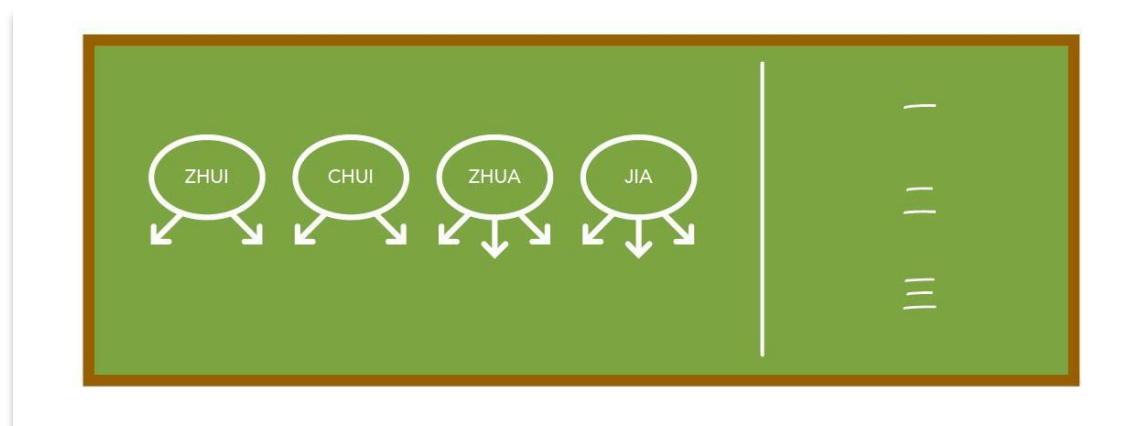
no y el verbo necesitar) es “no es necesario”, 否 (pronunciado fou, compuesto por el adverbio no y el radical de boca) se utiliza para “desaprobar la opinión de otro”.

Respecto de los principios de composición de los sinogramas, seguiremos la clasificación que utiliza Moreno Cabrera (2005). En primer lugar, hay caracteres pictográficos, es decir, se representa la forma gráfica del elemento al cual hace referencia; por ejemplo: 山 (shān) cuyo significado es ‘montaña’ y 目 (mù) cuyo significado es ‘ojo’; en segundo lugar, caracteres logográficos simples, como por ejemplo 王 (wáng), ‘rey’ y 少 (shǎo), ‘poco’; en tercer lugar, caracteres logográficos compuestos, que utilizan dos caracteres simples para formar uno nuevo cuyo significado se desprende de la suma de las dos; por ejemplo: 明 (míng) cuyo significado en español es ‘brillante’ está compuesto por dos partes: la primera es ‘sol’ (日) y la segunda es ‘luna’ (月); por último, los caracteres compuestos fonéticos son aquellos grafemas que poseen un indicador fonético además de un indicador semántico. Por ejemplo, 妈 posee un indicador semántico 女 cuyo significado es ‘mujer’ y uno fonético 马 cuya pronunciación es mā, de esta manera se construye el grafema para māma (mamá). El procedimiento es similar en el caso de, por ejemplo, 跑 (pǎo), que está compuesto por 足 (zú), cuyo significado es pie y 包 (bāo), que aporta la información fonética del sinograma cuyo significado es ‘correr’. La mayoría de los grafemas del chino siguen este último principio de formación. A pesar de esta información, es muy difícil poder saber cómo se pronuncia un determinado sinograma si no se lo conoce previamente. También es difícil saber qué significa un sinograma si no se lo conoce previamente. Es cierto que las claves semánticas aportan información, pero no siempre corresponde al significado del sinograma. Por ejemplo, en 地 (tierra), el componente semántico es la parte izquierda del sinograma que significa tierra (土); en 松 (pino), el componente semántico indica que se trata de un tipo de árbol (木); en 花 y 菜 el componente semántico, en la parte superior del sinograma, se relaciona con plantas y, de hecho, los dos sinogramas son ‘flor’ y ‘verdura’, respectivamente; 药 (yào, medicamento), también en su parte superior, tiene el componente semántico de planta, pero este significado solamente es comprensible si entendemos que la medicina tradicional utiliza raíces para medicar. Sin embargo, en 骗, el componente radical a la izquierda se refiere a un caballo; el grafema significa ‘engañar’, es decir, no hay una relación clara y directa entre el componente semántico y el significado.

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

En agosto, observé una clase en la escuela Franklin en la que se enseñaron los primeros sinogramas. Antes de ello, la maestra repasó lo que habían aprendido hasta entonces de pinyin e hicieron ejercicios que buscaban incrementar la consciencia fonológica. Uno de los ejercicios que hicieron en el pizarrón fue el siguiente: la maestra escribió círculos con sílabas y dos o tres flechas hacia abajo; los niños, entonces, pasaron al frente a descomponer la sílaba en las unidades menores. Al finalizar, la maestra preguntó si era correcto o incorrecto; si no lo era, los alumnos explicaban cuál era el error. El énfasis puesto en la enseñanza correcta del pinyin es muy claro en todas las clases observadas. Incluso cuando los estudiantes ya conocen el sistema de escritura del putonghua, la maestra se detiene en muchos momentos en la correcta transliteración a este sistema. En la introducción a esta tesis, se discutió el modo en el que según Saillard (2004) las políticas del Estado chino se sostienen sobre la idea de que lo que es necesario es estandarizar la pronunciación y no enseñar la lengua. Consideramos que el hecho de que se resalte el uso del pinyin en las clases se vincula directamente con esta ideología respecto de qué es la lengua y cuál es la diferencia entre las distintas variedades y lenguas que se hablan en la RPC.

Después de hacer este ejercicio, la maestra trazó una raya vertical en el pizarrón y enseñó los tres primeros caracteres: uno 一, dos 二 y tres 三. Al enseñarlos, los escribió paso a paso haciendo especial énfasis en la diferencia de longitud de los trazos en el caso de 二 y 三.



Pizarrón 2. Escuela Franklin.

Tres semanas después volví a las clases, me sorprendió la cantidad de sinogramas que los alumnos habían aprendido en ese corto tiempo. La maestra trazaba caracteres en el pizarrón y los niños decían de cuál se trataba. La maestra empezó escribiendo 十 y luego, fue agregando trazos hasta llegar a 金 (jin, oro). Luego, realizaron la misma actividad con otros caracteres.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

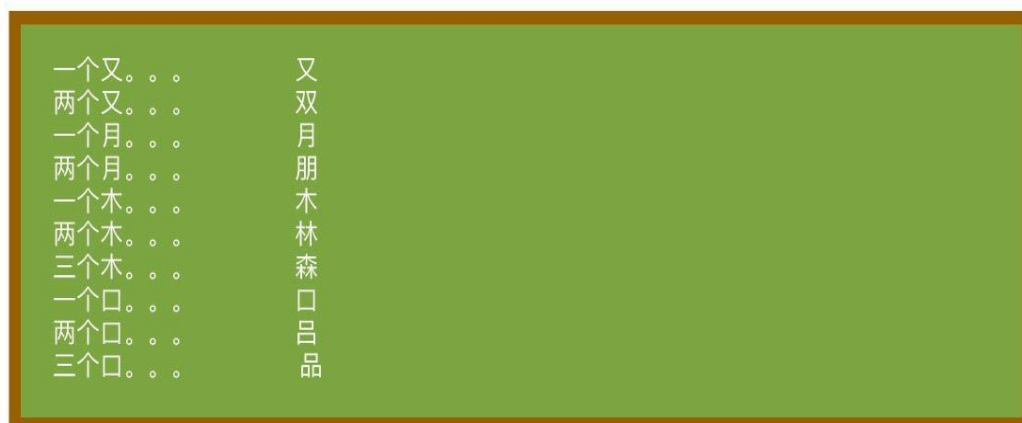


Pizarrón 3. Escuela Franklin

La relación entre estos sinogramas es meramente formal: el primero de ellos es diez, el segundo es tierra, el tercero significa rey y el último oro. Se trata de sinogramas que no necesariamente los alumnos utilizarán en su vida cotidiana (Wang, además de rey, es un apellido muy común). Su aprendizaje en un momento tan temprano de escolarización se justifica por una cuestión formal y, porque no se está enseñando la lengua sino la escritura. En clase, la maestra apela al conocimiento de los caracteres por parte de los alumnos, así como a su capacidad de descomponer visualmente el sinograma en unidades menores. Esta descomposición es importante porque es la que permite la distinción entre sinogramas. Los alumnos en este punto todavía están aprendiendo exclusivamente caracteres pictográficos o logográficos simples; entre ellos también es posible la diferenciación por los distintos trazos.

Tres semanas después volví a visitar la escuela. En aquel momento estaban realizando una actividad más compleja que suponía también descomponer los sinogramas en sus partes compositivas de manera oral. En esa oportunidad se estaba trabajando con sinogramas logográficos compuestos. El ejercicio era el siguiente: la maestra decía cómo estaba compuesto el sinograma y los alumnos tenían que indicar de qué sinograma se trataba. El primer sinograma que describió la maestra es “you”, es un adverbio que significa “otra vez”. La maestra dijo “一个又 [yī gè yòu]”; los alumnos respondieron “otra vez”. La maestra entonces aclaró que debían responder “en chino, eh” (el uso del español en clase será analizado en el próximo apartado). Luego de la corrección de la maestra, los alumnos respondieron “you”. Luego la maestra dijo: “两个又 [liǎng gè yòu]” y los niños respondieron “shuang”. (palabra que significa “par” en chino y cuya escritura está compuesta por dos veces el sinograma “you”). A medida que hablaba, la maestra escribía en el pizarrón.

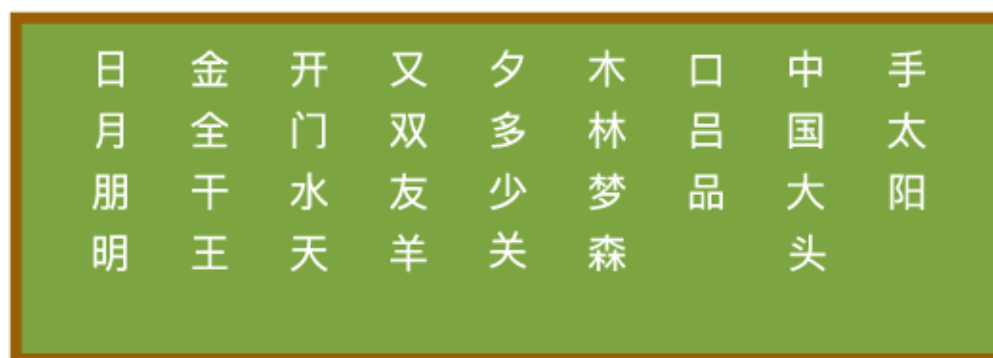
Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones



Pizarra 4. Escuela Franklin.

La realización de esta actividad de descomposición de sinogramas es más compleja que las que realizaron anteriormente porque no se trata de dar cuenta de los trazos que los componen sino de pensar unidades mayores. Una complejidad mayor es que los alumnos deben realizar esta actividad sin ver los sinogramas, solamente a partir del recuerdo.

El último sábado de octubre volví a visitar la escuela. Pese a que los chicos cada vez conocían más sinogramas, la tarea y buena parte de la preocupación de la maestra aún era el correcto uso del pinyin. La mayoría de los alumnos había cometido el mismo error, habían olvidado colocar la diéresis sobre la u cuando correspondía. Luego de reprenderlos, escribió en el pizarra una palabra en pinyin y preguntó a los alumnos si estaba bien. Se escuchó: “¡no, le faltan los puntitos!”. Después de corregir la tarea, la maestra les preguntó cuáles eran los sinogramas que ya sabían escribir y ellos le fueron contando. Ella los escribió en el pizarra:



Pizarra 5. Escuela Franklin.

Una vez que completó todo el pizarra, la maestra señaló cada uno de los grafemas y los chicos los leyeron en voz alta. Luego, hicieron el ejercicio al revés: ella preguntaba dónde

Políticas en torno de una lengua de inmigración

estaba un carácter y ellos le indicaban. Finalmente, escribió arriba de cada uno la transcripción al sistema *pinyin*. Todos estos grafemas son caracteres logográficos simples o compuestos. La relación que se puede establecer entre ellos es meramente formal. La escritura es enseñada no tanto pensando en el texto en el cual se van a insertar (o su frecuencia de uso), sino a partir del orden y la estructura de los trazos. En este pizarrón hay tres excepciones a esta manera de enseñanza: 开门, que significa abrir la puerta, 多少 que significa cuánto y, por último, 中国, el nombre de la RPC cuya traducción literal es “país del centro”.

Ese mismo día, la maestra explicó otro de los principios de composición de los sinogramas: la distinción entre indicadores semánticos y fonéticos. Al volver del recreo, escribió dos caracteres: 女, 妈. Primero les pidió a los alumnos que dijeran qué significan el primer carácter [mujer] y el segundo [mamá]; dos sinogramas conocidos por los alumnos probablemente por su frecuencia. A continuación, tapó la parte fonética del segundo carácter (马) y les pidió que dijeran qué decía ahí; después, tapó el indicador semántico (女) y les pidió que leyeran. Borró el sinograma y escribió otra vez 女 y a él le agregó 且 (qiě); mientras escribía explicó que un nü [女] con un qiě [且] forman jie de 姐姐 [jiě jiě, hermana mayor]. Luego, realizó el mismo procedimiento con nainai. Para eso, primero preguntó “奶奶是女的还是男的” [nǎinai shì nǚde háishì nánde, ¿la abuela es mujer u hombre?]. El objetivo de este procedimiento es que los estudiantes puedan encontrar los indicadores fonéticos y los semánticos en los sinogramas, es decir, que entiendan el principio de formación de la mayoría de los sinogramas.



Pizarrón 6. Escuela Franklin.

El orden de aprendizaje no responde a la mayor o menor frecuencia de uso de un sinograma, sino que se relaciona con cuestiones formales. Como quedó expuesto en los ejemplos relevados, en la explicación y trabajo con los sinogramas en el aula el foco está puesto

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

en que el alumno conozca la estructura formal del sistema de escritura china sin aclarar cuáles son los principios de formación de caracteres, pero sí aprendiendo a partir de ellos.

Este modo de enseñanza está relacionado con la concepción de la escritura y de su aprendizaje en la RPC. En ese país, el aprendizaje está medido y estandarizado, es decir, todos los alumnos aprenden los mismos sinogramas en el mismo año. En el siguiente cuadro, extraído del libro *Writing and Literacy in Chinese, Korean and Japanese* (Taylor, Insup & Taylor, Martin; 1995) se puede ver cuántos sinogramas se aprenden por año:

Grado	RPC	Hong Kong	Taiwán
I	571	460	407
II	825	500	506
III	672	530	450
IV	295	590	554
V	252	260	459
VI	219	260	386

Cuadro 7. Cantidad de sinogramas por año de escolarización.

Se considera que, para no ser iletrado, se deben reconocer y escribir 2000 grafemas en zonas urbanas y 1500 en las rurales (Bhola 1984). Actualmente, en la RPC está prohibido enseñar la escritura durante el nivel Inicial (Zhang, J y Mc-Bride-Chang, C. 2011). En Hong Kong, en cambio en ese nivel las maestras enseñan algunos caracteres. Cuando terminan el sexto grado de la educación primaria, saben leer y escribir 2834 sinogramas en China, 2600 en Hong Kong y 2762 en Taiwán. Li y Hua (2010) afirman que el énfasis puesto en la enseñanza de la lectoescritura en las clases para chinos de ultramar no solo se explica atendiendo a las cuestiones que antes presentamos, sino que también se vincula con la fuerte creencia entre los chinos de que hay valores culturales que solo se pueden transmitir a través de la escritura.

En una de las clases observadas en Qiao Lian, trabajaron sobre una leyenda que está incluida en los libros de la serie *zhongwen*. La leyeron en voz alta, pero, a diferencia de lo que observamos en la escuela del GCBA, no leyeron todos los alumnos a la vez, sino que cada uno de los estudiantes leyó un párrafo. Cuando terminó de leer el primer estudiante, la maestra le corrigió la postura y le indicó sentarse erguido y proyectar la voz. Al terminar la lectura del texto, charlaron entre todos acerca del tema del texto y la maestra explicó algunas estructuras sintácticas. En el capítulo siguiente se analizará el libro de texto y las actividades que plantea. Aquí, solo mencionaré que casi no posee actividades de escritura libre. Sin embargo, y más allá del currículum oculto que propone el libro, la maestra en la escuela Qiao Lian ha

Políticas en torno de una lengua de inmigración

propiciado en varios momentos actividades de escritura partiendo del género discursivo que estaban leyendo. Por ejemplo, en esa clase, una de las tareas que realizaron fue escribir otra leyenda que conocieran. En estas clases, todos los estudiantes tienen consigo y consultan un diccionario bilingüe español-putonghua. El hecho de que usen un diccionario bilingüe en lugar de uno monolingüe, y durante actividades de escritura, permite pensar que el vocabulario de los alumnos en español es mayor del que poseen en putonghua. En muchos otros casos, estas actividades son requeridas como tarea para realizar durante la semana en el hogar. También en el examen se les pidió a los alumnos que escribieran un texto extenso.

5.2.3. Uso del español y del putonghua

La lectura de la bibliografía previa, en particular lo que encuentra Ho en la escuela china en la que hizo el trabajo de campo, en la que los directivos le señalaban el poco uso del putonghua (en contraposición al español), hizo que entrara a las escuelas con la hipótesis previa de que iba a encontrar la misma situación. Sin embargo, en las dos escuelas chinas en las que hice las observaciones pude observar el uso de ambas lenguas, aunque en distintas proporciones.

En la escuela Franklin los estudiantes usan el castellano durante la clase para algunas rutinas escolares. Durante un dictado, por ejemplo, muchos niños dicen “terminé” cada vez que escriben una de las palabras dictadas. En una de las clases que observé, la maestra corrigió este uso: los alumnos estaban copiando unos sinogramas del pizarrón y, ante la pregunta acerca de si habían terminado o no, uno de los alumnos respondió “yo sé, yo sé, ella falta”; la maestra, entonces, lo miró y le dijo “ta mei wan [她没完, ella no terminó]”. Este gesto glotopolítico de la maestra, corregir el uso del español diciendo la frase en putonghua, es recurrente durante las clases, no así en los recreos o el almuerzo. Otras expresiones que suelen aparecer en las clases ligadas a las rutinas escolares son: “¿así?”, para consultarle a la maestra si está bien hecha la tarea, y los nombres de los útiles escolares (lápiz, sacapuntas, goma, etc.). Todos los alumnos de estas instituciones asisten durante la semana a escuelas primarias oficiales, entendemos que el vocabulario ligado a las rutinas escolares es parte del conocimiento que ya tienen en virtud de su escolarización en las instituciones porteñas. La utilización del español para rutinas escolares también pudimos observarla en la escuela Qiao Lian. Por ejemplo, en una clase de matemáticas, un alumno pasó al pizarrón para resolver una ecuación. Como no sabía cuál era el ejercicio que tenía que realizar, los compañeros le indicaron en voz alta cuál era diciendo: “abajo” y “los dos”. El maestro de matemáticas no corrigió ni penalizó este uso del español en clase.

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

El español se utiliza muchas veces para traducir y, de esta manera, explicar palabras desconocidas por los estudiantes. En algunos casos, este uso del español es motivado por la maestra. Por ejemplo ante la pregunta de la maestra “taiyang shi shenme? [太阳是什么, ¿qué es ‘sol’?]”, los niños deben responder con la palabra en español “sol”. A través de este tipo de actividades, la maestra motiva el uso de la otra lengua en clase con el objetivo de revisar el conocimiento de putonghua de los estudiantes. En muy pocas situaciones es la maestra la que habla en castellano. En una de las clases observadas, también con el objetivo de chequear el conocimiento del vocabulario, la maestra pidió a los niños que pasaran al pizarrón a dibujar distintos animales. Algunos pasaron a dibujar gatos, perros y pájaros. Finalmente, la maestra dijo *niu* y algunos pasaron a dibujar una vaca, pero no era claro el dibujo y la maestra escribió en el pizarrón la palabra *VACA*, para aclarar cuál era el significado de *niu*. En la escuela Qiao Lian, la maestra en una de las clases, como actividad de prelectura buscaba conversar con los alumnos sobre mitos y leyendas. Para que los alumnos entendieran cuál era el tema dijo en español las palabras “mito y leyenda”. Luego, siempre se dirigió a los alumnos hablando en putonghua.

A diferencia de lo mostrado en el párrafo anterior, la mayoría de las veces que los niños usan el español en clase para aclarar un concepto no es como respuesta a una pregunta. En la escuela Franklin muchos de estos usos son comentarios que hacen los alumnos en voz alta para el resto de la clase. Estos usos nunca fueron corregidos ni penados por la maestra. Por ejemplo, en una de las clases, la maestra dijo “xiong mao [熊猫, panda]” y, sin que ningún compañero preguntara qué era, uno de los alumnos dijo en voz alta “el panda”. Como ya mencioné anteriormente las clases durante la primera mitad del año de Pre-scholar están centradas en la enseñanza del pinyin. En una de esas clases la maestra estaba enseñando qué posibles combinaciones tenía el diptongo “ei” y entre las combinaciones con consonantes resaltó: “l, ei, lei”. Luego de decir esto, todos los alumnos lo repitieron. Al finalizar, uno de los estudiantes dijo en voz alta “estoy muy cansado” y todos se rieron. Este ejercicio no implica reconocer palabras sino solamente poder explicar posibles combinaciones de fonemas y su representación en el alfabeto latino. Sin embargo, este chico establece una relación entre esta combinación de fonemas y una palabra (en putonghua *lèi* [累] significa cansado).

En la escuela Qiao Lian también los alumnos apelan al español para aclarar algún concepto o para comunicarse entre ellos. Dado que son alumnos más grandes y que su nivel de la lengua es más elevado, en general no se trata de saber la traducción sino de pensar cómo se dice ese concepto en la otra lengua. Como consecuencia, entonces, muchas veces negocian significados entre los alumnos o entre los alumnos y la maestra. Esto ocurre mayormente

Políticas en torno de una lengua de inmigración

cuando los estudiantes conocen una palabra en español, pero no en putonghua. Por ejemplo, en el examen los alumnos tenían que elaborar un ensayo sobre la importancia de la educación. Un alumno quería saber cómo se decía “escuela especial”. Para saberlo, llamó a la maestra a su banco, pero ella no conocía el concepto. Entonces, otra alumna le explicó a la maestra y otro estudiante también intervino para agregar información sobre este tipo de escuelas. Finalmente, la maestra, que no sabía cómo se denominaba este tipo de escuelas en putonghua, negoció con los alumnos una denominación posible.

Los estudiantes de mayor edad utilizan el putonghua casi exclusivamente durante las clases; entre los alumnos de menor edad, en cambio, escuché putonghua tanto durante la clase como durante los recreos y el almuerzo. Por ejemplo, en uno de los recreos en Franklin uno de los chicos le dijo al otro “juguemos a los zombis”, mientras al lado de ellos dos alumnas hablaban sobre unos dibujos utilizando putonghua. Por el contrario, en la escuela Qiao Lian siempre escuché a los alumnos hablando en español en los recreos y durante el horario del almuerzo.

Esta diferencia se explica principalmente teniendo en consideración la edad de los alumnos. Muchos de ellos recién volvieron de la RPC (la mayoría de ellos nacieron en Argentina y algunos vivieron en la RPC fue durante los primeros años de vida) y, por el otro, porque, al ser más pequeños recién están comenzando a tener vínculos con hablantes de español en la escuela a la que asisten durante la semana. En la entrevista que mantuve con la maestra de la escuela Franklin, ella dice que los estudiantes mayores de esa escuela también usan más español que putonghua. Al preguntarle si los alumnos hablaban en putonghua o en español en la clase, contestó que con ella siempre usaban putonghua, pero entre ellos en español (excepto los recién llegados de la RPC). También afirmó que, durante los recreos casi no escuchaba que hablaran putonghua. A modo de broma, finalmente dijo: “el castellano es el idioma oficial entre ellos”.

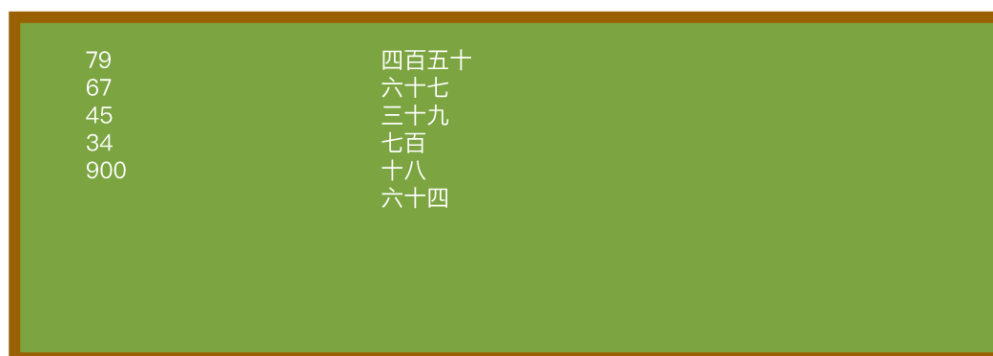
En esa entrevista también le pregunté a la maestra por las otras lenguas chinas presentes en la escuela. Afirmó que muchos estudiantes hablan otras lenguas en su casa y que ella, eventualmente, los escuchó hablando entre ellos. Sin embargo, aclaró que todos ellos hablan “muy buen putonghua”. La maestra de la escuela Qiao Lian también me comentó que en esa escuela hay alumnos que hablan otras lenguas de China, principalmente, la “variedad” de Fujian y cantonés, pero que “no es la lengua de la escuela”. Li Wei y Zhu Hua (2010) respecto de las distintas lenguas chinas recogen una afirmación interesante de uno de sus entrevistados (160). En esta declaración se puede observar claramente la ideología en torno de las lenguas que en las escuelas chinas (y también en la del GCBA) circula:

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

Putonghua is our standard national language. Chinese people certainly should speak Putonghua. Otherwise, how can people know that you are Chinese? You may be Cantonese, Shanghainese, or Pekinese. But if you want to be Chinese, you need to speak Putonghua.

En Franklin pude observar dos momentos en los que las maestras en el aula mencionaron la posibilidad de que en casa se hablaran otras lenguas chinas. La primera vez, una nena se acercó a mí para que viera su tarea. Luego de mostrármela, me preguntó por qué yo no hablaba putonghua. Luego de responderle que estaba estudiando, le pregunté si ella en su casa lo hablaba. Me contestó que no. Le pregunté si hablaba español; no me respondió y se fue a sentar. La maestra intervino y me explicó que ella provenía de una familia en la que se hablaba “dialecto”. En otro caso, la maestra justificó la poca proficiencia de un estudiante en putonghua porque “en su casa se habla cantonés”. A continuación, me referiré a ese caso.

Los niños tenían que hacer un ejercicio en el cual se les pedía que escribieran a partir de los números y al revés (por ejemplo, decía “79” y se esperaba que el alumno escribiera 七十九 y, después, a partir de 四百五十, tenían que escribir 450). En el pizarrón, la maestra escribió el ejercicio de la siguiente manera:



79	四百五十
67	六十七
45	三十九
34	七百
900	十八
	六十四

Pizarrón 7. Escuela Franklin.

Un alumno, en lugar de hacer lo que la tarea requería, había unido con flechas números y sinogramas de distintas columnas, sin ninguna relación aparente. La maestra le corrigió y le explicó cómo había que hacerlo. El chico le respondió en español que él no sabía decir los números en putonghua y le preguntó cómo podía hacer para aprender. Ella le dijo que todos sus compañeros hablaban putonghua y español que, para aprender, tenía que hablar todo el tiempo en putonghua o, al menos, intentarlo. En esta frase la maestra expone la dinámica de intercambio lingüístico de los niños bilingües: hablan putonghua cuando el interlocutor lo sabe y español si no. Los alumnos siempre se dirigieron a mí en español e, incluso, el vocativo

Políticas en torno de una lengua de inmigración

con el que me llamaban era “seño” cuando a las maestras del curso se dirigían siempre como *laoshi*.

Después de decir esto, se lo acercó al cuerpo y, mientras lo abrazaba, dijo a todo el curso que en la clase no se podía hablar español. La maestra censura el uso del español esperando que de este modo el alumno se vea obligado a utilizar (y, como consecuencia, a aprender) putonghua. Como ya expuse antes, el español no está vedado en las clases ni en los recreos. Cuando el alumno se alejó, la maestra se dirigió a mí para explicarme que en la casa de ese chico se habla cantonés. A través de este gesto glotopolítico, la maestra prohíbe el español para propiciar el aprendizaje de la lengua oficial de la RPC. Esta prohibición no se dirige al español sino que, en cambio, busca propiciar el uso de la lengua oficial de la RPC en lugar del “dialecto” hablado por el alumno en la casa. Son esas otras lenguas chinas las que no tienen un espacio en la escuela, y no el español. En el capítulo siete de esta tesis, mostraré cómo en escuelas chinas en otros lugares del mundo los gestos glotopolíticos de las maestras son producto de la tensión creciente entre dos lenguas: el cantonés y el putonghua.

Finalmente, la maestra le pidió a un compañero que le explicara cómo hacer la actividad. Durante toda la explicación, el compañero habló en español excepto cuando le enseñó a escribir el número seis 六 (lo hizo diciendo el nombre de cada uno de los trazos). En este caso en particular, los estudiantes utilizan el español para poder resolver la consigna del mismo modo que en la escuela del GCBA los alumnos sinoparlantes resuelven algunas consignas utilizando putonghua aunque escriban la respuesta en español.

5.2.4. Identidades en el aula

A diferencia de lo observado en la escuela del GCBA, en estas instituciones no presencié muchas situaciones en las que los estudiantes pusieran en discusión su identidad. Probablemente se deba a que la escuela no los interpela en tanto argentinos sino como “chinos de ultramar”. Todos los alumnos de la escuela Franklin tienen apellido chino, pero nombre “latino” (Cynthia, Melisa, Fernando, etc.); a pesar de que su nombre legal es el latino la maestra se dirige a ellos siempre por su nombre chino. Esto no ocurre en la escuela del GCBA donde los nombres chinos de los alumnos son desconocidos por sus compañeros y no son utilizados en ninguna de las clases.

La transmisión de algunas pautas de comportamiento chinas se puede ver en las clases. Ya mencioné en los párrafos precedentes la implementación de la lista de tareas que se utiliza en la escuela Qiao Lian, así como el momento de la comida. También aludí al momento en que la maestra de esta misma escuela corrigió al alumno por la postura de su cuerpo al

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

momento de leer en voz alta. Sobre este comportamiento la maestra de la escuela Franklin a la que entrevisté dijo que todas sus docentes hacían esto cuando ella estaba en la primaria.

Una identificación que pude encontrar en los discursos de las maestras es la separación no ya entre “argentinos” y “chinos” sino entre quienes hicieron o están haciendo la escuela primaria en Argentina y quienes en el país asiático. Esta división, que no se corresponde con la nacionalidad ni con la etnia, es similar a aquella a la que se hace referencia en la escuela del GCBA cuando los alumnos afirmaban que uno de ellos era “chino” para explicar su conocimiento de la escritura. La mayoría de los alumnos de las escuelas chinas que visité nació en Argentina, y de ellos, la mayoría fue a la RPC o bien como vacaciones o a vivir allá durante uno o dos años cuando tenía menos de siete años; por lo tanto, toda su escolarización primaria y secundaria la hicieron acá. Solo muy pocos estudiantes hicieron su escuela primaria en la República Popular China.

En la entrevista que mantuve con ella, la maestra de la escuela Qiao Lian sostiene que aquellos que hicieron su primaria en nuestro país tienen una mayor dificultad para concentrarse durante un tiempo prolongado. Esta característica de los alumnos hace que la escuela deba adaptar los ejercicios según si “crecieron acá” o allá. No solo se adaptan los ejercicios sino también exámenes. Por este motivo, la maestra entrevistada dice que la escuela china no es tan estricta como las escuelas en la RPC. Los exámenes deben ser adaptados, por un lado, porque si no, serían muy complejos para estos alumnos particularmente; por otro lado, porque como “los padres y la escuela son chinas las notas son importantes y los niños no pueden sacar bajas notas”. Un examen muy difícil haría que las notas bajaran y esto ocasionaría frustración en los chicos, enojo en los padres y un posible abandono de la escuela. Una de las veces que fui a observar clases, un alumno de Pre-Scholar C no quería entrar a la escuela y lloraba. La profesora, cuyas clases observé, me miró y me dijo: “tímido”. Otra maestra, con más experiencia, se acercó y me explicó: “No quiere estar acá. El nació en Argentina, pero su papá y la escuela son chinos”. No le adjudica al alumno una identidad argentina, sino una que se vincula exclusivamente con el lugar de nacimiento y el resto de los ámbitos donde este niño es educado. La tensión entre una escuela y una familia china y un alumno educado en Argentina aparece en otros momentos del trabajo de campo, siempre en la voz de las maestras para aludir a las distintas culturas de aprendizaje y educativas. Esta tensión no fue registrada en las observaciones que hice en la escuela del GCBA. Los alumnos no son argentinos, sino que nacieron y son socializados y, más importante, escolarizados en este país. Las maestras no distinguen entre chinos y argentinos sino entre aquellos que realizaron su escolarización, o al menos una parte de ella en la RPC, y los que no.

5.3. Breve discusión

En este capítulo realizamos un acercamiento a las acciones glotopolíticas para la enseñanza del putonghua a descendientes en la CABA. Dado que estas acciones se inscriben en el marco de la política argentina actual e histórica para las comunidades migrantes, hicimos un breve recuento de cómo otras comunidades migrantes establecieron escuelas y cómo el Estado argentino se relacionó con ellas. Muchas de estas colectividades primero desarrollaron escuelas que funcionaban por fuera de la currícula oficial y luego se incorporaron a la enseñanza oficial. En el caso de las escuelas chinas todavía no hay una institución que haya desarrollado un proyecto similar (mostramos que una de las instituciones taiwanesas tenía esto entre sus planes para el futuro). Asimismo, tanto las escuelas de migrantes europeos como las de migrantes asiáticos mantienen algún tipo de vinculación con el país de origen; esto también se verifica en el caso chino y será tema de discusión del capítulo siguiente.

En un segundo momento, vinculamos las dos escuelas de los migrantes de la RPC con las otras escuelas chinas en la CABA. Expusimos cómo la emergencia de estas dos escuelas se vincula con la enseñanza de la escritura simplificada. Esta necesidad aparece en Argentina a partir de la creciente migración proveniente de la RPC y el decrecimiento del número de migrantes taiwaneses. Hipotetizamos, además, que estos cambios se vinculan con la mayor presencia del Estado chino en Argentina (nos referiremos a este punto en los capítulos seis y siete de la tesis).

En tercer lugar, mostramos cómo las prácticas de aula tienen el carácter de la enseñanza de una lengua primera. Las maestras no dedican sus clases a la enseñanza de aspectos comunicativos y se centran casi exclusivamente en la escritura y en la correcta pronunciación. Los métodos de enseñanza del putonghua —utilización del pinyin, énfasis en la escritura, etc.— y las dinámicas escolares reponen los existentes en la RPC. Vinculamos esta modalidad de enseñanza con el modo en que se concibe a los alumnos (chinos de ultramar) y a la vez con las maneras en que son vistas las diferencias lingüísticas en la RPC. En este sentido, la presencia de diferentes lenguas chinas en las escuelas no modifica las prácticas de enseñanza, las cuales se orientan hacia una construcción homogénea del chino de ultramar, que es hablante de putonghua y, en el caso argentino, de español. Asimismo, revelamos cómo para las maestras la distinción que corresponde aplicar entre los alumnos no es entre “argentinos” y “chinos”, como en la escuela del GCBA; sino entre aquellos que se escolarizaron en un país u otro.

Capítulo 5: Iniciativas glotopolíticas de las asociaciones

En el siguiente capítulo mostraremos cómo el Estado chino se involucra con las actividades de estas escuelas en virtud de la construcción de un modo de ser “chino de ultramar”.

CAPÍTULO 6
LAS ACCIONES GLOTOPOLÍTICAS TRANSESTATALES DE LA RPC

*Mi patria y yo nunca estaremos separados
Adonde quiera que vaya haré fluir su himno.
Yo canto cada montaña,
canto cada río,
canto por mi pequeño pueblo
donde abundan los aromas de comida.*

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

El objetivo de este capítulo⁴⁷ es analizar las acciones glotopolíticas que el Estado chino emprende para el mantenimiento y aprendizaje del putonghua por los chinos de ultramar. Partimos del supuesto de que la elaboración de estas políticas se sustenta sobre una concepción de nacionalidad ligada a la etnicidad. Sin embargo, estas acciones no pueden comprenderse sin enmarcarlas en la manera en la cual la RPC construye un modelo de chino de ultramar. Al respecto, To (2014) sostiene que tanto la RPC como Taiwán han tenido la preocupación de producir “su propia versión de identidad cultural china en los chinos de ultramar en un esfuerzo por conseguir su lealtad política y económica” (126). En este sentido, la hipótesis que guía las discusiones de este capítulo es que el objetivo de estas acciones, que se orientan tanto hacia las escuelas chinas como a la del GCBA, es recrear y sostener una identidad china en el exterior a través de la enseñanza de una lengua y una escritura.

En una primera parte del capítulo describiremos la conformación y el funcionamiento de la OCAO. En una segunda parte, analizaremos la serie de libros *Zhongwen*, editada por la OCAO, que se utiliza en las dos escuelas en las que realizamos el trabajo etnográfico. En la tercera parte, enfocaremos las acciones que realizan esta Oficina y la Embajada de la RPC en Argentina y los vínculos que establecen con las escuelas chinas y con la escuela de Parque Patricios. Debido a que estas acciones no se pueden considerar de manera aislada, dado el carácter transnacional de la migración, es necesario poner en relación las acciones que se pueden ver en la Ciudad de Buenos Aires con las que ocurren en otros lugares del mundo. Finalmente, planteamos dos interrogantes que surgen del análisis. El primero es ¿en qué medida podemos afirmar que las acciones realizadas forman parte de una política lingüística transestatal? Responderemos esta pregunta discutiendo el concepto teórico propuesto en el marco teórico de esta tesis y, luego, clasificando las acciones descritas en este capítulo según si conforman una política lingüística. El segundo interrogante es si es posible distinguir las acciones del gobierno chino de las de los migrantes. Para responderla, apelaremos al concepto de *burocracia*

⁴⁷ El epígrafe de este capítulo es una estrofa de la canción “Yo y mi patria” escrita en 1980 por Ma Jinghua y Zhang Peiji. La canción fue usada en el año 2019 en un video hecho por la Embajada en Argentina para conmemorar los 70 años de la fundación de la RPC. En él se ven a distintos chinos de ultramar residentes en Argentina mirando al cielo y cantando esta canción. Al final del video sobre el cielo argentino flamea la bandera de la RPC. <https://www.youtube.com/watch?v=lnDU8jBfcW8>

Políticas en torno de una lengua de inmigración

diaspórica (Smith 2008), que analiza las maneras en las que los gobiernos a través de ciertos organismos institucionalizan y regulan el comportamiento de las diásporas, aplicado al caso de la enseñanza del putonghua a descendientes.

6.1. Oficina de Asuntos de los Chinos de Ultramar (OCAO)

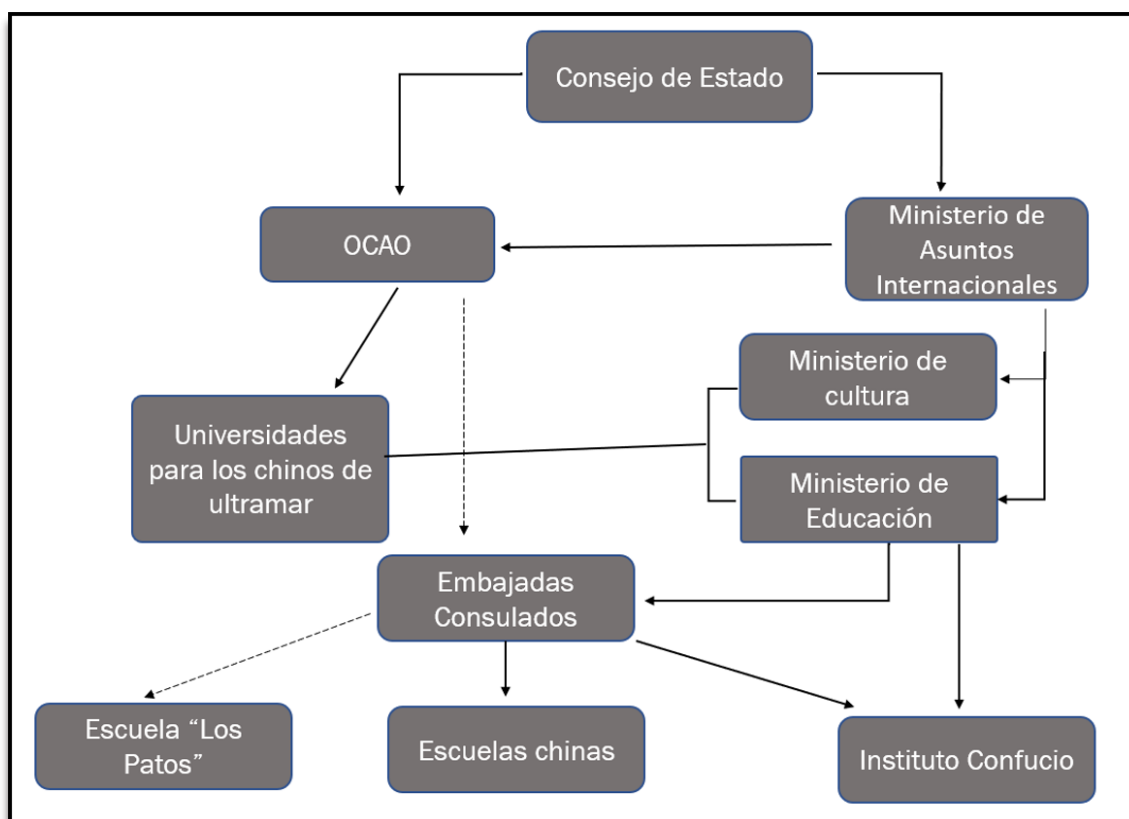
En el capítulo dos de esta tesis, nos hemos referido a los cinco organismos que trabajan con el Ministerio de Asuntos Internacionales de la RPC para implementar políticas para los chinos de ultramar (Liu y van Dongen 2016). Entre esos organismos, nos detendremos especialmente en las tareas que en Argentina lleva a cabo la OCAO y su constitución. Las razones son, por un lado, que entre sus objetivos está el de desarrollar y llevar a cabo programas de intercambio cultural y de enseñanza a hijos de descendientes y, por el otro, que su accionar es rastreable en la Ciudad de Buenos Aires.

Baravantseva (2005) contextualiza el surgimiento de esta dependencia en el marco del proceso de reforma y apertura. En diciembre de 1977, el PCCh mantuvo una reunión para rever las políticas para los chinos de ultramar; el eslogan que caracterizó esta reunión fue “todos los patriotas son una familia”. En 1978, finalmente, se constituyó la OCAO. Esta dependencia estatal tiene oficinas en todas las provincias, regiones autónomas y municipalidades chinas (Liu & van Dongen 2016). Además, cuenta con una agencia de noticias y una página web: <http://www.chinaqw.com/>. Es responsable de diversas actividades, entre las que se destacan las siguientes: delinear la política para los chinos de ultramar, recopilar información sobre ellos para informar al PCCh y al Consejo de Estado (To 2014: 75) y asistir al Consejo de Estado en la relación con los chinos de ultramar a través del vínculo con las Embajadas y Oficinas consulares.

En To (2014: 74) se presenta un organigrama en el cual se muestran las imbricadas relaciones que los distintos organismos mantienen tanto dentro de la RPC como fuera de ella. A continuación reproducimos un fragmento de ese organigrama que nos permite ubicar las acciones de esta dependencia en su relación con las políticas lingüísticas para los chinos de ultramar. Al organigrama original le hemos agregado la vinculación entre la OCAO y las Embajadas o Consulados. Nuestra investigación nos permite sostener que, al menos en el caso de la Embajada en Argentina, esa relación existe (más adelante se mostrarán los casos en los que trabajan en conjunto). Además, hemos agregado la escuela del GCBA, que es propia del caso argentino. Respecto de la relación entre las escuelas chinas y la Embajada, To sostiene que se trata de una relación que no es de subordinación. Ese es justamente el tema que discutiremos en el apartado “Burocracia diaspórica e inmigrantes” de este capítulo. Finalmente,

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

To marca una clara relación con el Instituto Confucio⁴⁸, que nosotros no incluimos dentro del objeto de estudio de nuestra tesis. Si bien es un supuesto que puede ser puesto en duda en futuros trabajos, consideramos que el IC de la UBA no tiene injerencia en la enseñanza del putonghua a descendientes de migrantes. Sin embargo, como ya mencionamos anteriormente, estamos seguros de que las acciones realizadas en torno del putonghua como lengua extranjera influyen en las representaciones sobre esta misma lengua que los descendientes pudieran desarrollar.



Cuadro 8. El lugar de la OCAO en los órganos de gobierno chino (recorte del propuesto por To 2014).

⁴⁸El Instituto Confucio depende del HanBan [汉办, literalmente, oficina de la lengua china], una oficina del Ministerio de Educación de la República Popular China. Su función es brindar recursos y servicios docentes para la enseñanza del putonghua. A diferencia de otras organizaciones gubernamentales que enseñan lengua y cultura en países donde no se habla la lengua meta (Alianza Francesa, Instituto de Cultura Inglesa, etc.), el IC solo funciona en cooperación con una universidad del país de destino y dentro de esa universidad. De esta manera, al establecerse uno de estos institutos se hermanan dos universidades: una de China y una del país receptor. Este accionar fue muy discutido en Europa y Estados Unidos porque se lo considera una intromisión del Gobierno Chino en la política nacional y universitaria. En Argentina hay dos Institutos: uno en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires y otro en la Universidad Nacional de la Plata.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

A través de este organismo el gobierno chino organiza, entre otras actividades, concursos de canto (en Argentina, por ejemplo, se lleva a cabo el concurso de canto “Cubo de Agua”⁴⁹) o certámenes de belleza. En la mayoría de estos encuentros, el ganador obtiene como premio viajar a la RPC como representante argentino de los chinos de ultramar. La Oficina también otorga viajes para “conocer las raíces”, es decir viajes a la RPC, y festivales en los que se reúne a chinos de ultramar con chinos continentales. Louie (2002) analiza estos últimos. Para la autora, representan un ritual político del Estado en el cual el gobierno intenta crear un sentido de “chinidad” a través de la unión de aquellos nacidos en el exterior con los nacidos dentro del país. Louie afirma que lo que este festival logra, contra lo planificado, es unir diferentes maneras de ser chino al poner en contacto a los chinos que viven dentro del país y a aquellos que nacieron y fueron criados en el exterior.

Al respecto, en la página de *Facebook* de la escuela Franklin el 11 de enero del 2018 se publicó la noticia de que varios alumnos de esa escuela habían vuelto de la RPC. Allí habían participado del campamento de invierno “Viaje de búsqueda de las raíces en China” [中国寻根之旅, Zhōngguó xúngēn zhī lǚ,] junto con alumnos de otros cinco países: Australia, Chile, Filipinas, Nueva Zelanda, y Tailandia. Las actividades que realizaron durante ese viaje se vinculan con “el patrimonio cultural” de China: modelado de arcilla, pintura sobre granos, realización de barriletes y práctica de taichi, entre otras. Al final de la publicación se afirma que

Se espera que estas actividades de campamento de invierno permitan a los jóvenes descendientes chinos de ultramar sentir realmente los 5000 años de magnífica y brillante cultura china. Además, se espera que puedan difundir la experiencia que vivieron en Shangdong en los países extranjeros en los que residen, permitiendo que más personas comprendan China. De este modo, se volverán difusores de la cultura china.⁵⁰ (traducción propia)

Esta oficina, junto con la Federación de los Chinos de Ultramar Retornados⁵¹, mantiene diversas instituciones, entre las que destacamos las universidades. Las tres universidades que se mencionan en distintos documentos son la Universidad de Jinan, la Huaqiao y, por último, la Academia de Lengua y Cultura de Pekín. La Universidad de Jinan⁵² tiene su campus principal

⁴⁹ El nombre se debe al Estadio en Pekín que se inauguró en ocasión de los Juegos Olímpicos, donde se juega la final de esta competencia. <https://www.newsargenchina.com/html/show-633.html>

⁵⁰ 希望通过本次冬令营活动能让海外华裔青少年真正感受到五千年中华文化的光辉灿烂，并且能够把在山东的体验传播到国外，让更多的人了解中国，努力成为弘扬文化的传播者，实践者。

⁵¹ Esta institución se había constituido en primera instancia en 1956, pero sus actividades fueron suspendidas durante la Revolución Cultural. En 1978, la Federación volvió a funcionar

⁵² Las capacitaciones a maestras que viven fuera de la RPC se hacen en esta universidad. Todos los años viajan dos maestras de la escuela Franklin a realizar estos cursos.

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

en Guangzhou (la ciudad desde la cual se produjo la emigración más masiva a principios del siglo XX) y sedes en Shenzhen (una de las ciudades que está creciendo más velozmente y que, además, está ubicada muy cerca de Hong Kong) y Zhuhai. Atrae principalmente a estudiantes de Hong Kong, Macao y Taiwán, es decir, estudiantes especialmente sensibles para la RPC dado su estatus de ciudadanos con pasaporte especial. Esta universidad es la que desarrolla los materiales que analizamos a continuación. La Universidad Huaqiao⁵³ [华侨大学, Huáqiáo dàxué, Universidad de los chinos de ultramar] funciona en consonancia con la anterior. Está ubicada en Quanzhou y Xiamen, la capital de la provincia de la cual proviene la mayor parte de los chinos que viven en Argentina. Por último, la Academia de Pekín se especializa en la enseñanza de putonghua a los descendientes o chinos de ultramar y, además, sostiene cursos especiales para los maestros de ultramar. Además de la apertura de las universidades, la RPC desarrolla programas de becas e incentivos para que los descendientes estudien en el país se origen de sus ancestros carreras de grado o posgrado. Todas estas acciones se vinculan especialmente con la necesidad de modernización que la RPC viene desarrollando desde la apertura (1980). El retorno al país de chinos de ultramar es visto como una contribución al progreso de la nación. Sobre la función de estas universidades y de las políticas educativas de la RPC para los chinos de ultramar que vuelven al país a estudiar, dice To (op. cit.):

The CCP [Chinese Communist Party] believes that OC [overseas Chinese] studying and living in China can help establish valuable networks amongst classmates and locals, while raising their awareness, sensitivity and appreciation about Chinese society, culture, history and politics. As a result, they provide a valuable source of foreign exchange and also serve as an instrument of statecraft. As the next generation of OC intellectual, technical, and political elites, the CCP hopes that their experience in China will make them more accommodating of Beijing's demands (139)

Con estos objetivos en mente, estudiamos los libros que se utilizan en las dos escuelas chinas en las que realizamos el trabajo de campo: *Zhongwen*. Este material es útil no solo para la enseñanza de la lengua, sino que, además, permite desarrollar un modo de ser y de estudiar propio de los que la RPC considera chinos de ultramar.

6.2. Zhongwen: un recurso para la construcción del chino de ultramar

La serie de libros *Zhongwen* fue publicada por la Universidad de Jinan, más específicamente por la Facultad de Lengua China y por el Instituto de Investigación de Enseñanza de Chino. La OCAO tiene el rol de supervisor. La primera edición es de junio de

⁵³ La maestra de una de las escuelas en las cuales realizamos el trabajo de campo realizó una maestría en enseñanza de putonghua a chinos de ultramar en esta universidad.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

1997; la segunda, que es a la que nos referiremos a continuación, es de diciembre de 2006 (el primer volumen) y de septiembre de 2007 (el decimosegundo volumen). En total, la serie está compuesta por doce libros de texto, doce para el docente, veinticuatro cuadernillos de ejercicios y cuatro que se utilizan para aprender pinyin.

Todos los volúmenes comienzan con un prefacio en putonghua y en inglés. En él se explicita el destinatario de los libros: “los chinos de ultramar y sus hijos” (en la versión en putonghua dice: 海外华侨、华人子弟, es decir, se distingue entre las dos categorías de chinos de ultramar que mencionamos en esta tesis: los huaqiao, aquellos que poseen pasaporte de la RPC, y los huaren, todos aquellos que tengan ascendencia china). Según este prefacio, al elaborar el material se delinearon tres objetivos: primero, permitir a los estudiantes adquirir habilidades básicas de escucha, habla, lectura y escritura; segundo, exponerlos a la cultura china (en la versión del prólogo en inglés) o permitirles comprender las generalidades de la cultura china (en la versión del prólogo en putonghua, 了解中华文化常识) y, por último, establecer una base para que luego los alumnos continúen profundizando sus estudios de la lengua. Asimismo, los autores distinguen los primeros seis libros de los últimos en relación con el objetivo pedagógico: los primeros seis están diseñados para el aprendizaje de los caracteres; en cambio, los últimos seis buscan que los alumnos aprendan ya no solo sinogramas sino palabras o frases de las que son parte.

Cada uno de los libros tiene cuatro unidades compuestas por tres partes cada una (el título de estas partes en putonghua es 课文, es decir, texto). Todas las partes de todos los capítulos tienen la misma estructura: un texto, luego ejercicios, un diálogo y, al final, una lectura. Al finalizar cada unidad, hay una serie de ejercicios que permiten practicar lo aprendido.

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

	<h1>Contents</h1>	
	第一单元	
1. 课文: 红绿灯	1	
Text: Traffic Lights		
阅读: 交通歌	7	
Reading: A Song of Traffic		
2. 课文: 去书店	8	
Text: Going to the Bookstore		
阅读: “一”和“万”	14	
Reading: One and Ten Thousand		
3. 课文: 在医院里	16	
Text: In the Hospital		
阅读: 虚惊一场	23	
Reading: A False Alarm		
综合练习 (一)	25	
Review 1		

Zhongwen. Índice que corresponde a la unidad 1 del libro 3⁵⁴.

	<h1>Contents</h1>	
	第一单元	
1. 课文: 白雪公主	1	
阅读: 野天鹅	7	
2. 课文: 八仙过海	10	
阅读: 小人鱼	16	
3. 课文: 可爱的熊猫	19	
阅读: “领航员”海豚	25	
综合练习 (一)	27	

Zhongwen. Índice que corresponde a la unidad 1 del libro 11.

Al final de todos los volúmenes de la serie hay un vocabulario alfabético en el cual se muestran los sinogramas tradicionales equivalentes a los estudiados en ese libro. A partir del

⁵⁴ Nos referiremos al uso del inglés en los párrafos subsiguientes.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

séptimo volumen, además, los libros incluyen un glosario en el cual se listan las palabras aprendidas en cada uno de los libros.



Zhongwen. Ejemplo de una entrada del glosario. El subíndice indica la sección en la cual está y entre paréntesis la forma tradicional.

Este listado de vocabulario incluye, cuando hay diferencias, el equivalente de la forma en escritura tradicional. Es necesario aclarar en este punto que conocer la escritura tradicional permite entender textos escritos previamente a la conformación de la RPC. Sin embargo, también es posible analizar la inclusión de la otra forma como un recurso para que los descendientes de taiwaneses también sean un posible destinatario del libro. La escritura es utilizada, en muchas oportunidades, por los descendientes taiwaneses como un marcador simbólico de la diferencia entre una China y la otra. Denardi (2017) da cuenta de la ideología que prevalece entre los migrantes de esta nacionalidad sobre la escritura tradicional: que contiene la raíz de la cultura china y que es “pura” en el sentido de que no fue contaminada por el PCCh. Contra esta ideología, en estos libros la escritura tradicional no es dejada de lado, sino que es mencionada como una variante de la simplificada.

En los primeros seis libros de la serie hay un glosario donde se repiten nuevamente todas las palabras nuevas aprendidas en ese volumen, pero sin comparar con la versión tradicional. A continuación, aparece un listado de oraciones aprendidas en ese libro. Es una tarea habitual en el aprendizaje del putonghua la memorización de frases exactas y su posterior repetición; de esta manera, se espera, se fijen las estructuras gramaticales.

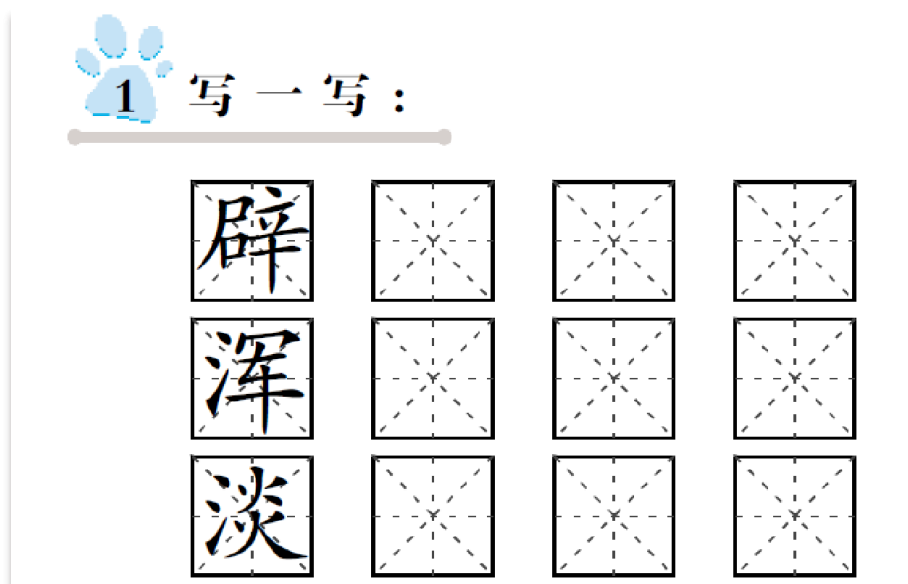
Hay cuatro apartados más en los apéndices: tabla de trazos, tabla de orden de trazos, nombre de radicales de caracteres chinos y el sistema fonético de la lengua china (pinyin). Respecto de este último apartado, cabe destacar que pese a que se trata de un manual didáctico pensado para niños se aclara que se trata de un sistema “aprobado en sexagésima Sesión Plenaria del Consejo de Estado del 1 de noviembre de 1957” y “ratificado en la quinta sesión del Primer Congreso Nacional del Pueblo de la RPC el 11 de febrero de 1958” (traducción propia del putonghua). El carácter legalista asociado a la escritura también aparece en el prefacio cuando se aclara cuál es la norma jurídica según la cual se enseña el orden de trazado:

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

The stroke order is based on Stroke Order Regulation of Frequently Used Characters in Modern Chinese, which was issued by the State Language Commission and the General Administration of Press and Publication of PRC in 1997 (Zhongwen 2 2006: 5).

En los libros 1 a 7 de la serie conviven dos sistemas de escritura: alfabético y morfofonemográfico. En los libros 1 a 4, todas las palabras tienen un sobretexto en el cual se indica con el sistema pinyin cuál es la pronunciación; en los libros subsiguientes, la glosa alfabética sólo se conserva para las palabras nuevas. Los primeros seis volúmenes tienen los títulos y las consignas de las tareas no sólo en putonghua sino también en inglés. Li y Juffermans (2014) atribuyen el uso de esta lengua a que los libros están pensados para los residentes en Estados Unidos y Canadá y que, por lo tanto, hablan mejor inglés que putonghua (103). En esta tesis, vinculamos la utilización de esta lengua con la construcción de un destinatario que es interpelado en tanto descendiente de chino y no en su vinculación con el lugar de residencia o lengua hablada.

Todos los libros enfatizan en el aprendizaje de la escritura, pero no entendiéndola como una actividad comunicativa sino como una técnica. En ese sentido, también encontramos un paralelo entre este modo de enseñanza y lo que mostramos en el capítulo anterior para las escuelas chinas. Después del primer texto de cada parte, el ejercicio número 1 es escribir varias veces todos los sinogramas nuevos aprendidos en ese texto:



Zhongwen. Ejercicio, libro 9, p. 10

Luego, se propone la lectura en voz alta de palabras sueltas. El tercer ejercicio es uno en el cual se solicita reemplazar las expresiones subrayadas por nuevas para formar oraciones distintas. No se trata de un ejercicio en donde el alumno deba ser creativo respecto de la información con la cual completar los espacios. Antes nos referimos a la memorización de

Políticas en torno de una lengua de inmigración

oraciones. Este ejercicio tiene un objetivo similar: fijar memorísticamente estructuras gramaticales. En el primer caso, la estructura modelo dice: “la escuela solo tiene 40 o 50 estudiantes [学校只有四五十名学生]”. Los alumnos deben reemplazar la cantidad y el sustantivo; así entonces deben escribir “la escuela solo tiene 3 o 4 edificios [学校只有三四座楼房]”. El segundo ejercicio es igual pero la estructura que queda fija, la que los alumnos están practicando, es yue lai yue [越来越] que acompañada de un adjetivo o verbo indica una graduación creciente que puede traducirse al español como “cada vez más”. El ejemplo que el texto brinda como modelo es una oración en la cual se presenta, además, un argumento para aprender putonghua: “la utilidad del chino es cada vez mayor [中文的用处越来越大]”

 **3 替换:**

学校只有四五十名 学生。

 
三四座 楼房
一二十位 老师
七八百张 桌子

中文的用处越来越大。

 
我们学校的学生 多
现在的天气 热
我们那儿的街道 热闹

Zhongwen, Ejercicio de sustitución, libro 8, p. 5

Luego de este ejercicio, siempre hay un pequeño diálogo que, por lo general, se vincula con el texto leído. Muchas de estas conversaciones son entre la mamá y el hijo y, en ese caso, la madre evalúa el comportamiento del niño. Otras conversaciones tienen lugar entre los alumnos y, en estos casos, las charlas suelen resaltar lo bueno o interesante de aquello leído en el texto principal de la parte. También el libro presenta modelos de comportamiento al enseñarle a los alumnos expresiones de cortesía. En el libro dos, unidad dos, sección uno, el

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

texto que se presenta es sobre modales, especialmente sobre cómo comportarse lingüísticamente. El diálogo que acompaña la unidad es acerca de la clase y cómo la maestra y el alumno utilizan estas expresiones, finalmente, el niño le cuenta a la madre que la maestra lo felicitó por lo “educado”. Chiu (2011) analiza en este manual y en uno de producción taiwanesa el modo en que estos libros educan los comportamientos estableciendo, de esta manera, un modo de actuar característico de los chinos de ultramar (indicaremos algunos aspectos de su trabajo en las próximas páginas).

Los ejercicios de repaso al final de cada unidad o de cada serie son del mismo estilo en cada uno de los volúmenes, aunque va aumentando su complejidad. Los ejercicios no apelan la creatividad del alumno, por el contrario, son repetitivos y estructurados. Los distintos tipos de ejercicios se listan a continuación.

- a) Aquellos que buscan que el alumno haga consciente la estructura de los sinogramas. Entre los cuales se destacan por su frecuencia aquellos que Uno de ellos implica reconocer la similitud visual entre dos o más sinogramas y, en el primer libro, solamente leerlos mientras que a partir del segundo ya se les solicita a los alumnos que escriban frases en las que los utilicen.
- b) Aquellos que trabajan el vocabulario aprendido solicitándole al estudiante que rellene blancos con las palabras dadas.
- c) Aquellos que buscan que el alumno fije estructuras gramaticales a través de la escritura de oraciones siguiendo una estructura sintáctica dada;
- d) Aquellos que formulan preguntas (en general de selección múltiple) sobre un texto corto nuevo o sobre los textos de la unidad o del libro, estos ejercicios aparecen solo en los niveles más avanzados.

La similitud visual entre los sinogramas (el primer tipo de ejercicios) también es utilizada en uno de los textos del libro dos: Jia Heng Ge. Se trata de una canción cuyo título es “la canción de la suma del [trazo] *heng*”, pero la traducción al inglés elegida por el libro es “Magic Chinese Characters”.



Zhongwen, libro 2, p. 38.

Esta canción juega con la posibilidad de sumarle el trazo horizontal (llamado *heng*) a los sinogramas para obtener otros. El primer verso dice “Uno más un *heng* se transforma en dos”; el último verso, por ejemplo, dice “la palabra «malo» más un *heng* se transforma en la palabra «anillo»”. El objetivo es que el estudiante pueda distinguir un sinograma de otro en los casos en los que hay mucha semejanza visual y, a la vez, que aprenda a reconocer el trazo *heng* y la importancia de la precisión en el trazado. En el capítulo anterior, mostramos cómo en las escuelas chinas en Argentina las maestras también realizan este tipo de ejercitación en el aula.

En toda la serie, solamente en dos ocasiones se les solicita a los estudiantes la escritura de un texto. En el libro 11, página 42, se les pide escribir una presentación de un producto novedoso que hayan escuchado en la radio o en la televisión; en el libro 12, página 44, deben resumir el texto leído en el ejercicio anterior en un nuevo texto de 200 sinogramas.

En todos los libros que componen la serie hay pocos ejercicios que enfocan el uso del *pinyin*. La razón es, probablemente, porque la edición que estamos analizando incluye dos libros previos en los que solo se enseña este sistema. Sin embargo, hay algunos con la estructura del ejemplo que presentamos a continuación:

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

- zài xià liè jiā diǎn zì de zhèng què dú yīn shàng dǎ “√” (Mark “√” with the correct pronunciations of the dotted characters.)
1. 在下列加点字的正确读音上打“√” (Mark “√” with the correct pronunciations of the dotted characters.)
- (1) 中国菜真好吃。
A. hāo B. háo C. hǎo D. hào
- (2) 亮亮爱好集邮。
A. hāo B. háo C. hǎo D. hào
- (3) 狼觉得用不着再说了。
A. zháo B. zhāo C. zhé D. zhe
- (4) 狼想：既然当着面，总得找个借口才行。
A. de B. děi C. dé D. dēi

Zhongwen. Ejercicio de reconocimiento de tonos, libro 5, p.53.

La mayoría de los textos incluidos en la serie pertenece al tipo textual narrativo, en segundo lugar, al descriptivo, y, luego, al poético. Además, en algunas secciones hay cartas y presentaciones personales. El análisis que haremos de las distintos tipos y géneros textuales que se presentan a lo largo de la serie, tiene como objetivo principal mostrar cómo se construye el chino de ultramar modelo.

Dentro del tipo textual narrativo, se pueden encontrar cuentos infantiles tradicionales, leyendas chinas, historias en las que se narran actividades cotidianas de los niños y sus familias (cenar, ir a comprar libros, ir de paseo con los padres), biografías que, en general, se asocian con un modelo a seguir por los lectores, o con vidas de personalidades famosas de China o del mundo y, por último, cuentos que explican el significado de un *chengyu*⁵⁵. A continuación, nos detendremos en algunos de estos textos.

En el libro 7, todo el capítulo 1 está dedicado a narrar las vacaciones de un niño y su familia que “volvieron a China”. En la primera sección los dos textos narran cómo fue el viaje (en el aeropuerto y en el avión, respectivamente). La segunda sección está dedicada a describir la ciudad de Hong Kong, ciudad por la cual esta familia entró a China. El relato comienza diciendo que tanto su familia paterna como su familia materna viven allá y que, por lo tanto, el recorrido por la ciudad el niño lo realiza acompañado por distintos parientes. No es casual que sea esta ciudad la que visite ya que la migración más antigua a los Estados Unidos es la que proviene de esa región. En este sentido, se corrobora que la construcción del chino de ultramar

⁵⁵ Los *chengyu* son expresiones compuestas por cuatro sílabas, en la mayoría de los casos. Se los utiliza tanto en la escritura como en la oralidad. La lengua que se utiliza es una variedad culta y se espera que sean empleados en textos académicos.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

que se hace en el libro es la de un tipo de emigrado y descendiente de la RPC que no necesariamente se corresponde con los que estudian en las escuelas argentinas. El segundo texto es una narración “minuto a minuto” del momento en Hong Kong dejó de ser colonia británica y volvió a ser parte de la RPC. A lo largo de la serie, muchos textos reseñarán momentos de la historia de China desde la perspectiva de ese Estado.

En la tercera sección de este mismo capítulo, la familia fue “a la famosa gran ciudad de China: Shanghái”; el lugar visitado y descrito en el texto el *Bund*, es decir, la zona costera del río Huangpu en la cual se ubican los edificios más emblemáticos de la Ciudad de Shanghái. En la descripción, se miran especialmente los edificios extranjeros de la zona y en cómo cambió a partir de 1949:

Mi abuelo me contó: “hace medio siglo, todo esto estaba ocupado por países extranjeros, el río estaba lleno de buques de guerra. Después de que en 1949 se erigiera la nueva China, el Bund se convirtió en un lugar turístico, los edificios se volvieron cada vez más lindos. Especialmente, desde los años 80 del siglo XX, con la reforma y apertura de China, el cambio en Shanghái fue muy grande, muy rápido, el Bund se volvió más lindo.” (17, traducción propia)⁵⁶

En el ejemplo citado se evidencia cómo las descripciones de lugares de China incluyen datos de la historia del país, reciente o antigua. A su vez, la visita a esos lugares icónicos de la nueva China resalta en las mejoras y los cambios de los últimos años. En este caso, en particular, se opone una China ocupada por países extranjeros frente a un país del cual se destaca su belleza y crecimiento una vez que se liberó de la dominación extranjera.

Otro género, dentro del tipo textual narrativo es el de las biografías de personas famosas: Benjamín Franklin, Sima Guang, George Washington, Thomas Edison y el inventor del himno de la RPC son algunos ejemplos. Es decir, se incluyen personalidades chinas, europeas y estadounidenses. La vida de estas personas es discutida en el diálogo posterior, donde se los valoriza como un modelo a seguir.

Por último, a partir del libro 7, hay algunas unidades en las que se presentan cuentos que explican el significado de algunos *chengyu*. Gándara (2013), sobre este tipo de frases, afirma que “Dado que muchos *chengyu* son difíciles de descifrar, se considera que su uso refleja un dominio del idioma y de la cultura por parte de quien los utiliza” (191). En este sentido, no es sorprendente que se enseñe en esta serie la historia de varios de ellos para contribuir a la

⁵⁶ 我爷爷告诉我说，半个世纪前，这里是外国人租界，江上停满了军舰。1949年新中国成为以后，外滩成了旅游胜地，建设得越来越漂亮了。尤其是二十世纪八十年代中国改革开放以后，上海的变化更大、更快，外滩也更美丽了。

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

construcción no de un hablante de putonghua sino de un chino de ultramar educado capaz de entender y producir textos cultos.

Dentro del tipo textual descriptivo, es posible encontrar textos que enfocan lugares y los que lo hacen de objetos. En este último caso, se resalta la grandeza de la civilización y el desarrollo tecnológico en China, tanto en los últimos 70 años como en la historia imperial. La mayoría de las descripciones de lugares son de sitios famosos de China y del mundo: por ejemplo, el palacio de Versalles, el lago de Hangzhou o la Ciudad Prohibida. Uno de los lugares emblemáticos que se describe es el Barrio Chino de San Francisco (libro quinto, unidad 3, sección 8). El texto comienza explicando por qué el *Chinatown* de esa ciudad se llama *tang ren jie*, es decir, “la calle de la gente Tang”. Los *hua ren* y los *hua qiao* [海外华侨和华人, *hǎiwài huáqíáo hé huárén*] de esta ciudad frecuentemente se llamaban a sí mismos “la gente Tang” porque buscaban recordar un pasado prodigioso⁵⁷. El texto narra los comienzos del Barrio, al cual vincula con trabajadores chinos que llegaron a San Francisco a trabajar a principios del siglo XX. Afirma que ellos junto con los estadounidenses “han hecho grandes contribuciones a la independencia y prosperidad de los Estados Unidos” (63). En este sentido, es interesante cómo el libro muestra que los chinos de ultramar han ayudado a la construcción de los países a los cuales han emigrado. Tanto en la descripción del nombre del lugar como en la importancia que se les otorga a los emigrados en la construcción de EE. UU., se pone el ojo en lo próspero de esa colectividad. Finalmente, el texto describe la actualidad del *Chinatown* en estos términos:

En el Barrio Chino, a cualquier lado que uno mire ve sinogramas, en todos lados escucha personas hablando en chino, cuando llega la fiesta de la primavera, por todos lados los *hua qiao* y los *hua ren* todos quieren pegar los dísticos, colgar lámparas rojas, bailar la danza del león, comer *jiaozi*. Por todos lados, hay una imagen feliz.

La imagen que se presenta del Barrio es la de un lugar feliz en donde las tradiciones más emblemáticas de China (tanto de Taiwán como de la RPC) se mantienen. En el capítulo dos y en distintos momentos de la tesis mostramos los conflictos entre los migrantes taiwaneses y chinos en la CABA. Por el contrario, el libro presenta un espacio en el cual los *hua ren* y los *hua qiao* conviven en armonía, no hay conflictos. Además, la emigración de ciudadanos chinos hacia el resto del mundo es evaluada en términos positivos para el país receptor.

Dentro del género lírico, es posible encontrar poesías infantiles, canciones y poesías clásicas chinas. En el libro tres, por ejemplo, se presentan dos poesías: una es la poesía más

⁵⁷ La dinastía Tang fue aquella en la que floreció la cultura y una de las más ricas en la historia imperial.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

famosa de Li Bai, “Pensamientos en una noche silenciosa”, y otra de Wang Zhihuan. En ambos casos, se aclara antes del nombre del autor cuál es dinastía a la que pertenece. Finalmente, en el último texto de la sección se presentan sendas versiones de los poemas tradicionales en lengua contemporánea. El sentido de esta reversión de los poemas es acercar los temas tratados en el poema antiguo a los alumnos expandiendo los versos de forma tal que se correspondan con una sintaxis más cercana a la actual. Así, el primer verso de Li Bai 床前明月光 [cama delante brillante luna luz] se transforma en 床前洒满银色的月光 [cama delante desparrama plateada luz de luna], mediante la adición de un verbo (洒满), un adjetivo (银色) y una palabra funcional (的). La poesía clásica china junto con la caligrafía es uno de los patrimonios culturales de esta nación. En el cuarto capítulo, mencionamos un estudio de Li Wei y Zhu Hua según el cual era claro para ser considerado “chino” era muy importante conocer la literatura escrita en esa lengua; la forma más alta de literatura china es para la sociedad china, aún hoy, la poesía clásica.

Taiwán es mencionada dos veces en *Zhongwen*. La primera vez es en el libro 6, unidad 3, primera sección, en donde se narra una leyenda. La primera línea de esta leyenda dice: “La hermosa isla de Taiwán es la isla del tesoro de China⁵⁸”. La segunda vez es en el libro 11, capítulo 4, segunda sección, donde se cuenta que un padre le regala a su hijo un libro cuyo título es “La isla más grande de China: Taiwán”. En este libro, primero se describe la isla, haciendo énfasis en la belleza que la caracteriza y, luego se narra la historia de un héroe llamado Zheng Chenggong, quien en 1661 lideró una flota desde el continente hacia la isla y sacó de allí a los invasores “dándoles desde ese momento la libertad a los taiwaneses” (106)⁵⁹. El texto termina con una afirmación del niño: “Al terminar de leer este libro, amé aún más nuestra isla de Taiwán” (106). En los dos textos se reafirma la posición de la RPC: Taiwán es una isla que forma parte de China. El manual no construye un ellos y un nosotros sino únicamente un nosotros que incluye a la RPC y a Taiwán por igual. El otro en este texto, al igual que en la descripción del Bund y en la devolución de Hong Kong, es el invasor europeo que ocupó el territorio chino.

Respecto de las valoraciones sobre las lenguas, en el libro 2 se hace una interesante comparación entre el aprendizaje del putonghua y del inglés. La unidad 1 está centrada en la escuela china. En la segunda sección, el último texto es una carta que un niño les escribe a sus

⁵⁸ La frase en putonghua es 美丽的台湾是中国的宝岛.

⁵⁹ Se refiere a los pobladores originarios de Taiwán, que pertenecen a la etnia taiwanesa [台湾人民] El texto no aclara quiénes son los invasores: se trata de invasores holandeses que tenían a Taiwán bajo su dominio y que fueron expulsados finalmente de la isla por Zheng Chenggong

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

padres y que se titula “yo ya crecí” [我长大了]. En esta carta el chico les comenta que antes perdía los libros y útiles escolares que sus papás le compraban, pero que, como ahora ya había crecido, eso ya no iba a pasar más. Después, afirma que antes solo quería estudiar inglés, pero que ahora, que había crecido, también quería estudiar putonghua. El deseo de estudiar la lengua del país del cual provendrían los padres está asociado con la madurez y el de aprender inglés, con la infancia. A su vez, el niño da como análogas dos situaciones negativas: perder los útiles y querer aprender inglés en lugar de putonghua. En esta línea, el modelo de chino de ultramar que se presenta es el de un joven que desea aprender la lengua y este deseo se vincula con la racionalidad propia de un adulto.

Chiu (2011) en *The Construction of the “Ideal Chinese Child”: a Critical Analysis of Textbooks for Chinese Heritage Language Learners* (tesis de maestría) analiza comparativamente dos libros: *Huayu*, elaborado por una editorial taiwanesa en colaboración con la oficina para los chinos de ultramar de este Estado, y *Zhongwen*. Su análisis se basa en una edición previa del mismo libro que nosotros analizamos en esta tesis; sin embargo, algunas de sus conclusiones se pueden vincular con las encontradas en nuestra edición. En cuanto al trabajo comparativo, que nosotros no realizamos, la autora encuentra que una de las principales diferencias es que *Zhongwen* dedica muchas más unidades a la enseñanza de la cultura y la historia china. La autora interpreta esta inclusión como una decisión deliberada de construir la identidad cultural y fomentar, de esta manera, el patriotismo. Este último “valor cultural” aparece, según la autora, de manera sutil a través de la serie. Por ejemplo, la descripción de un espacio geográfico chino (o monumento) sirve para exaltar el amor por la patria (61). Otro de los valores que la autora destaca especialmente en el libro es la importancia de la educación (73), que aparece como tema central en muchos diálogos del libro.

Una dimensión que nosotros no analizamos en esta tesis es el uso de los nombres ni, por lo tanto, la construcción de personajes a lo largo de toda la serie:

These named characters serve as role models; each helping to enforce the notion of an ideal child and learner. By using these “living characters”, *Zhongwen* attempts to socialize learners into desirable behaviours and dispositions (attitudes) and mould them into prescribed identities. (66)

Además de estos personajes, Chiu destaca la presencia de dos niños con nombres ingleses: Jake y David. La autora sostiene que la inclusión de personajes occidentales, que hablan putonghua perfectamente, es funcional para exhibir una unión armónica, desprovista de conflictos, de las dos culturas, a la vez que refuerza una visión positiva de la cultura china.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Lo analizado por Chiu se relaciona con lo que encontramos sobre el libro. La autora no se detiene en cuestiones que atañen a la didáctica de la lengua sino exclusivamente en cómo este manual construye un conjunto de ideas morales sobre quién y cómo es un descendiente chino. Los métodos de enseñanza y ejercicios también se vinculan con una manera de entender al alumno y con una búsqueda de modelizar sus prácticas lingüísticas. Al analizar los paratextos, mostramos, por un lado, la relación entre escritura simplificada y tradicional y, por otro lado, la manera en que se concibe la enseñanza de la lengua. Respecto de la imagen del chino de ultramar que se lo construye en el libro, un primer punto a destacar es que se lo construye de manera homogénea sin importar cuál es el país de residencia del alumno ni cuál la lengua que se habla en ese lugar. Además, este joven de ultramar desea aprender la lengua oficial de la RPC en virtud de un reconocimiento de la importancia cultural e histórica que tiene. Por último, la imagen de china que se construye es la de un país próspero a partir de la expulsión de las potencias extranjeras.

6.3 Acciones glotopolíticas realizadas en la Ciudad de Buenos Aires

Este apartado muestra las acciones que distintos organismos chinos (la OCAO, y la Embajada, principalmente) realizan en la Ciudad. Por cuestiones de claridad distinguimos, por un lado, aquellas acciones que se realizan en relación con las escuelas chinas y, por el otro, aquellas que se dirigen a la de Parque Patricios.

6.3.1 Acciones dirigidas a las escuelas chinas

Una de las secciones de la página web de la OCAO (<http://www.gqb.gov.cn>) está dedicada a la enseñanza de la lengua y la cultura chinas a los chinos de ultramar. Una vez dentro de esta sección se despliega una lista de noticias de diversas acciones que realizó la Oficina en este sentido.

En una nota publicada el 3 de febrero de 2015⁶⁰ se refleja una reunión entre miembros de la Embajada de la RPC en Argentina, representantes de la OCAO y los directores y personal de las escuelas chinas. En esta noticia se recogen las palabras del Secretario General Adjunto de la Fundación de Educación China de la RPC, quien sostiene que hay tres puntos que permiten crear una comunidad de chinos de ultramar. El primero de ellos es la fundación de

⁶⁰ <http://www.gqb.gov.cn/news/2015/0203/34962.shtml>

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

asociaciones de chinos de ultramar; el segundo es la existencia de periódicos y diarios chinos⁶¹; el tercero es la creación de escuelas “porque solo la educación china tiene la capacidad adecuada de continuar y desarrollar las buenas tradiciones de la nación china” (traducción propia). Estas afirmaciones confirman lo que en esta tesis venimos sosteniendo: las escuelas chinas contribuyen a crear una identidad “chino de ultramar”, que se construye en relación con ciertas tradiciones y costumbres de la nación china.

El director de la escuela Qiao Lian, en esa misma nota, indicó los problemas que tienen las escuelas en relación con la planta docente: para los maestros se trata de un trabajo complementario a otras ocupaciones y, en consecuencia, hay mucha movilidad; y no se trata de personal calificado. Los autores de la nota aclaran al respecto que la Fundación Sudamericana para la Educación China envía asiduamente maestros desde la RPC a observar clases con el objetivo de lograr una mejor calidad educativa. Según To (2014), China hace uso de una política denominada “Por favor, entren; Salgan fuera” [请进来, 走出去], según la cual se invita a maestros a asistir a cursos y talleres en la RPC, a la vez que la OCAO envía docentes al exterior. El autor sostiene que esta estrategia tiene dos beneficios: reemplaza el antiguamente dominante sistema centrado en los desarrollos en materia educativa de Taiwán y mejora las relaciones bilaterales entre la RPC y el Estado receptor.

En el apartado anterior analizamos los libros de la serie Zhongwen que son utilizados en las dos escuelas que visitamos. En otra nota, publicada el 21 de diciembre de 2015⁶², se informa de una donación de 6000 ejemplares hecha a las escuelas. La noticia afirma que en años anteriores “los profesores de chino no eran suficientes, muchas familias debían enviar a sus hijos de vuelta a la RPC para estudiar. Ahora la educación china en Argentina ha hecho un considerable progreso”. Entre las causas de este progreso, los autores afirman que “la inversión de la RPC en la enseñanza de chino a chinos de ultramar se ha intensificado” (traducción propia). En esta misma línea, el 29 de agosto de 2018⁶³ se publicó una nota en la cual se publicaba la distribución de varios libros a escuelas de chinos de ultramar en Buenos Aires. Este material fue distribuido por el director de la sección consular de la Embajada de la RPC en representación de la OCAO. Al entregarlos, el director dijo que cada vez son más los chinos de ultramar que reciben educación china y que esto obliga a las escuelas a aumentar la calidad de la educación brindada. También destacó los progresos realizados en los últimos años.

⁶¹ No será tema de esta tesis los distintos medios de comunicación de los chinos en Argentina, su alcance y temáticas específicas. Uno de ellos, quizás el más visible es el periódico llamado *Horizonte Chino*. En los últimos años, es cada vez más popular la lectura de noticias a través de la plataforma WeChat.

⁶² <http://www.gqb.gov.cn/news/2015/1221/37515.shtml>

⁶³ <http://www.gqb.gov.cn/news/2018/0829/45310.shtml>

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Finalmente, sostuvo que la Embajada de RPC en Argentina iba a continuar apoyando estas instituciones educativas. En esa oportunidad el total de libros entregados fue de 19580 e incluía los libros de la serie *Zhongwen*, libros de enseñanza de pinyin, de historia, cultura y geografía.

Esos manuales que se distribuyen y se utilizan en las aulas, igual que las capacitaciones docentes, sugieren una lengua a enseñar, putonghua, con una pronunciación específica, enseñada a través del pinyin y una variedad de escritura, la variedad simplificada. El hecho de que el material sea elaborado por una universidad que depende de la OCAO y que, a su vez, sea este organismo el que los distribuya en las escuelas da cuenta de una política lingüística que el Estado chino elabora para sus emigrados. Este mismo material, como ya mencionamos, se utiliza en las escuelas de EE. UU., Canadá y Holanda (hasta donde pudimos relevar en la bibliografía consultada).

Además de las acciones mencionadas, la OCAO y la Embajada de la RPC brindan apoyo mediante subsidios y otros reconocimientos a las escuelas chinas. En una entrevista que mantuvimos con una de las maestras de la escuela Franklin, ella afirmaba que la Embajada⁶⁴ había elegido a la escuela como una de las cien mejores para enseñar putonghua en el mundo. Como resultado de esta posición, la maestra sostiene que la escuela recibió un subsidio con el cual se pudieron mejorar algunas cuestiones en la escuela (compra de materiales y no aumentar la mensualidad que pagan los alumnos, entre otras).

La escuela Qiao Lian, por su parte, también es reconocida por la OCAO: En su frente se podía encontrar la placa⁶⁵ que a continuación mostramos. En letra caligráfica se lee “huawen jiaoyu shifan xuexiao [华文教育示范学校, escuela ejemplar de enseñanza de lengua china]”. La oficina que otorga esta placa es la OCAO (en letra de molde: 中华人民共和国国务院侨务办公室, Oficina de Asuntos de los Chinos de Ultramar de la República Popular China).

⁶⁴ En la entrevista, tras decir, “Embajada de China” la maestra se corrige y dice que no es la Embajada sino el Gobierno de China; finalmente, vuelve a corregirse y afirma que es el Ministerio de Educación.

⁶⁵ Durante el período de observaciones tomé una foto de mala calidad de la placa. Sobre esta foto se reconstruyó la que aquí presentamos. Durante el año 2019, volví a la escuela para obtener una nueva y mejor foto. Sin embargo, el frente había sido pintado y la placa removida. Durante el año 2019, la escuela dejó de funcionar en esa locación.

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC



Foto 17. Placa colocada por la OCAO en el frente de la escuela Qiao Lian (reproducción a partir de foto propia)

El 15 de junio de 2014⁶⁶ la página web de la OCAO publica una nota cuyo tema es la instalación de esta placa, en el marco de una visita del Jefe Adjunto de la OCAO al Barrio Chino de la CABA. En ella se afirma que la razón por la cual fue al Barrio Chino fue “visitar y saludar a los compatriotas chinos de ultramar”. Respecto de las escuelas chinas, su constitución y funcionamiento el Jefe Adjunto afirmó:

fue el propio esfuerzo de los chinos de ultramar el que logró que se establecieran alrededor de 20000 escuelas en más de 100 países; esto fue todo fruto de su propio esfuerzo hecho para organizar la educación china. La Oficina de Asuntos de los Chinos de Ultramar apoyó fuertemente estas actividades principalmente a través de la entrega de libros, manuales, etc. La Oficina, además, envió maestros a las escuelas de ultramar. En algunos lugares llevó a cabo cursos de perfeccionamiento docente. Cada año, la Oficina organiza campamentos de verano y de invierno que permiten a los niños volver al país de sus ancestros y aprender a través de la experiencia personal la cultura china. (traducción propia, subrayado nuestro)

Este fragmento declara la interrelación entre las iniciativas glotopolíticas de los chinos de ultramar, al abrir estas escuelas y organizar su desarrollo, y las políticas de la RPC, que se implementan a través de la OCAO y son enumeradas por el Jefe Adjunto: entrega de libros,

⁶⁶ <http://www.ggb.gov.cn/news/2014/0615/33247.shtml>

Políticas en torno de una lengua de inmigración

envío de maestros, cursos de perfeccionamiento docente y organización de campamentos de verano e invierno.

Además de la placa ya descrita, en el frente de esta escuela también hay cartelera escrita en sinogramas tradicionales. Esto se debe a que, como mencionamos en el capítulo cinco, esta escuela respondía a la comunidad taiwanesa. Es decir, entre el año 2011 (en el que Vetter realizó su investigación) y 2014, cuando la OCAO instaló la placa, la escuela dejó de estar bajo la órbita de los inmigrantes taiwaneses y, en cambio, comenzó a relacionarse con los migrantes de la RPC e incluso fue reconocida por el Estado chino. Una posible explicación a este cambio es la creciente presencia de inmigrantes de la RPC y de este país en Argentina. Sin embargo, creemos que, junto con esta motivación, otra cuestión de peso es la enseñanza de la escritura simplificada. Esto será tema de discusión del capítulo siguiente de esta tesis.

Antes de centrarnos en las actividades que la RPC realiza en la escuela de Parque Patricios, cabe mencionar el accionar de Taiwán. Tal como mostramos, la escuela Qiao Lian antes respondía a este otro Estado. Zuzek (2004) sostiene que el Taiwán, a través del Comité de Asuntos de los Chinos de Ultramar de Taiwán (OCAC), equivalente a la OCAO, invierte dinero para el mantenimiento de la cultura china en sus emigrados. Como ejemplos, la autora menciona que destina quince millones de dólares a sostener talentos jóvenes en el exterior y que mantiene canales de televisión y radio fuera de las fronteras de la isla, entre otras acciones. Según esta autora, la OCAC provee material para la enseñanza del “chino mandarín” y también se encarga de capacitar a los docentes de esta lengua fuera del territorio. Una de las maestras de la escuela de Parque Patricios descendiente de taiwaneses realizó un viaje a conocer la tierra de sus padres financiado por el Estado taiwanés. Es decir, se trata de acciones similares a las que estamos analizando para la RPC. Estas actividades de Taiwán no solo se realizan en Argentina, sino que, por ejemplo, en Estados Unidos en las escuelas que enseñan escritura tradicional, el libro que se utiliza se llama MeiZhou HuaYu, es decir, “lengua china de Estados Unidos” y, según Lü Chan (2014), es distribuido por Comité de Asuntos de los Chinos de Ultramar de Taiwán (83). No nos detendremos en esas políticas en esta tesis, ya que excede nuestro objeto, pero sí creemos que es necesario tenerlo en consideración ya que es evidencia de una concepción similar de quiénes son chinos y, en función de esto, la producción de políticas lingüísticas transestatales. To (2014), por ejemplo, afirma que la RPC fue más efectiva en sus políticas de difusión de la lengua oficial del Estado y, en consecuencia, en lograr que más descendientes se acercaran a esa lengua y al país.

Las disputas que se dan en el plano simbólico respecto de la escritura reflejan las disputas que se dan en el plano de construcción de las identidades chino/taiwanés. En última instancia,

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

estas disputas son espejo de las que se dan en el plano geopolítico: “¿Qué estado es “China”?” (República Popular o la República de China) se transforma en “¿Cómo escriben los chinos?” (simplificado o tradicional) y, quizás más importante, “¿Quiénes son chinos?”.

Las iniciativas glotopolíticas de las asociaciones chinas en Argentina se entremezclan con decisiones tomadas por el Gobierno chino. Como se muestra en este capítulo y en el anterior, la decisión de fundar estas escuelas no proviene del Estado asiático, pero estos mecanismos de apoyo que elabora la OCAO se interrelacionan con las iniciativas y, eventualmente, las modifican.

6.3.2. Acciones dirigidas a la escuela de Parque Patricios

En general, suele haber un sesgo de duda sobre las “verdaderas” intenciones de la RPC al emprender acciones de política internacional. En muchos casos, algunos investigadores y periodistas afirman que son parte de actividades expansivas del gobierno de la RPC para extender su dominio sobre América Latina. Las mismas dudas aparecen en artículos académicos que tienen como eje el accionar del Instituto Confucio. En general, esos textos apuntan al concepto de *soft power*⁶⁷, que se aplica a la diplomacia. Cuando se abrió la escuela del GCBA, muchas notas de prensa ponían en primer plano el accionar de la RPC en relación con esta escuela y, en particular, se interesaban por los fondos con los que se había construido. En una entrevista publicada por el GCBA en su canal de *Youtube*⁶⁸, una periodista le preguntó al Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires si la escuela se había realizado con una inversión de la Embajada o del Gobierno de la RPC. La respuesta fue: “Esto lo hicimos con inversión nuestra, la escuela. Y ellos nos han apoyado con docentes que han venido de China y nos van a seguir apoyando, por suerte”. Las acciones que el Jefe de Gobierno de la CABA describe son las mismas que venimos mostrando en este capítulo en relación con las escuelas chinas.

Ya mencionamos en el cuarto capítulo de esta tesis la afirmación por parte de funcionarios del GCBA de que esta escuela es fruto de la firma de un acuerdo con la Ciudad de Pekín. En ese acuerdo se afirma qué actividades realiza cada una de las partes involucradas; sin embargo, no es claro de quién fue la iniciativa. En entrevistas a funcionarios argentinos (a las que nos abocaremos más adelante) se afirma que fue un deseo del GCBA. Por su parte, el

⁶⁷ El *soft power* es la estrategia diplomática de atraer a otros países a través de actividades culturales y económicas. Por ejemplo, las becas que brinda la RPC a estudiantes argentinos para que cursen en ese país estudios de posgrado o grado son una acción que se vincula con el mejoramiento de las relaciones diplomáticas entre los Estados. También se considera una estrategia del *soft power* chino el otorgamiento de préstamos a bajo interés para los países emergentes.

⁶⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=BZ7EsJd5yMc&t=3s>

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Consejero Cultural de la Embajada de la RPC en Buenos Aires (Hang Mentang), en una entrevista publicada en *La Nación* en marzo de 2014, afirmó que “Los residentes chinos nos expresaban su queja porque no tenían escuelas oficiales a las que enviar a sus hijos; por eso le planteamos esta necesidad al ministro Esteban Bullrich [Ministro de Educación de la CABA] y muy rápidamente se pudo concretar este proyecto” (Premat 2014). Es decir, el Consejero Cultural afirma que la iniciativa surgió de la Embajada como una manera de solucionar los problemas de los inmigrantes. También es posible rastrear la presencia de la OCAO en la conversión de esta escuela en una institución bilingüe putonghua-español. En el diario *el Cronista*, por ejemplo, se afirma que

Este programa se plasmó como consecuencia de un convenio que el Ministerio que conduce Esteban Bullrich firmó en Beijing con autoridades de la Ciudad y el Ministerio de Ultramar [la OCAO en esta tesis], que se ocupa del bienestar de los 52 millones de chinos que viven en otros lugares del mundo” (Beltrán 2014).

El artículo del cual surge esta cita se titula “La otra cara de la invasión china” y tiene como eje de discusión la presencia de migrantes chinos y los nuevos hablantes de putonghua que habrá en la ciudad de Buenos Aires como resultado del mayor interés de los porteños por aprender esta lengua. La palabra “invasión” del título pone en escena las sospechas expansionistas a las que nos referíamos unos párrafos más arriba. El artículo muestra la cara positiva de la “invasión”: el aprendizaje de la lengua. Esta visión positiva se opone al significado negativo del sustantivo.

Respecto de los contenidos a enseñar, en algunas notas de prensa se afirma que la currícula está elaborada en relación con la de Beijing. En la entrevista con el director de la escuela, él afirma que “hay ciertos contenidos de apoyo que estamos trabajando y ciertos contenidos de la currícula de Beijing, pero recién estamos comenzando”. Asimismo, en el video de *YouTube* que señalamos en los párrafos anteriores, el Jefe de Gobierno afirma que los alumnos que egresen de esta escuela (y de su continuación en secundario) van a poder ir “indistintamente” a una universidad china o argentina. Por supuesto, para que esto ocurra es necesario que los contenidos se adecuen tanto a los del país asiático como a los argentinos. Sin embargo, en las *Bases Curriculares* no se retoman documentos producidos en la RPC. Una cuestión para resaltar es que, como ya mencionamos, las *Bases* sí mencionan la enseñanza del método pinyin desde el primer ciclo, aunque esto no ocurre en la escuela. Se puede entender esta divergencia como un desbalance entre lo que propone la política lingüística y las iniciativas glotopolíticas en tanto decisiones de la escuela. El hecho de que en la escuela no se utilice este método de transcripción fonética (que, como vimos en el apartado anterior, es especialmente destacado por el director de la escuela Franklin como una de las carencias en la enseñanza de

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

putonghua en Argentina) permite inferir que la injerencia de la RPC en los contenidos y métodos no es clara. En lo que respecta a nuestras observaciones, no notamos que se enseñaran cuestiones muy específicas de la RPC, excepto cuando se dedican clases a festividades y tradiciones chinas. Sin embargo, sí notamos presencia de símbolos (principalmente la bandera) que remiten a ese Estado y no a Taiwán.

Una de las acciones que realiza la embajada de la RPC en relación con la escuela es colaborar con la inscripción. En general, la inscripción al sistema educativo del GCBA se realiza a través de una plataforma online y las escuelas son asignadas por el sistema en función de la proximidad geográfica entre la escuela y el domicilio (residencial o laboral) de los tutores del alumno. La inscripción de los alumnos sinoparlantes, en cambio, se hace en la escuela, pero con apoyo de la Embajada, que difunde entre la comunidad las actividades e informaciones de la escuela.

En la entrevista, el director indica la procedencia de los alumnos de la escuela diciendo que “tengo nenes que tienen dos horas de viaje para llegar acá, tenemos de toda Capital y de Provincia y yo me puse a pensar el otro día, qué se yo, imagínate que yo esté en España y me entero que los sábados hay un centro de recreación argentino español a dos horas, yo lo llevaría”. La razón por la cual los alumnos provienen desde distintas zonas de la Ciudad, e incluso de Provincia de Buenos Aires, es que la Embajada de la República Popular China en Argentina colabora para que los hijos de chinos, que están dispersos en la Ciudad, se acerquen a la escuela (Beltrán 2014). Durante el primer año de mis observaciones (2015) funcionaban micros escolares gratuitos que salían de Belgrano y, otros, desde Caballito. En el recorrido, los alumnos podían subirse en una zona cercana a su domicilio. El recorrido que mantenían no era azaroso ya que provenían de las zonas (ver capítulo 3) donde más población nacida en la RPC reside. El día de la colación de los estudiantes de nivel inicial en el año 2015 una de las alumnas sinoparlantes se despidió de sus compañeros llorando, su padre se despidió de las maestras también. La alumna no continuaría en la escuela al año siguiente porque no iba a haber más servicio de micros escolares. En efecto, al año siguiente este servicio ya no estaba disponible.

Además de estas acciones, la escuela recibió en algunas oportunidades la visita de funcionarios de la RPC. En otras oportunidades visitaron la escuela parlamentarios del gobierno chino y alumnos y docentes de la escuela secundaria 109 de Pekín, quienes también

Políticas en torno de una lengua de inmigración

visitaron la escuela número 10 de Belgrano, de la cual hablaremos más en profundidad en el capítulo siguiente⁶⁹.

Respecto de la escuela 109 de Pekín, en la mayoría de los medios de comunicación argentinos, e incluso en la escuela, se la describe como una escuela hermana de la aquí estudiada. En el memorándum de entendimiento al que nos referimos en el capítulo cinco, en cambio, esta escuela secundaria es, junto con otros organismos estatales, la que brindará asistencia técnica a la de Parque Patricios. En la página web del Ministerio de Educación de la RPC, cuando se habla de esta escuela, no se menciona su relación con la argentina. También se explica cómo se implementó la enseñanza de español en esta escuela: en 2011 comenzó a enseñarse en el nivel secundario y desde 2013 (es decir, antes de que se estableciera la escuela argentina) en nivel primario. Asimismo, se señala la existencia de un convenio entre la escuela y la Universidad de Huelva (España), según el cual los mejores estudiantes secundarios podrían cursar estudios en esa universidad española. En el año 2018, el Embajador argentino en China, Diego Guelar, visitó la escuela, observó clases y demostraciones artísticas⁷⁰. En varios videos que se pueden encontrar en la plataforma *YouTube* se muestran clases dictadas por maestros españoles y también la visita del Embajador chileno a esta escuela⁷¹. Es decir, más allá de lo que dicen los medios argentinos y las visitas realizadas por alumnos de esa escuela a la de Parque Patricios, no es tan claro que el vínculo entre las dos instituciones educativas sea distinto al que la escuela 109 mantiene con otras alrededor del mundo hispanófono.

Por último, la escuela de Parque Patricios recibió donaciones que fueron publicitadas a través del blog de política lingüística del GCBA y del blog de la escuela. Una de ellas, de cortinas, fue agradecida en el blog de política lingüística en marzo de 2018⁷². Este mismo hecho aparece señalado en la página de la OCAO⁷³. A diferencia de la información vertida en el blog, en esta página se incluyen los nombres de los miembros de las asociaciones chinas. El hecho de que en la página de la OCAO aparezca reflejada esta donación que, en principio, no fue impulsada desde este organismo, es evidencia del interés de esta institución por las tareas que se llevan a cabo en esta escuela⁷⁴.

⁶⁹ Ambos hechos aparecen promocionados en el blog de política lingüística del GCBA. Ver <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2018/11/visita-de-parlamentarios-del-gobierno.html> acerca de la visita de funcionarios en ocasión de la reunión del G20 en la ciudad y <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2018/08/del-16-al-22082018-la-caba-recibio-la.html> sobre la visita de la escuela 109.

⁷⁰ <http://www.bjnews.com.cn/edu/2018/05/14/486809.html>

⁷¹ <http://espanol.cctv.com/2016/06/01/VIDE1235kkxm3Dt091Cqh52u160601.shtml>.

⁷² <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2018/03/agradecimiento-por-donacion-la-escuela.html>

⁷³ <http://www.gqb.gov.cn/news/2018/0320/44561.shtml>

⁷⁴ La escuela recibió otras donaciones a lo largo de estos años. En octubre del mismo año en el blog de la escuela se hace una mención a una donación de instrumentos que la escuela recibió el día del acto del patrono,

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

6.4. Discusión

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, caben dos preguntas. La primera es ¿en qué medida podemos afirmar que estas acciones forman parte de una política lingüística transestatal? La segunda es si es posible distinguir las acciones del gobierno chino de las que realizan los migrantes. A este último interrogante, buscamos dar respuesta a continuación.

6.4.1. Burocracia diaspórica e inmigrantes

En esta tesis consideramos las migraciones chinas como transnacionales, pensarlas de esta manera implica que los espacios geográficos en los que se mueven los inmigrantes no son fijos ni definitivos. Además, decíamos en el capítulo dedicado a migración, los migrantes transnacionales establecen lazos en el país nuevo al que se mueven a la vez que no dejan de lado los establecidos en el país de origen y construyen nuevos vínculos con ese Estado. En este sentido, es muy difícil entender las acciones que los migrantes realizan sin pensarlas en su vinculación con el país de origen. La facilidad de las comunicaciones, que caracteriza nuestra época, junto con el menor costo y más rapidez de los viajes entre Argentina y Asia contribuyen a crear esta “comunidad” desterritorializada. Como ya se mencionó en la introducción de esta tesis, la práctica habitual de enviar a los niños a vivir con los abuelos ayuda a mantener estos lazos entre un lugar de residencia y el otro. Es, entonces, indisociable la migración desde la RPC de las relaciones que los inmigrantes mantienen con el Estado de origen. Estos vínculos se entretienen, a su vez, con las acciones que la RPC realiza para construir una identidad china aun entre aquellos que viven fuera del territorio.

El concepto, desarrollado por Smith (2008) para pensar la constitución de la diáspora mexicana en EE. UU. y aplicado al caso chino por Denardi (2017), *burocracia diaspórica*, nos permite interpretar algunos actos realizados por los inmigrantes. Smith sostiene que la burocracia diaspórica es una extensión del Estado fuera de sus fronteras. El autor analiza cómo las diásporas son institucionalizadas por los Estados a través de distintos organismos y de leyes que regulan su comportamiento. De este modo, pueden canalizar de manera efectiva las demandas de los emigrados (el caso analizado por el autor es el del voto migrante en las elecciones mexicanas), a la vez, que estos organismos permiten regular y limitar sus demandas.

es decir, durante el acto por el aniversario de la fundación de la República Popular China. Se utiliza la denominación “día del patrono” en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires para hacer referencia a aquellos días en los que se celebra alguna efeméride relacionada con el nombre de la escuela. Hasta donde tenemos conocimiento la escuela no se llama “República Popular de China”.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Es decir, desde esta perspectiva, los organismos del gobierno chino que describimos en este capítulo son parte de la burocracia diaspórica.

Denardi (2017) analiza la burocracia diaspórica china en Argentina. Además de las instituciones a las que referimos en esta tesis⁷⁵, postula que, al menos para el caso argentino, se pueden reconocer dos modos distintos de conformación de estas burocracias: formal e informal. La burocracia diaspórica formal se construye a través de instituciones gubernamentales, como por ejemplo la OCAO o la Embajada. La burocracia diaspórica informal, en cambio, se erige por fuera de estos organismos. Al postular la idea de burocracia diaspórica informal la autora parte de la necesidad de pensar las prácticas de muchos migrantes como enmarcadas dentro de lo que el gobierno chino espera de ellos. Así lo afirma Denardi (2017):

En el caso de la diáspora china y taiwanesa, entiendo que muchos migrantes, a pesar de no estar investidos en un rol formal en la burocracia diaspórica, funcionan como tal porque actúan en sintonía a lo que ellos consideran el Estado chino está requiriendo a sus comunidades *overseas* (43).

Para comprender más cabalmente el funcionamiento de esta burocracia es necesario aludir, aunque sea brevemente, a dos conceptos: *mianzi* y *guanxi*. El *mianzi*, “rostro” o “cara”, es un valor propio de la cultura china. Se refiere a la reputación social que no solo se proyecta sobre el individuo sino también sobre la familia y, en última instancia, sobre la sociedad. Una persona puede perder *mianzi* al cometer un acto negativo o ganarlo al realizar acciones valoradas positivamente. El resultado de esto redundará no solo en una mejor imagen personal ante el resto sino también en una mejora de la imagen de toda la familia. Asimismo, solo aquellos que posean buen *mianzi* podrán construir relaciones (*guanxi*) que, a su vez, redunden en beneficios económicos, laborales, etc. Estas categorías son mucho más amplias que lo que aquí someramente describimos y esperamos en futuros trabajos desarrollar más esta línea de análisis. Lo que aquí sostenemos, en concordancia con Denardi (2017) es que estos actos que realizan los migrantes transnacionales chinos se vinculan especialmente con la construcción de un *mianzi* positivo sobre sí mismos y su familia. Es decir, no se trata solo de lo que el Estado espera que ellos realicen, sino que también de lo que ellos esperan obtener a partir de estas acciones.

Las donaciones hechas a la escuela de Parque Patricios por parte de funcionarios relacionados con la comunidad china y asociaciones de migrantes, que son recogidas por la

⁷⁵ La autora también menciona la Fundación Muralla Dorada que logró disputarle a los taiwaneses la organización del festejo por el Año Nuevo Chino (en asociación con el GCBA). La Fundación también produce un programa televisivo de enseñanza de putonghua (Chino Básico) y otro relacionado con la “cultura” china (Milenarios).

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

página de la OCAO, pueden ser interpretadas en esta línea. La apertura de las escuelas chinas en nuestra ciudad incluso podría ser interpretada como una respuesta de la burocracia diaspórica informal a lo que considera que se espera de ella. Las palabras del Secretario General Adjunto de la Fundación de Educación China de la RPC que reflejamos en este capítulo muestran cómo para la RPC las escuelas forman parte de la posibilidad de construir una comunidad de chinos de ultramar. La fundación y puesta en funcionamiento de estas escuelas deviene de iniciativas de los propios migrantes; sin embargo, los mecanismos de apoyo que el Estado elabora se interrelacionan con estas iniciativas y, eventualmente, las modifican. Es decir, en este punto es posible observar el funcionamiento de las burocracias informales y formales. Ya mencionamos varias veces en esta tesis la importancia que el putonghua tiene para la constitución de la nacionalidad china; no es de extrañar, entonces, que los chinos de ultramar consideren que parte de su deber es constituir espacios donde la lengua pueda ser enseñada.

Denardi (2017) muestra las tensiones identitarias que se produjeron como respuesta, principalmente, a la mayor presencia del Estado chino en Argentina y en la CABA. Estas tensiones profundizaron disputas entre los migrantes chinos y taiwaneses. La autora propone que el campo de batalla en el cual se libran estas disputas es la cultura, es decir, es qué se entiende por “china”, qué se entiende por “cultura china”, quiénes son los legítimos organizadores de eventos como el Año Nuevo Chino, entre otras. En nuestra tesis mostramos cómo la lucha por la escritura a enseñar se transforma en el campo de batalla dentro del cual se recortan sentidos. El hecho de que la escuela Qiao Lian antes respondiera a la comunidad taiwanesa y enseñara escritura tradicional y ahora, en cambio, se vincule con la OCAO y enseñe la simplificada es consecuencia de este movimiento. En el capítulo siguiente nos referiremos a este viraje más en profundidad puesto que la hipótesis que sostenemos aquí es que ese cambio no solo se vincula con las tensiones identitarias sino también con la comoditización de esta lengua y su escritura.

Una de las preguntas que recorren los trabajos de Smith y de Denardi es qué función tienen estas burocracias diaspóricas y cuál es el objetivo al crearlas, fomentarlas y/o institucionalizarlas. En el caso de la migración estudiada, Denardi afirma que el fortalecimiento de los vínculos entre el Estado chino y sus diásporas permitió que fueran connacionales quienes estén al frente de la circulación de los capitales financieros (44). En esta misma línea, la creación de escuelas en las que se enseñe una lengua y una escritura (simplificada) contribuirá a la distribución del capital lingüístico entre los descendientes de migrantes con el objetivo de construir un interlocutor válido entre la RPC y, en este caso, la CABA. Como consecuencia de estas acciones glotopolíticas, entonces, los *huayi* no solo son étnicamente chinos. La

Políticas en torno de una lengua de inmigración

transmisión de pautas culturales y lingüísticas en las clases, junto con el modelo de chino de ultramar que se transmite en los libros, construye un descendiente de chino hablante de putonghua y español que comprende los modos de ser y de comportarse tanto chinos como argentinos. Retomaremos esta discusión en el capítulo siete de esta tesis.

6.4.2. Políticas lingüísticas transestatales o políticas identitarias

La última de las preguntas que queremos responder en este capítulo es de índole teórica y disciplinar. Al hablar de política lingüística se piensa en aquellas normas y acciones que desde el Estado se dirigen hacia la regulación del uso público de las lenguas. Así, si tuviéramos que pensar en ejemplos de política lingüística recortaríamos las decisiones en torno de la elección de una lengua como oficial o de instrucción (la elección del putonghua, constituido sobre la base de los dialectos del norte de China, como lengua oficial de la nueva China) o las actividades de planificación del corpus que se entienden como resultado de una política lingüística (simplificación de los sinogramas, elaboración de un alfabeto fonético de apoyo). El enfoque glotopolítico en el cual se inscribe esta tesis amplía esa posición y sostiene que otras acciones que influyen sobre las lenguas y sus hablantes también deben ser tenidas en cuenta. En este sentido, es posible analizar aquellos discursos y legislaciones que regulan el uso del lenguaje aunque este no sea su objeto; como ejemplo, las leyes educativas, las de medios, etc. Muchas de las acciones que describimos en este capítulo no tienen como objeto las lenguas. Sin embargo, en muchos casos, podemos afirmar que se trata de acciones que tienen como fin último favorecer o facilitar la enseñanza de la lengua oficial de la RPC a los descendientes o cuyos efectos actúan en ese sentido. Es cierto que también podemos entender que se trata de acciones que buscan garantizar el acceso a la educación y, en consecuencia, mejorar la calidad de vida de los descendientes de migrantes.

En conclusión, proponemos que hay una gradación en las acciones realizadas por la RPC —ya sea a través de la OCAO o de la Embajada—, algunas de las cuales pueden considerarse parte de una política lingüística en sentido estricto y otras no, aunque pueden contribuir al estatus de la lengua y, por consiguiente, a una mayor motivación para estudiarla. En este primer grupo incluimos las siguientes:

- La elaboración de libros con un destinatario que no vive en el territorio, así como su posterior donación son claramente acciones que forman parte de una política transestatal del gobierno chino para la enseñanza del putonghua a descendientes de migrantes chinos.

Capítulo 6: Las acciones glotopolíticas transestatales de la RPC

- La formación de docentes y el envío de maestros desde el país asiático a Argentina (tanto para realizar capacitaciones en las escuelas chinas como para colaborar en la enseñanza en la escuela del GCBA) son también parte de las políticas del estado chino para los chinos de ultramar.

Estas dos acciones glotopolíticas sin dudas favorecen la enseñanza de la lengua. Su importancia, radica en que regulan lo que se enseña y cómo se lo hace a través de la propuesta de un currículo oculto en los libros. De este modo, cuando los libros se utilizan en las aulas construyen un modelo de lengua a enseñar y de alumno. Asimismo, que las maestras reciban capacitación también permite construir un modo de enseñar la lengua. Estas acciones no están dirigidas exclusivamente a la CABA; por el contrario, el Estado chino construye políticas lingüísticas que dirige a todos los lugares donde haya descendientes de migrantes.

En el marco teórico de esta tesis definimos el concepto de *política lingüística transestatal* para referirnos a estas acciones. En ese mismo capítulo distinguíamos el concepto que aquí presentamos del de *política lingüística exterior* (Varela 1996). La diferencia principal es que este último se vincula con acciones de diplomacia y con la consolidación de la imagen internacional del país. Las que aquí definimos se sostienen sobre la concepción de nacionalidad vinculada a la etnicidad y a la sangre. En el capítulo quinto de esta tesis mostramos cómo el Estado coreano se vincula con las escuelas abiertas en nuestro país; en el capítulo tres nos referimos a las acciones de Israel para la enseñanza del hebreo en las escuelas vinculadas con la colectividad judía en Argentina. Estos dos ejemplos se sustentan también en una idea de nacionalidad vinculada con la etnicidad. En esta tesis sostenemos que estas políticas lingüísticas transestatales se orientan hacia las lenguas con el objetivo principal de crear una comunidad china de ultramar homogénea y vinculada con ese Estado.

Las acciones que la RPC dirige hacia la escuela del GCBA son distintas de las que dirige hacia las escuelas chinas. En primer lugar, porque la mayoría de ellas están coordinadas desde la Embajada y, en segundo lugar, porque se no se centran en la lengua específicamente.

- La facilitación de los medios para llegar a la escuela de Parque Patricios, así como también la ayuda que brinda la Embajada de la RPC para que los alumnos se inscriban en ella, se puede interpretar no como una política lingüística transestatal sino como parte de las acciones que las Embajadas y consulados realizan para garantizar el acceso a derechos de aquellos que son sus “connacionales”.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

- Por último, las acciones realizadas por las asociaciones de migrantes (donación de cortinas y de instrumentos) no forman parte de una política lingüística y tampoco beneficiaría a la relación que los inmigrantes mantienen con su lengua.

Es posible vislumbrar una vinculación entre la creación de esta escuela, las políticas del GCBA de puesta en valor del Barrio Chino y la organización del Año Nuevo Chino. En el capítulo destinado a la migración china a Argentina revelamos las intervenciones sobre el espacio del Barrio Chino de la ciudad que se realizaron a partir de vínculos entre el GCBA y representantes de los inmigrantes (Laborde 2017) e, incluso, del mismo estado chino (en particular, nos referimos al emplazamiento del arco). Los últimos eventos de Año Nuevo Chino también fueron coorganizados entre el Estado municipal y asociaciones de migrantes (Denardi 2017 se detiene especialmente en las tensiones entre taiwaneses y chinos continentales en torno de esta celebración). Por último, uno de los que aparece como donantes a la escuela Los Patos es un legislador nacido en la RPC de que responde al partido de gobierno (Propuesta Republicana) que nació en la RPC⁷⁶. Todas estas acciones de gobierno muestran un vínculo entre el GCBA y lo que en esta tesis llamamos burocracia diaspórica informal. Estos vínculos atraviesan y exceden el tema tratado en esta tesis.

Tal como venimos afirmando hasta acá, no es clara la relación de la RPC con la génesis de la escuela; en cambio, es posible afirmar que el gobierno de la RPC está interesado en las actividades que acá se realizan. No afirmamos aquí que se trate de actividades del gobierno de la RPC para extender su dominio sobre América Latina (como podría pensarse si enmarcáramos estas actividades dentro de la noción del *soft power* chino). En cambio, se trata de una decisión fundada, principalmente, en la noción de chinos que tiene el Estado asiático.

En los capítulos 4, 5 y 6 de esta tesis analizamos las acciones realizadas por los tres agentes glotopolíticos. La particularidad de lo mostrado en este capítulo en particular es que la política desarrollada por la RPC no se orienta a un espacio en particular, sino que atraviesa los distintos lugares donde los chinos de ultramar aprenden la lengua oficial del país asiático. En el capítulo siguiente, el objetivo será analizar cómo los tres agentes se articulan en torno de dos ideas principales: la lengua como constructora de identidad y, en este sentido, de la categoría “chino de ultramar”, y la lengua como una *commodity*. Estas dos conceptualizaciones no las consideramos como contradictorias entre sí sino, por el contrario, como complementarias.

⁷⁶ Su nombre es Fernando Yuan. En la mayoría de las notas de prensa, aparece con el mote de “el chino del PRO” y, en muchas de ellas, se aclara que no habla español fluidamente.

CAPÍTULO 7

EL PUTONGHUA: “LENGUA DEL FUTURO” O “LENGUA DE LOS CHINOS DE ULTRAMAR”

Un diccionario chino-español, pesado y de tapa gris, era una de las pocas pertenencias que traía consigo Luo cuando llegó a Mar del Plata en 1989. Venía desde Pekín con su hijo de tres años a reencontrarse con Hong, su marido, quién había llegado a la Argentina dos años antes. Ninguno sabía una palabra de español, y el diccionario era su llave de entrada a la nueva vida que les esperaba.

(Wei He 2018)

El objetivo de este capítulo es relacionar las acciones glotopolíticas realizadas por los tres actores estudiados en esta tesis. El concepto de comoditización de las lenguas y las identidades (Heller 2003, 2010; Gao 2017) nos permite comprender la relación que los inmigrantes chinos establecen con la lengua oficial de ese Estado y también la política lingüística del GBCA en torno a esta lengua. Sin embargo, creemos que, en el caso de los inmigrantes, el putonghua no es solo una *commodity*, que permitiría tener una ventaja en el mercado laboral, sino que esta lengua también tiene una función en términos de la construcción identitaria de chino de ultramar. Por último, no podemos omitir el hecho de que en la RPC el putonghua y la escritura cumplen la función de cohesionar mediante una lengua estandarizada una nación lingüísticamente diversa. En este sentido, en este capítulo buscamos demostrar la hipótesis general que guía la tesis: las acciones emprendidas en la Ciudad por estos tres actores están vinculadas entre sí y se explican en relación con, por un lado, las políticas de construcción de la categoría identitaria “chino de ultramar” y, por el otro, con los procesos de comoditización del putonghua en el contexto geopolítico actual. En los capítulos anteriores, describimos y analizamos las acciones que realiza cada uno de los agentes glotopolíticos; en este capítulo, en cambio, resaltamos las tensiones entre los dos modos de entender la lengua (símbolo identitario o *commodity*) que se encuentran presentes en todas las acciones glotopolíticas descritas en los capítulos anteriores.

En cuanto a la estructura, el capítulo está dividido en dos partes; una primera en la que analizamos la relación de la lengua con la construcción de un modelo de chino de ultramar, y una segunda, en la cual nos preguntamos por los procesos de comoditización en torno de esta lengua. La pregunta que recorre todo el capítulo es en qué medida las distintas acciones glotopolíticas realizadas por los tres agentes relevados se pueden explicar exclusivamente en relación con el mantenimiento y aprendizaje de una lengua de migración.

7.1. La construcción de un modelo de chino de ultramar

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

En los capítulos 4, 5 y 6 de esta tesis mostramos cómo los distintos agentes realizan acciones glotopolíticas que se orientan a la enseñanza del putonghua. Todas estas acciones están destinadas a los chinos de ultramar y contribuyen de distintas maneras a la construcción de esta identificación. Este apartado analizará este vínculo a través de un recorrido por las distintas acciones realizadas poniéndolas en relación con bibliografía que analiza desde otras disciplinas procesos similares.

Los habitantes de la RPC son étnica y lingüísticamente diversos, se dice que el país está constituido por 56 etnias. El carácter multiétnico es resaltado por el Estado chino en distintas normativas y, además, aquellos que se reconocen parte de una etnia distinta de la mayoritaria, la *han*, tienen algunos privilegios por ejemplo para el ingreso a las universidades. Pese a estas diferencias, se construye un modelo de chinidad que deja de lado las distinciones étnicas y homogeneiza a la población.

Dikötter (2015) muestra cómo ha evolucionado en China el discurso que liga raza con identidad desde el siglo XV hasta la actualidad. Según el autor, la “pureza” —definida en relación con el linaje, la sangre, el color amarillo de la piel y los ojos negros— se constituye como el epítome de la raza china a lo largo de todos esos siglos. Como consecuencia, las diferencias internas en el territorio se borran al oponerse claramente al otro, al extranjero. Este proceso de racialización, es decir, la concepción de que ser chino implica una vinculación con determinadas características físicas y culturales, permite sostener que la identidad china se construye más allá del lugar de residencia o de nacimiento.

And while the Chinese Communist Party (CCP) appealed to “class” as a unifying concept, it did not abandon the politically vital distinction between a majority on the one hand and a range of “minorities” on the other. The communists perpetrated the idea that linguistically and culturally diverse people in China actually belonged to a single, homogeneous group called the Han. (175)

En la actualidad, la identidad china se construye en relación con lo étnico pero también con el Estado, que escribe de una manera particular y se comunica también a través de una lengua determinada. Lingüísticamente, la Ley de Lenguas del 2001 afirma, en el artículo 8, que “Las distintas etnias tienen la libertad de usar y desarrollar sus propias lenguas y escrituras”. Pese a esto, la hegemonía del putonghua es tal que Zhou (2004: 90) afirma que hay una incompatibilidad entre la teoría y la práctica en la RPC y que este es uno de los grandes desafíos que tiene la política lingüística china en la actualidad. Más allá de las distintas lenguas de las etnias, en las distintas provincias se hablan distintas lenguas que son topolectos del putonghua. No se podría afirmar que el Estado chino se construye sobre una ideología monoglósica, sino que se lo hace sobre una ideología en la cual, a pesar de la diversidad, hay

Políticas en torno de una lengua de inmigración

una hegemonía sostenida en torno de la lengua oficial y, especialmente, de su escritura. La identidad lingüística, entonces, se construye en vinculación con el Estado nacional y en relación con las dos o más lenguas que se hable, pero con preminencia de la lengua oficial.

Baravantseva (2011) sostiene que en la actualidad las estrategias de las autoridades chinas están dirigidas a cultivar y mantener una particular forma de identidad china auspiciosa para las transformaciones políticas, económicas y sociales que el gobierno de la RPC quiere realizar. La autora encuentra que esto está motivado principalmente por el objetivo de modernización que recorre las políticas chinas desde 1979 en adelante. Su artículo se centra en el análisis de un corpus compuesto por publicaciones académicas, pronunciamientos oficiales y documentos que tematizan la categoría o analizan a los chinos de ultramar de minorías étnicas publicados entre 1990 y 2000; a la vez, este corpus se complementa con entrevistas que la autora mantuvo con académicos chinos y oficiales de gobierno entre el año 2005 y 2010 (80). Baravantseva propone que en estos textos se presenta un paralelo entre las etnias minoritarias y los chinos de ultramar. Ambos grupos son considerados participantes de la modernización de China. Sin embargo, los primeros son presentados como el comienzo del proceso de modernización, mientras que los segundos aparecen como el lugar hacia el cual el país debe evolucionar: “Across the body of scholarly perspectives, ethnic minorities are referred to as the objects of modernization projects, while overseas Chinese are constructed as their active subjects and in some cases even as protagonists” (89). El análisis que hace Baravantseva de la caracterización que se hace de los chinos de ultramar en los discursos arroja los siguientes rasgos:

- Las contribuciones de los chinos de ultramar valoradas son las que se relacionan con el aspecto material.
- Son presentados como una fuente de financiamiento e inversión en la RPC.
- Se los presenta como patriotas cuyas acciones están motivadas en el amor a la patria. En estos discursos, en general, se vincula amor patriótico con la identidad étnica.
- Hay constantes referencias al “corazón chino”, para hacer alusión a la cercanía y conocimiento de la historia, la lengua y las tradiciones chinas.
- Son los promotores de la cultura china, son la corporización de “China” en el exterior.

En el exterior, la identidad china se relaciona con el país de origen y con el de acogida. Las distintas acciones que describimos en esta tesis muestran cómo el Estado chino, los migrantes e incluso el Estado municipal contribuyen a crear un modo de ser chino de ultramar. En este sentido, la primera cuestión que resaltamos acá es que la lengua que se transmite en todas las instituciones no es necesariamente la de la familia (aunque en el caso de algunos migrantes que provengan del norte de la RPC, es posible que la variedad hablada se acerque al putonghua estándar) sino la del Estado. A continuación, consideraremos las acciones que los

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

diferentes agentes realizan en la Ciudad que se vinculan con la construcción de un modelo de chino de ultramar

En la introducción de esta tesis, mencionamos las intervenciones sobre el corpus realizadas en la RPC que culminaron en la constitución de una norma oral y una norma escrita. La legislación de la RPC es clara respecto de cuál es la escritura reglamentaria y que hay que enseñar: la simplificada. Todas las instituciones en las que hicimos el trabajo de campo y el libro que utilizan toman como base esta escritura. En la escuela del GCBA también es esta escritura la que se enseña. Esta decisión se vincula, probablemente, con el hecho de que las migraciones chinas contemporáneas provienen de la RPC (otras razones serán estudiadas en el siguiente apartado). Entendemos que la elección de esta escritura contribuye a la construcción de modo de ser chino de ultramar. En el capítulo dos analizamos la colocación de señalética en el Barrio Chino utilizando escritura simplificada y vinculamos esta decisión con la aparición de banderas de la RPC junto a las argentinas durante los festejos del Año Nuevo Chino. En ambos casos, el GCBA asocia la cultura china con un Estado, la RPC, que utiliza escritura simplificada. En todos los casos se está proponiendo un modo de ser “chino de ultramar” relacionándolo con la RPC.

En las escuelas chinas pudimos observar gestos glotopolíticos de las maestras que se entienden en relación con la concepción que la RPC tiene de las otras lenguas chinas. En el capítulo quinto mostramos cómo en la escuela Franklin la maestra veta el uso del español para que un alumno aprenda putonghua, ya que en su casa se habla cantonés. En la misma escuela, otra alumna comentó que en su casa tampoco hablaba la lengua oficial de la RPC. Ninguna de estas otras lenguas chinas es tomada en cuenta en la clase para ser enseñada ni para reflexionar a partir de ella. En otros países con mayor tradición migratoria desde China, las escuelas chinas que enseñaban cantonés o que empleaban la escritura tradicional, en los últimos años, han agregado cursos en donde se enseña putonghua. Se afirma que en muchos casos esa decisión se tomó por presión de los padres. En algunas instituciones la iniciativa glotopolítica fue abandonar la enseñanza de la escritura tradicional y dejar el uso de otras lenguas chinas (el cantonés y el taiwanés principalmente) para actividades extraescolares o para conversaciones entre maestros y alumnos, pero no se las considera lengua de instrucción o lengua a enseñar. La constitución de la escuela Franklin en la Ciudad de Buenos Aires se vincula también con la necesidad de un lugar en el que se enseñe esta escritura. En esta misma línea, el viraje de la escuela Qiao Lian aporta una nueva dimensión, ya que no muestra la emergencia de una institución nueva sino la elección de una nueva escritura. Ambas escuelas buscan construir un modelo de chino de ultramar hablante de putonghua, que utiliza la escritura simplificada.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Volveremos sobre este tema en la segunda parte de este capítulo ya que se vincula con ambas concepciones de lengua: el putonghua como lengua que construye unidad, pero también como una lengua que otorga una ventaja económica.

En el capítulo 4 de esta tesis mostramos cómo en la escuela de Parque Patricios los alumnos renegocian sus identidades en relación con el conocimiento de la lengua y, en particular, de la escritura. En la escuela encontramos que son más “chinos” aquellos que hablan más y escriben mejor. Es decir, las actitudes de los alumnos ante las lenguas reproducen aquello que muchos investigadores (Li Wei y Zhu Hua 2010; Saillard 2014) muestran sobre la construcción de la lengua putonghua y cómo se la erige no solo como la lengua oficial sino también como un símbolo del ser chino. En este sentido, cobra especial dimensión las afirmaciones de las maestras taiwanesas de la escuela en la que se separan de una vinculación con RPC y se reafirman en su identidad taiwanesa. Ya lo mencionamos antes, en la escuela (y, cada vez más en la CABA) decir “chino” es sinónimo de decir oriundo de la RPC.

Analizamos la presencia de los símbolos patrios argentinos y los actos escolares en la escuela de Parque Patricios. La bandera argentina y el himno interpelan a los estudiantes que, en su encuentro, reafirman o cuestionan sus identificaciones. Es paradigmático el caso de las maestras taiwanesas en la escuela que tienen entre sus tareas organizar el acto por el primero de octubre. Consideramos que la conmemoración de esa fecha en esta escuela contribuye a circunscribir qué adscripción estatal tienen los chinos de ultramar. En este sentido, se puede afirmar que la escuela chino-argentina no es *hua* (culturalmente china) sino *zhongguo* (políticamente china). Sin embargo, tal como exhibimos, los actos en la escuela rescatan tradiciones culturales asociadas a una China única. En ellos se privilegia la cultura sobre la narración histórica de los acontecimientos que llevaron a la separación de Taiwán y la RPC. El modelo de chino de ultramar que se erige permite que tanto chinos como taiwaneses se sientan involucrados al no resaltar los conflictos sino los puntos de acuerdo. Podemos ver en esto el discurso de “unidad en la diversidad” y de “un país, dos sistemas” que sostiene la RPC para incluir a las minorías étnicas, en el primer caso, y a Taiwán, Hong Kong y Macao, en el segundo.

El cuestionamiento de la identidad no emerge en las conversaciones entre los alumnos en la escuela china, ya que en esa institución todos ellos son interpelados en tanto descendientes de chinos, no en tanto “argentinos”. En cambio, en la escuela de Parque Patricios se ven distintas identificaciones. En muchas oportunidades, las maestras se refieren a los estudiantes tomando en consideración su lugar de nacimiento, identificando, en este caso, nacionalidad e identidad: así, no hay alumnos chinos en la escuela porque ningún alumno nació en ese país.

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

A esta consideración, los alumnos responden haciendo énfasis en la cuestión cultural china, anteponiendo la identificación al lugar de nacimiento (cfr. capítulo 5). Sin embargo, en otras oportunidades las maestras también distinguen entre “chinos” y “argentinos” en virtud de la lengua que se presupone, hablan. La denominación habitual con la que se hace referencia a la escuela de Parque Patricios, “escuela bilingüe argentino-china”, también contribuye a crear esta misma representación según la cual lengua se vincula con nacionalidad. En este sentido, la categoría “niño chino nativo argentino”, que aparece en la resolución municipal, disruptiva respecto de la legislación argentina, es consecuencia del reconocimiento de una identificación particular. Esta resolución afirma que estos estudiantes son especiales en virtud de su cultura y los distingue de los “argentinos” al declarar que requieren una educación más acorde a ellos. Es posible afirmar, entonces, que la existencia de esta categoría se sustenta en la construcción de un modo de ser chino de ultramar a pesar de ser nativos argentinos.

La caligrafía es considerada parte del patrimonio cultural chino (en el capítulo anterior mostramos cómo esta disciplina es parte de los contenidos que se imparten en los campamentos de verano). En las clases observadas en las escuelas chinas, no presenciamos ninguna que se vinculara con este arte; sin embargo, pudimos ver en la escuela Qiao Lian carteles realizados por los alumnos. Las *Bases Curriculares* (2016) de la escuela del GCBA destacan especialmente la enseñanza de esta actividad en el segundo ciclo de escolarización. Para el caso de los aprendices de putonghua como segunda lengua solo se espera que se inicien en su práctica imitando los trazos, mientras que para aquellos que la tienen como lengua primera se espera que utilicen “el pincel chino para la escritura de los caracteres, aplicando en primera instancia estrategias metodológicas de imitación y rellenado para la práctica” (*Bases Curriculares* 2016: 39). En esta misma línea, una de las veces que fuimos a observar clases, todas las maestras sinoparlantes estaban realizando una capacitación de plástica en la que también aprendían un arte chino considerado patrimonio cultural inmaterial: el arte de recortar papel.

En las escuelas chinas observamos cómo las rutinas escolares buscan reponer las realizadas en la RPC para, de este modo, contribuir a la construcción de un modo de ser estudiante chino (tareas cotidianas de organización escolar, repetición de dinámicas escolares que se realizan en la RPC, entre otras). Li y Juffermans (2014) sostienen que las clases tradicionales de lengua china tienen las siguientes características: la maestra tiene todo el conocimiento y es el modelo de hablante a seguir en términos de su vocabulario, gramática, ortografía y también pronunciación (107). En estas escuelas, el lugar central que tienen la maestra en las clases se puede entender también como una forma de continuar las tradiciones educativas del país asiático. Lo mismo ocurre con el recurso didáctico de la repetición que no solo está presente

Políticas en torno de una lengua de inmigración

en las clases sino también en el libro. En este sentido, en la escuela del GCBA no es tan claro que las maestras sean el modelo para seguir. De hecho, en varios momentos del trabajo etnográfico fuimos testigos de los alumnos corrigiendo la escritura de las maestras; en general, estas correcciones eran hechas por aquellos alumnos que habían hecho una parte de su escolarización en la RPC.

Por último, en el capítulo 6 de esta tesis, al analizar el material elaborado por la OCAO y utilizado en las escuelas argentinas mostramos cómo estos instrumentos buscan construir un modelo de ser chino de ultramar. Los libros no se orientan a un descendiente de chinos que vive en Argentina, sino que se lo entiende con características similares a los que viven en otros lugares del mundo. La utilización del inglés para las consignas y algunos paratextos muestra que el chino de ultramar que está representado allí es aquel que vive en Occidente, categoría que se asocia principalmente a Estados Unidos y Gran Bretaña.

Si bien no se vincula con el trabajo de campo realizado, esta construcción de un modelo de ser “chino de ultramar” también se puede registrar en un programa televisivo llamado “Milenarios” (se emitió en 2016 por el canal América 24). El programa es producido por la Fundación Muralla Dorada, una de las asociaciones de migrantes que coorganizan el festejo de Año Nuevo Chino. Todas las emisiones son conducidas por Carlitos Lin⁷⁷ y comienzan con el siguiente texto:

durante muchos años una muralla idiomática impidió la verdadera integración entre la cultura occidental y la oriental. Hoy, algunos años después, ya hay una primera generación de chinos que saben el idioma y han superado ese obstáculo. Decía Confucio que al que sabe esperar el tiempo le abre las puertas.

Es destacable que en este inicio ya se deja claro el objetivo final del programa (la verdadera integración) y que el único obstáculo que se menciona para que ello no haya ocurrido es el idioma. Uno de los programas está dedicado a la escuela de Parque Patricios. En la presentación, de ella se dice que era una necesidad:

necesitábamos para nuestros hijos una escuela donde no haya barrera cultural, ni mucho menos barrera idiomática. Nosotros podíamos enseñarle a los demás eso que aprendíamos en casa y que sabíamos que era milenario (resaltado nuestro)

Este discurso insta a un nosotros (los milenarios) y un ellos. El nosotros es aquel que puede enseñar a los demás. Es interesante cómo en este enunciado se reproduce, de alguna

⁷⁷ Carlitos Lin (林文正) nació en Bolivia de padre y madre taiwaneses. Vive en Argentina desde los dos años y es locutor nacional egresado del ISER. Antes de ser el conductor de Milenarios fue el conductor de otro programa (producido por la misma productora) en el cual se enseñaba chino: “Chino Básico”.

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

manera, el mismo ideograma que notamos al analizar los libros de la serie *zhongwen*: los inmigrantes chinos contribuyen a la construcción del país al cual emigran. Los “chinos de ultramar” no solo tienen las características que hasta acá describimos como una categoría identitaria homogénea, sino que también se convierten en una parte esencial de los espacios en los que residen. En el apartado siguiente retomaremos esta idea de aporte al país receptor de la migración china tal como aparece reflejado en los discursos de funcionarios del GCBA.

7.2. El putonghua, la lengua del futuro

Al igual que en el apartado anterior, nos referiremos a aquellos elementos del trabajo de campo que nos permiten pensar en otra dimensión en torno del putonghua, es decir, en su carácter de lengua como *commodity*. Los discursos que circulan en la prensa argentina en torno de la constitución de la escuela del GCBA junto con el lugar que tienen las maestras sinoparlantes y el hecho de que no exista una escuela de similares características para otras poblaciones extranjeras permite sostener que no se trata de una acción glotopolítica que tenga como eje exclusivamente a los migrantes, sino una valuación de la lengua en términos económicos. Por su parte, las escuelas chinas que enseñaban cantonés o escritura tradicional en otros países con mayor tradición migratoria desde la RPC han agregado cursos en los que se enseña putonghua. La creación de las dos escuelas chinas objeto de esta tesis y el hecho de que una de ellas antes respondiera a la comunidad taiwanesa puede ser entendido también teniendo en consideración esta dimensión. Por último, las políticas lingüísticas transestatales desarrolladas por el Estado chino pueden ser analizadas partiendo del supuesto de que si, tal como afirma Denardi (2017), el fortalecimiento de los vínculos entre el Estado chino y sus diásporas permitió que fueran los connacionales quienes estén al frente de la circulación de los capitales financieros (44), las políticas lingüísticas desarrolladas por el Estado chino contribuyen a la distribución del capital lingüístico que, a su vez, contribuirá a construir un interlocutor válido entre la RPC y, en este caso, la CABA.

Dado que no todos los argumentos se desprenden de cuestiones que ya fueron estudiadas en esta tesis, para que sea más clara la exposición separamos este apartado en dos partes. En la primera de ellas, analizaremos acciones llevadas a cabo por el GCBA; en la segunda, las que realizan los migrantes chinos. En ambas, cuando sea necesario, haremos referencia a las acciones de la RPC.

7.2.1 Escuelas chinas

Políticas en torno de una lengua de inmigración

A lo largo de esta tesis mostramos cómo en las escuelas chinas en las que realizamos el trabajo de campo las acciones se orientan principalmente a la consolidación de un modelo de chino de ultramar hablante de putonghua y que escribe utilizando sinogramas simplificados. En el apartado anterior marcamos especialmente cómo esto se vincula con la construcción que desde el Estado chino se hace de las identidades. Aquí, en cambio, enfocaremos otra dimensión: ¿en qué sentido el aprendizaje de esta lengua se convierte ya no en una cuestión identitaria, sino que es asociado a los procesos de comoditización que describimos en el capítulo dos? En los capítulos 5 y 6 de esta tesis analizamos cómo la escuela Qiao Lian dejó de ser un centro de enseñanza de escritura tradicional y atribuimos este cambio a la mayor cantidad de migrantes de la RPC en Argentina, pero también sostuvimos que se vincula con las relaciones comerciales entre los países. El abandono de la escritura tradicional y de las otras lenguas chinas ocurre también en otros lugares del mundo (Estados Unidos, Gran Bretaña y Holanda) con mayor tradición migratoria desde China.

En Estados Unidos se reconocen tres grupos de escuelas chinas: un primer grupo son las llamadas “tradicionales” y funcionan en o cerca de los barrios chinos; un segundo grupo son las que se ubican en los suburbios y fueron abiertas en las décadas del 60 y 70; el tercer grupo está compuesto por las escuelas de la RPC (Wang 2008). Estos tres sistemas son independientes y, en general, no interactúan. Según la *Heritage Language Programs Database* (www.cal.org), del primer grupo de escuelas solo algunas escuelas continúan enseñando cantonés en la actualidad. El segundo grupo lo componen más de cuatrocientas escuelas, en las cuales se enseña Zhuyin Fuhao y sinogramas tradicionales. El libro que utilizan en estas escuelas se llama *Meizhou HuaYu*, es decir, “lengua china de Estados Unidos”, y, según Lü Chan (2014), es distribuido por el Consejo de Asuntos de los Chinos de Ultramar del gobierno de Taiwán. El tercer grupo de escuelas utiliza el libro *ZhongWen*. Estas escuelas fueron abiertas por migrantes de la RPC y enseñan putonghua y sinogramas simplificados. Se estiman en 400 en el territorio estadounidense. En el año 2014, Ho realiza un informe sobre algunas escuelas chinas en Los Ángeles, California. A través de entrevistas con los directivos muestra las tensiones existentes entre el nacionalismo chino y el taiwanés. El autor analiza cómo dos escuelas que estaban asociadas a la República de China decidieron establecer tramos separados para los alumnos que deseaban aprender la escritura simplificada y para los que preferían la tradicional. Ho sostiene que esta separación se produjo principalmente por el mayor estatus que en los últimos años adquirió el sistema simplificado de escritura y, en segunda instancia, debido a la mayor presencia de migrantes desde la RPC. En este artículo, Ho hace alusión a otra escuela que, pese a que se identifica con Taiwán simbólicamente —bandera de Taiwán, frase de Chiang Kai

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

Sek escrita en sinogramas tradicionales en el auditorio—, utiliza libros elaborados en la RPC en sus cursos regulares y los de la República de China únicamente durante las vacaciones de verano.

En el Reino Unido este movimiento de enseñanza de cantonés y escritura tradicional a putonghua y escritura simplificada también tiene lugar en los últimos años. Según la UK Federation of Chinese Schools y la UK Association for Chinese Complementary Schools (en Wei y Hua 2014), hay más de 200 escuelas chinas en todo el Reino Unido y en la mayoría de ellas se está produciendo el abandono del cantonés o el hakka y la escritura tradicional y su reemplazo por el putonghua y la escritura simplificada. Esto se debe principalmente al cambio en la educación en Hong Kong y también a la mayor importancia económica que tiene la RPC en la actualidad.

Mandarin is also gaining popularity amongst the Hakka and Cantonese speaking parents at the Chinese schools and teachers report that an increasing number of parents want their children to learn Mandarin. The most common reasons given for this decision include future employment prospects and enhanced life-chances available to their children through learning Mandarin. (Hancock 2014: 66)

Es decir, la enseñanza del putonghua y la escritura simplificada se basa más en una motivación instrumental y económica que identitaria o de comunicación intrafamiliar. En efecto, según Li Wei y Zhu Hua (2014), la mayoría de las familias utiliza cantonés en su casa. Según los autores, el cantonés es hablado por 300000 descendientes de chinos británicos como lengua primera mientras que el putonghua es hablado solamente por 10000. Una de las escenas etnográficas que recortan de su trabajo de campo en una escuela china en el Reino Unido muestra la importancia de esta lengua entre los migrantes y descendientes en ese país. Ante una tarea de escritura, los estudiantes utilizando cantonés le consultan a la maestra cómo se escribe una expresión; la maestra responde afirmando que no se escribe, que solo se dice, y propone una expresión equivalente en putonghua. Los alumnos le discuten la pertinencia de usar esa frase en ese contexto oracional y situacional porque los usos no son los mismos. Finalmente, el intercambio se cierra cuando la maestra les explica que la expresión que ellos quieren utilizar está en cantonés y que esa lengua no se escribe.

Por último, el abandono de la enseñanza de las otras lenguas chinas para ser reemplazadas casi exclusivamente por el putonghua también es analizado por Li y Juffermans (2014) para el caso holandés. Los autores parten de la consideración de que el “chino” es una lengua policéntrica, es decir que posee múltiples centros normativos de poder que compiten entre ellos. Según los autores, el “chino” presenta un caso extremo de policentrismo debido a que tiene mucha variación a la vez que mantiene un sentido de unidad principalmente gracias a la

Políticas en torno de una lengua de inmigración

utilización de un sistema común de escritura. Cabe aclarar en este punto que el artículo utiliza el concepto de “chino” para referirse a lo que *Ethnologue* define como una macrolengua que incluye las siguientes lenguas: gan, hakka, huizhou, jinyu, mandarin, min bei, min dong, min nan, min zhong, pu xian, wu, xiang y yue. Para poder comprender el policentrismo del chino en Holanda, los autores apelan al desarrollo de la diáspora china en ese país. Hasta 1990 la mayoría de los inmigrantes provenían de Hong Kong y Guangdong, es decir, se trataba de hablantes de cantonés y, en consecuencia, el centro normativo era la variedad de Hong Kong. A partir de 1990 el patrón migratorio a este país se modificó, la migración comienza a ser mayoritariamente de otras provincias de China (incluidas Pekín y Shanghái). La diversificación de lenguas, consecuencia de estas nuevas migraciones, generó una homogeneización y estandarización de las clases y materiales en dirección al putonghua, la lengua compartida por la mayoría.

Li y Juffermans (2014) realizan observaciones de clases y entrevistas en una de las 39 escuelas chinas en Holanda (www.chineesonderwijs.nl). La institución en la que realizan su trabajo de campo, al igual que muchas otras en ese país, enseñaba cantonés y en los últimos años comenzó, gradualmente, a enseñar putonghua y escritura simplificada. Finalmente, a partir de 2006 solo ofrece clases en esta última lengua y escritura. A través de distintas escenas etnográficas, muestran cómo fuera de la clase maestros y alumnos se comunican utilizando el cantonés, pero al comenzar la clase solo se emplea putonghua. Los autores sostienen que el centro normativo de la lengua, poco a poco, dejó de ser Hong Kong o Taiwán para pasar a ser Beijing. Retoman el concepto de Dong (2010, en Li y Juffermans 2014) quien propone que el putonghua se está volviendo en la práctica un sinónimo de “chino”, al borrar la diversidad de lenguas presentes en el macrogrupo lingüístico.

En todos los casos relevados en la bibliografía (Estados Unidos, Gran Bretaña y Holanda) es claro el viraje de la enseñanza de otras lenguas chinas a una preeminencia del putonghua⁷⁸. En Argentina, dado lo novedoso de esta migración, es más difícil observar la sustitución de una lengua por otra. Además, en nuestro país la migración desde provincias de habla cantonesa es marginal y no hay instituciones en las que se enseñe esta lengua.

En el capítulo anterior, sin embargo, señalamos que la escuela Qiao Lian dejó de enseñar escritura tradicional. Asimismo, en la entrevista que mantuvimos con una de las maestras de la

⁷⁸ Nieto (1998, 2001 y 2003a, b y c) estudia la constitución de colegios chinos en España. Respecto de la cantidad de colegios chinos en todo el territorio español, Nieto (2001) afirma que hay ocho: tres en Madrid y uno en cada una de las siguientes ciudades: Barcelona, Valencia, Sevilla, Málaga y Granada. En siete de los ochos colegios se enseña escritura simplificada. La mayor presencia de enseñanza de simplificado es analizable en relación con lo que aquí venimos mostrando.

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

escuela Franklin le preguntamos si la decisión de abrir esta escuela había sido del director o de la Embajada. Ella contó que la decisión había sido exclusivamente del director y la justificó diciendo que

En realidad, antes Franklin, el director de nosotros, enseñaba inglés. Bueno, antes enseñaba inglés y bueno, en ese momento solamente conseguía pocos alumnos. Después se dio cuenta de que los niños de acá que, que, crecieron acá, nacieron acá no tienen un lugar donde aprender chino, o sea otras escuelas de acá son de tradicional.

La maestra afirma que el director de la escuela pudo encontrar un espacio vacante en Argentina: la enseñanza de escritura simplificada. Esta misma situación se destaca en una nota publicada en ocasión del vigésimo aniversario de la escuela en una página web dedicada a noticias de los chinos de ultramar alrededor del mundo (www.chinaqw.com, ZhongGuo QiaoWang, 中国桥网). Uno de los párrafos de la nota dice:

Para darles a los descendientes chinos y a los niños chinos buenas oportunidades y un buen ambiente para aprender la lengua china, para cultivar talentos bilingües para la sociedad, y para promover la transmisión de la excelente cultura china, en 1998 se estableció la escuela de los chinos de ultramar en Argentina Franklin en la que se enseña *hanyu pinyin* y sinogramas simplificados. (<https://www.chinaqw.com/hwjy/2018/12-10/210528.shtml>, traducción propia⁷⁹)

Sostenemos que estas transformaciones se deben solo en parte al crecimiento del número de inmigrantes que tienen vínculos con la RPC. Otra de las principales causas son las políticas lingüísticas transestatales que desarrolla la RPC en esta línea. To (2014), respecto de la enseñanza de la lengua a chinos de ultramar, afirma que el objetivo final del Partido Comunista Chino es que quede bajo la órbita de Pekín. Una de las estrategias para lograrlo es llegar a los chinos de ultramar taiwaneses para que sean estos los que apoyen la enseñanza de escritura simplificada y putonghua. Esta estrategia se vincula directamente con la tercera causa de este cambio: que el putonghua se considere no solo una lengua identitaria (como ya mostramos en el apartado anterior de este capítulo) sino también en un bien mercantilizable, es decir, una *commodity*.

7.2.2. Gobierno de la CABA

⁷⁹ 为了给阿根廷华侨、华人子弟提供良好的学习中文的机会和环境，为社会培养优秀的双语人才，传承弘扬中华民族的优秀文化，1998年，教授汉语拼音和简化汉字的华侨中文学校——阿根廷富兰克林中文学校成立。

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Si en las escuelas chinas es posible registrar una tendencia a abandonar las otras lenguas que se hablan en la RPC y esto se puede enmarcar en los procesos de comoditización que ya describimos, es en las políticas que desarrolla el GCBA donde se vuelve más evidente. Para dar cuenta de ello, tomaremos en consideración dos cuestiones. Por un lado, analizaremos otros programas de la CABA que enfocan en migrantes; en este sentido, sostenemos que analizar las políticas lingüísticas que el GCBA desarrolla para ellos permite dimensionar las que en esta tesis describimos para los migrantes chinos. Por el otro, retomaremos distintas acciones glotopolíticas que tienen lugar en la escuela de Parque Patricios y que pueden leerse en esta línea. A continuación, nos referiremos al primero de estos aspectos.

El GCBA desarrolla políticas lingüísticas en las que están consideradas las otras lenguas distintas del español —y del putonghua— que se hablan en la Ciudad. Muchas de estas políticas están enmarcadas en “Español Lengua Segunda para la Inclusión”. Este programa también es coordinado por la GOLE. Su objetivo es “asesorar y acompañar a las escuelas de niveles inicial, primario y secundario en su tarea de ofrecer oportunidades educativas equitativas e inclusivas a todos sus alumnos” (GCBA; página web⁸⁰). Es decir, se trata de una acción de gobierno que incluye apoyo y asesoramiento del Estado para los alumnos que no hablan español; estas acciones son consideradas inclusivas. El concepto de inclusión no es problematizado ni discutido en ninguno de los documentos producidos en este marco. Es habitual su uso en educación, pero no por ello está exento de discusión. En Estados Unidos y Europa a comienzos de los años 80 se entendía la inclusión educativa como una estrategia focalizada en los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Infante 2010). Sin embargo, con el tiempo el concepto se utilizó no solo para los casos de discapacidad, sino que se amplió a la exclusión por clase social, etnia y religión, entre otros (González González 2008). Por eso, muchos pedagogos entienden la inclusión educativa como un derecho humano. Las críticas a este concepto se sustentan en la idea de que si se piensa que un alumno puede ser incluido es porque hay un centro al cual otros alumnos pertenecen naturalmente.

El desarrollo de espacios particulares como aulas de recursos, adaptaciones al currículum, entre otros, buscan acercar a estos alumnos al desempeño promedio de los alumnos que habitan este centro. Se inicia un círculo a través de procedimientos de diagnóstico donde se pretende visualizar y destacar la distancia que tiene este sujeto de inclusión con respecto al alumno definido como promedio. (Infante 2010)

⁸⁰ <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/elsi>

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

Este programa está fundado sobre la idea de que es necesario que el alumno que trae una lengua distinta de su hogar aprenda español como lengua segunda sin perder la relación con la lengua de origen. Analizar estas políticas nos permite dar cuenta de la diferencia entre el modo en el cual se trata el bilingüismo putonghua –español y el tratamiento de otros posibles bilingüismos.

Los instrumentos elaborados en este marco y publicados en la página web del Gobierno son un manual para docentes y directivos, un protocolo de acción en el caso de que en una escuela se detecte población no hablante de español y, hasta la fecha, un video⁸¹ en diferentes lenguas dirigido a las familias. La *Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad* (Banfi 2017a) y el *Protocolo Español Lengua Segunda para la Inclusión* (Banfi 2017b), ambos dirigidos a directivos y docentes, conforman un plan de acción que deberían llevar a cabo aquellas escuelas donde haya población no hablante de español. A continuación, analizaremos brevemente estos dos instrumentos.

Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad

La *Guía*, de carácter teórico práctico, es un texto destinado a docentes de nivel inicial, primario y medio. Su objetivo es favorecer la adquisición de la lengua mayoritaria sin abandonar la que los alumnos traen de sus casas. Para ello, propone al docente actividades para realizar durante las clases en las que haya presencia de hablantes de lenguas diferentes del español⁸².

El texto se inaugura con tres trayectorias migratorias narradas en tercera persona y con el foco puesto en las experiencias en la escuela: un niño proveniente de China, otro de

⁸¹ En el video se les explica a las familias cómo funciona el sistema educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: cuáles son los niveles en los que se organiza la educación, quiénes son los responsables de la escuela en cada uno de los niveles, cómo realizar la inscripción, etc. Se trata de una animación con una voz en off en “árabe/عربي, chino/中文, coreano/한국어, francés/Français, guaraní/avañe'e, inglés/English y portugués/Português”, para la versión en Lengua de Señas Argentina el audio es en español y en el margen inferior izquierdo una intérprete traduce a esta lengua.

⁸² No es objeto de esta tesis, pero resultan interesantes las reflexiones que presenta en relación con la denominación de la lengua que se habla en Argentina:

En este documento se usará español para referirse a la lengua oficial de nuestro país (podríamos hablar incluso de “español de la Argentina”, según la Academia Argentina de Letras, miembro de la Asociación de Academias de Lengua Española). Se la denomina así en casi todos los países del mundo. Estrictamente, castellano designa la lengua de Castilla, que se fue constituyendo en lengua oficial de España a lo largo de los siglos desde el “descubrimiento” de América y de la instalación en estas tierras del gobierno colonial. Después de la Independencia se tomó en la Argentina el término castellano para designar la lengua nacional, como una reivindicación política de la separación de España. (7)

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Paraguay y el tercero de Pakistán. De esta manera, comienza resaltando lo variado de las lenguas presentes en el sistema educativo y a la vez su frecuente presencia en las aulas. Si bien en las tres narraciones se trata de alumnos cuya familia es extranjera, los autores aclaran que la misma situación puede darse con niños de familias argentinas y se refiere especialmente a los hablantes de lenguas indígenas o niños sordos e hipoacúsicos. Aclara que a pesar de que sus necesidades ya han sido abordadas en otros documentos (en la Constitución Nacional, por ejemplo, que garantiza la EIB para los habitantes que pertenezcan a pueblos originarios), en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires se los considerará como aprendientes de español lengua segunda y, por lo tanto, las recomendaciones que se hagan en este material son válidas para estos estudiantes también.

La *Guía* hace una clara caracterización de los alumnos que pueden tener una lengua primera distinta del español. El primer grupo está compuesto por aquellos que nacieron o viven en Argentina desde los primeros años de vida; el segundo grupo, por los que vinieron de otros países, a distintas edades y tienen experiencias educativas anteriores en algunos casos. El foco está puesto en si los alumnos tienen experiencias educativas previas. Esto se debe a que las autoras de la *Guía* parten de la hipótesis de que a aquellos que sí las tengan les resultará más fácil adaptarse a la nueva escuela y que, además, si pueden leer y escribir en su lengua primera, tendrán más posibilidades de hacerse del contenido curricular en una nueva lengua. Dentro del primer grupo, a su vez, se pueden encontrar alumnos con diferentes realidades: los *“estudiantes que pertenecen a pueblos originarios, cuya primera lengua es una lengua originaria y cuya exposición al español ha sido limitada o cuyo español pertenece a una variedad marcada por influencias de la primera lengua”*; niños sordos e hipoacúsicos; y *aquellos “niños que nacieron y crecieron en comunidades inmigrantes que han mantenido su lengua y su cultura y cuya primera lengua ha sido otra que el español”*.

Los autores de la *Guía*, luego de esta caracterización, sostienen que todos estos niños pueden tener “dificultades de integración” ya que, en muchos casos, provienen de culturas muy diferentes a la argentina. Luego de aportar varias definiciones de cultura que abrevan en diferentes posturas teóricas, la *Guía* lista una serie de conductas de los alumnos y una posible interpretación. Al presentar este cuadro, creemos, se corre el riesgo de que la docente interprete esas conductas de manera unívoca. Además, se presenta una visión homogénea de las culturas y nacionalidades, borrando en este sentido las posibles heterogeneidades que hay dentro de todo grupo.

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

Conducta	Significado
El alumno no participa activamente en el trabajo en grupos o tiene dificultades para trabajar colaborativamente con sus compañeros.	En algunas culturas como la china, el trabajo en grupo no es una modalidad frecuente. Compartir el conocimiento puede ser entendido como una forma de copiarse o no hacer el trabajo individual. En algunos casos, los alumnos consideran que solo pueden aprender del maestro, pero no de sus compañeros, y el trabajo en grupo pierde sentido.
El alumno muestra una conducta errática en situaciones de aprendizaje informal o de estructura más libre.	El aprendizaje escolar es estrictamente estructurado en la mayoría de los países asiáticos. Al alumno acostumbrado a ese tipo de clases, un contexto informal de aprendizaje puede parecerle caótico o poco productivo. Algunos alumnos se sienten también perdidos cuando una actividad se orienta hacia el proceso y no hacia el resultado.
El alumno parece no prestar atención o escuchar activamente lo que se le dice.	En algunas culturas, se aprende a partir de hacer e imitar, no a partir de escuchar y absorber o tomar notas.

Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad,
p.18 (recorte.)

A diferencia de lo que en este cuadro se presenta, en la escuela china que es objeto de análisis en esta tesis no solo hay maestros bilingües, sino también una asesora lingüística y otra pedagógica. Es decir, las “conductas” son interpretadas no con un único significado sino a partir de un trabajo en equipo entre los distintos miembros del plantel docente. Por el contrario, las conductas de estos otros alumnos se explican en relación con una tabla y se relacionan conductas escolares con cuestiones culturales. Lo que presentamos aquí es solamente un recorte de un cuadro mucho más extenso; cabe destacar que las primeras dos conductas que aquí aparecen se explican en relación con la “cultura china” o “asiática”; en las 6 siguientes, en cambio, no se las vincula con un grupo en especial, sino que dice en todos los casos “en algunas culturas”. Esta imprecisión contribuye aún más a lo que aquí venimos planteando respecto del distinto lugar que se les da a las otras migraciones en las políticas del GCBA.

En cuanto a los aspectos lingüísticos, las autoras de la *Guía* son claras en advertirles al personal docente que hay una diferencia entre conocer la lengua, utilizarla en situaciones cotidianas y poder usarla en situaciones académico-escolares. Por esta razón, sostienen que el foco debe estar puesto en que los estudiantes logren utilizar la lengua española para las actividades escolares. La planificación y la evaluación de la adquisición del español como lengua segunda en relación con los contenidos propios del curso son constantemente destacados en la *Guía*.

Entre las sugerencias que este material brinda a las maestras para que los alumnos aprendan español como lengua segunda, resaltamos los siguientes: pedirles a compañeros que

Políticas en torno de una lengua de inmigración

hablen la misma lengua que sirvan de intérpretes; simplificar el vocabulario a utilizar, especialmente en consignas; utilizar canciones para que al alumno mejore su vocabulario. Todas estas estrategias fueron observadas en la escuela “Los Patos” en las clases en lengua española. Otra sugerencia que se les da a las maestras es aprender palabras y frases de la lengua del alumno para poder aclararle consignas. Pudimos observar que en la escuela del GCBA no empleaban esta estrategia, probablemente por la presencia de las maestras chinas quienes que muchas veces realizaban esta tarea. En cambio, como ya dijimos anteriormente, las frases en putonghua que muchas maestras y directivos de la escuela emplean son saludos o indicaciones disciplinarias.

Protocolo Español Lengua Segunda para la Inclusión

El protocolo, por su parte, es un marco de acción para aquellas escuelas que detecten que en sus aulas hay alumnos que sean hablantes de lenguas distintas del español. Se establecen cuatro pasos: la identificación, el establecimiento de un equipo de referencia y consulta, el diagnóstico y, finalmente, el seguimiento del alumno.

Para el primer paso se sugieren dos procedimientos: o bien “por comunicación con las familias”, o bien “por observación del desempeño del alumno”. En el primer caso, se propone un listado de preguntas para formular en una reunión con los padres. Este cuestionario aparece en español en el cuerpo del protocolo, pero en anexo se ofrecen versiones traducidas al árabe, aimara, chino, guaraní, inglés y quechua. Se trata de preguntas que buscan dar cuenta del uso del español y de las otras lenguas en la casa. Por ejemplo, “¿Qué lengua se habla en su casa la mayor parte del tiempo?” o “¿miran televisión?, ¿En qué lengua?”. El protocolo aclara que en muchos casos las familias pueden no querer admitir ante la escuela el uso de otra lengua o que, en el caso de que se trate de una familia bilingüe, es probable que no puedan distinguir cuándo utilizan una y cuándo la otra. Para este problema, las autoras no dan una solución, sino que solamente aclaran que es necesario asegurarse de que las familias entiendan que las preguntas son para ayudar al niño y no para estigmatizarlo. El otro procedimiento de detección consiste en la observación del desempeño en el aula. Según este protocolo es necesario que el docente tenga en mente que muchas de las dificultades de aprendizaje que observa en sus alumnos pueden estar relacionadas con que se trate de un hablante de una lengua distinta del español. La recomendación del equipo GOLE para las maestras que detectan esto es concertar una entrevista con los tutores.

El segundo paso, *establecimiento de un equipo de referencia y consulta*, ocurre cuando la institución ya sabe que hay alumnos que hablan otras lenguas en sus hogares. Es la escuela

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

la que debe contactarse con la GOLE a través de un formulario diseñado para tal fin. Luego se acuerda una reunión entre un asesor, un miembro del equipo directivo y el docente a cargo del curso. Este equipo propondrá actividades para mejorar la utilización del español para fines académicos, ayudarlo en la escolarización y, como consecuencia, favorecer la integración del alumno en el curso y en la escuela. Entre estas actividades, por ejemplo, se sugiere armar un portafolio con trabajos hechos por el alumno que permitan mostrar su desempeño, notas y observaciones de los docentes a cargo del alumno. También la GOLE se compromete a proporcionar recursos a la escuela para responder a las necesidades lingüísticas del alumno.

El tercer paso supone la realización de un informe diagnóstico preliminar del nivel de español. Para ello, las especialistas de la Gerencia utilizarán la información obtenida a través de las entrevistas con los padres, el progreso en las áreas escolares, el diagnóstico informal de los docentes y las evaluaciones. Luego, el asesor mantendrá una entrevista con el alumno y la familia para hacer el diagnóstico definitivo y orientar el trabajo.

El cuarto paso implica la necesidad de seguimiento del alumno para poder reevaluar y reorientar el trabajo. Se propone una periodicidad mensual para la comunicación entre los miembros del equipo consultor. A su vez, se establece la necesidad de, a fin de año, elaborar un informe que dé cuenta de cómo debe continuar la escolarización de este alumno.

El protocolo aboga por el mantenimiento de la lengua primera en paralelo a la adquisición del español:

Si bien el español es la lengua de instrucción, debe alentarse, en la medida de lo posible, el mantenimiento y el respeto por la lengua primera de manera paralela a la adquisición del español. La lengua primera (L1) como la cultura de origen se valoran como pilares identitarios de los alumnos y como puntos de referencia para el proceso de adquisición, tanto de la lengua segunda (L2) como de los contenidos escolares correspondientes. (6)

Las autoras sostienen que el nivel de alfabetización en L1 influye en la posibilidad de transferir estrategias al aprendizaje de L2 y del contenido nuevo a adquirir. Por ello, le proponen a la maestra observar la relación del alumno con la lectura y escritura sin importar si es en una lengua o la otra. Podemos inferir que las autoras parten de la idea de que aquellos hablantes de lenguas sin escritura o que no hayan sido escolarizados en su otra lengua tendrán mayores dificultades para aprender español y adquirir el nuevo conocimiento en la lengua de instrucción.

La política que hasta aquí describimos (Español Lengua Segunda para la Inclusión) se ocupa de la diversidad lingüística de la Ciudad resaltando la necesidad de mantener la lengua de origen de los alumnos, aunque los esfuerzos del gobierno se vinculan con aprender la lengua mayoritaria. La ideología que subyace es que el español debe ser la lengua de escolarización y

Políticas en torno de una lengua de inmigración

que el respeto por las otras lenguas es necesario en tanto derecho y porque, además, es a través de esta primera lengua que los estudiantes podrán adquirir los conocimientos que la escuela imparte. En ninguno de los casos se propone usar la lengua de los alumnos como lengua de la enseñanza, como sí ocurre con la lengua oficial de la RPC en la escuela “Los Patos”. En los documentos oficiales se habla de la creación de esta escuela como una propuesta innovadora. Se resalta en ellos que por primera vez se permite que una lengua de inmigración sea la lengua de la escolarización. En la resolución de creación se plantea que esta escuela es necesaria para que los alumnos descendientes de chinos sean escolarizados de una manera “más acorde a su origen y cultura”. Esta propuesta se contrapone con la que hasta acá mostramos para los descendientes de otros colectivos migrantes. El análisis de estos documentos nos permite preguntarnos por qué a unos colectivos se les propone un modelo de inclusión y a los descendientes de migrantes chinos otro. Sólo los últimos pueden, según las resoluciones analizadas escolarizar su lengua, solo ellos merecen una escuela en la cual sus particularidades culturales sean tenidas en consideración.

En esta línea, en una conversación que mantuvimos con las maestras de nivel inicial, uno de sus cuestionamientos era por qué existía una escuela con estas características para alumnos sinoparlantes y no para hablantes de otras lenguas. Las maestras ponían como ejemplo el guaraní, ya que muchos alumnos de la escuela utilizan esa lengua en su hogar. Una respuesta posible sería que la existencia de esta propuesta se relaciona con los vínculos que mantienen la RPC y el GCBA. Una evidencia de esos vínculos es, por ejemplo, lo que analizamos en el capítulo 3 en relación con las modificaciones sobre el espacio público en el Barrio Chino y la organización de los festivales Buenos Aires Celebra. En este sentido, es cierto que en un comienzo la Embajada de la RPC apoyó la escuela (este tema fue analizado en el capítulo anterior), pero este apoyo no es tan claro en la actualidad. Asimismo, que la mayoría de las maestras de la escuela sean taiwanesas y se hayan formado en Argentina muestra que la RPC no ha contribuido con la planta docente. Sin quitarle peso a una posible influencia de la RPC sobre la constitución de esta escuela (en el capítulo anterior también tomamos las palabras del agregado cultural Hang Mengtang quien dice que se trató de una iniciativa de la Embajada China), la hipótesis que aquí sostenemos es que la razón por la cual existe esta escuela son principalmente los procesos de comoditización del putonghua. La enseñanza de esta lengua a no descendientes de chinos es impulsada en virtud de las ventajas económicas que puede acarrear tanto a los alumnos como al Estado; a su vez, su enseñanza a descendientes de chinos también permite la conformación de sujetos bilingües que puedan ser los futuros intermediarios entre el GCBA y la RPC. Es necesario aclarar que, para estos últimos, la lengua

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

cobra este carácter sin perder por ellos el carácter identitario que describimos en el apartado anterior.

Si bien el carácter de *commodity* de la lengua puede observarse en algunas acciones glotopolíticas en la escuela, es en los discursos públicos de funcionarios donde esto es más claro. Al analizarlos, es posible inferir representaciones e ideogramas. Uno de ellos es la idea de que el putonghua y, principalmente, la RPC son “el futuro”.

La lengua del futuro

Cuando comenzó a funcionar la escuela, en marzo del año 2014, el entonces Jefe de Gobierno, Mauricio Macri, publicó en su cuenta de Facebook el siguiente mensaje escrito en putonghua (escritura simplificada) y traducido al español.

Me gusta Seguir Compartir ...

Mauricio Macri
18 de marzo de 2014 · 🌐

第一外语——中文
(ver traducción más abajo)

昨天我参观了阿根廷第一所西中双语学校——位于布市南区Parque Patricios的11号小学。我们的这所学校已有两间教室开课，学生是4至5岁的儿童。他们将使用中国教材，学习将成为他们第一外语的中文。

在过去，学文学靠法语，做生意靠英文。
面向未来我们需要什么？也许是中文吧

Texto en español:
EL CHINO COMO PRIMERA LENGUA EXTRANJERA
Ayer estuve en la Escuela N° 11, es la primera escuela pública bilingüe argentino-china. Está en la parte sur de la Ciudad, en el barrio Parque Patricios. Este año abrimos ahí un anexo especial para niños chinos y argentinos con 2 salas integradas de 4 y 5 años. La noticia es que los chicos aprenderán chino como primera lengua extranjera y sumarán las materias que son propias de las escuelas en ese país.
En el pasado se aprendía francés para leer literatura e inglés para hacer negocios ¿Cuál será la lengua del futuro? Tal vez el chino.

Ver traducción



4,2 mil 605 comentarios 729 veces compartido

Me gusta Comentar Compartir

Ayer estuve en la Escuela N° 11, es la primera escuela pública bilingüe argentino-china. Está en la parte sur de la Ciudad, en el barrio Parque Patricios. Este año abrimos ahí un anexo especial para niños chinos y argentinos con 2 salas integradas de 4 y 5 años. La noticia es que los chicos aprenderán chino como primera lengua extranjera y sumarán las materias que son propias de las escuelas en ese país.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

En el pasado se aprendía francés para leer literatura e inglés para hacer negocios ¿Cuál será la lengua del futuro? Tal vez el chino.

En este anuncio se condensan una serie de ideogramas que, como mostraremos a lo largo de ese apartado, se repiten en las declaraciones de otros funcionarios. Una primera cuestión para resaltar es que, según el Jefe de Gobierno porteño, el anexo especial [se refiere al anexo a la escuela infantil número 11; en ese momento la escuela primaria aún no estaba constituida] está pensado para niños argentinos y chinos a los cuales se les enseña “chino como primera lengua extranjera”. Al respecto, podemos preguntarnos en qué medida el “chino” será una lengua extranjera para los alumnos que la escuela cataloga como chinos. El título de la publicación “第一外—中文/ El chino como primera lengua extranjera” reafirma que, al menos en el discurso del mandatario, la escuela tiene como objetivo principal enseñar una lengua extranjera. Si bien sabemos que el putonghua quizás no sea la lengua que los alumnos de ascendencia china hablan en la casa, tampoco es posible afirmar que se trate de una lengua extranjera para ellos. En este sentido, la afirmación parece dirigida a caracterizar a los alumnos hispanoparlantes de la escuela. Una segunda cuestión es que el Jefe de Gobierno no utiliza la denominación que se hace en la normativa (niños chinos nativos argentinos) ni la denominación que se emplea en la escuela (sinoparlantes), sino que habla de alumnos chinos. Por último, este fragmento expone de manera explícita representaciones de distintas lenguas: el francés es una lengua de cultura, el inglés, una que lleva al éxito comercial; ambas lenguas, además, están vinculadas al pasado. En cambio, el chino es la lengua del futuro.

La publicación del Jefe de Gobierno enfatiza en las ventajas que el aprendizaje de “la lengua del futuro” les brindará a los niños argentinos (para quienes sí se trata de una lengua extranjera). En la entrevista realizada por Premat (2014), Mauricio Macri destaca la posibilidad que tendrán los egresados de asistir “indistintamente” luego a una universidad china o argentina (esta misma ventaja es destacada en otras entrevistas, por ejemplo, en el video que mencionamos en el capítulo 6 de esta tesis). Sin embargo, la escuela y las *Bases Curriculares* solo están proyectadas hasta el séptimo grado de escolarización. A su vez, esta afirmación del Jefe de Gobierno desconoce el modo de ingreso a la universidad en la RPC y lo difícil que es incluso para los alumnos que hayan realizado toda su escolarización en ese país⁸³.

⁸³ Al finalizar la escuela secundaria los alumnos deben aprobar exámenes de chino, matemática, lengua extranjera y otras materias. De las notas que obtengan en estos exámenes dependerá la posibilidad de ingresar a la universidad, de elegir carrera y casa de estudios. Las universidades y carreras más prestigiosas requieren mayor puntaje en los exámenes.

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

Es decir, en la publicación del Jefe de Gobierno la escuela parecería tener como único objetivo el aprendizaje del putonghua por los alumnos “argentinos”. En esta línea nos referiremos brevemente a otras actividades que la GOLE desarrolla relacionadas con la enseñanza del putonghua como lengua extranjera o adicional. Aunque no se trata del objeto de esta tesis, nos permitimos sostener que estas acciones contribuyen al estatus de esta lengua en el ámbito de la ciudad. En este sentido, cabe recordar lo ya mencionado respecto de cómo se concibe el “chino” en las distintas normativas de la CABA: una lengua “muy extranjera” (cfr. capítulo 4).

La primera propuesta es que la Escuela Normal Superior N°10 “Juan Bautista Alberdi” (Distrito Escolar 10), desde el ciclo lectivo 2015, sostiene un proyecto con intensificación en lenguas adicionales. No se trata de una escuela de modalidad plurilingüe puesto que no tiene jornada completa, sino extendida (el horario es de 13:10 a 18:05). Esta institución no solo enseña inglés —como la mayoría de las escuelas porteñas— sino que incorpora la enseñanza de “chino mandarín” desde primer grado. A pesar de que la escuela esté ubicada muy cerca del Barrio Chino de la CABA, entre las razones por las cuales se incorpora esta lengua a la currículum no se menciona que haya población hablante de putonghua. En el blog de políticas lingüísticas se afirma que “El objetivo es que los alumnos desarrollen las competencias lingüística y cultural, y accedan a una nueva lengua en situaciones lúdicas, contextualizadas y significativas”⁸⁴. Es decir, el objetivo es también la enseñanza de esta lengua como una lengua extranjera y no de migración.

La segunda es la inclusión de talleres de “chino mandarín” en dos escuelas, en este caso, de enseñanza media. Al presentar estas acciones, la página web del GCBA⁸⁵ la caracteriza la lengua como “idioma milenario”, es decir, se apela a un argumento vinculado con la antigüedad y, por tanto, al prestigio ya que es una lengua que ha podido resistir el paso del tiempo. Otro de los argumentos que se sostienen su enseñanza es que como es un idioma muy difícil de aprender, es importante estudiarlo desde jóvenes y no comenzar en la adultez. La publicación enfatiza el carácter bicultural de los docentes como una garantía de buena enseñanza y de buena lengua. Además, se afirma que el aprendizaje del “chino mandarín” otorga a los estudiantes una herramienta útil para la inserción laboral: “La propuesta de enseñar chino surge con el auge de la economía china y la visión de ofrecer una formación acorde a

⁸⁴ <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2014/10/2015-intensificacion-en-ingles-y-chino.html>

⁸⁵ <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/chino-mandarin-en-la-escuela-media>

Políticas en torno de una lengua de inmigración

las necesidades de nuestras generaciones futuras para una mejor inserción laboral.” (GCBA web, subrayado nuestro).

La tercera propuesta es la inclusión de esta lengua en los Certificados en Lenguas Extrajeras (CLE) que otorga el GCBA. Los CLE evalúan los conocimientos de los estudiantes primarios y secundarios de instituciones públicas y privadas de la CABA. Las lenguas incluidas en esta certificación son alemán, chino, francés, inglés, italiano y portugués.

Por último, el programa “Lenguas en los Barrios”, destinado a adultos, incluye el putonghua junto con el inglés, el francés, el alemán, el portugués, el italiano y el árabe entre las lenguas enseñadas. Aunque es la continuación de los cursos de extensión que dictaba el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, en el cual la lengua asiática se dictaba desde 2004, este programa en particular comenzó en el año 2008. Respecto del alumnado del programa, Gabriela Wu (la coordinadora de lengua china del programa) nos señaló que es muy diverso, desde alumnos que recién terminaron el secundario hasta personas de entre 75 y 80 años. También afirmó que las motivaciones para el acercamiento a este idioma son variadas: algunos ya conocen algo de la lengua; otros, los jóvenes universitarios o profesionales, buscan mejorar sus posibilidades laborales; hay comerciantes que trabajan con China y desean saber un poco más de su lengua y su cultura; también hay alumnos que “estudian para predicar”.

Otro de los funcionarios públicos a cuyos discursos nos referiremos es Carlos Regazzoni. En muchas notas periodísticas se le adjudica la creación de la escuela del GCBA en al cual realizamos el trabajo de campo. En el momento de creación de la escuela, Regazzoni ocupaba el cargo de Subsecretario de Gestión Económico-Financiera y Administración de Recursos del Ministerio de Educación de la CABA. Desde este organismo, proyectó la escuela.

El diario *El Tribuno*⁸⁶ publica una entrevista en la cual Regazzoni se refiere especialmente a la proyección y apertura de la escuela. Es interesante que una de las primeras cuestiones que el funcionario resalta es el costo de la hora de enseñanza del putonghua en Buenos Aires y que, por esta razón, solo pueden aprender esta lengua personas con alto poder adquisitivo. Los autores de la nota y Regazzoni afirman en consecuencia que lo más revolucionario de la escuela es que acerca esta lengua a alumnos pobres; la creación de esta institución es vista como una política de inclusión, no de los migrantes sino de la población más pobre de la Ciudad. Es en esta dirección que en la entrevista se rescata la palabra de Regazzoni sobre la ubicación de la escuela: “en el barrio de Parque Patricios, cercano a muchas

⁸⁶ <https://www.tribuno.com/salta/nota/2014-8-25-1-40-0-carlos-regazzoni-el-70-de-las-chicas-pobres-no-termina-la-escuela>

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

zonas socialmente vulnerables de la Capital”. La enseñanza de la lengua se vincula, entonces, con una ventaja laboral que, desde la gestión, se orienta hacia los sectores más desfavorecidos.

Los chicos que terminen sus estudios en esa escuela no serán pobres, porque tendrán trabajo asegurado. El chino es un idioma diferencial, porque aporta muchas ventajas en el mercado laboral. Por el solo hecho de hablar en mandarín, los estudiantes se aseguran la posibilidad de un buen trabajo.

En una nota publicada por *El Cronista*⁸⁷ hacia fines del primer año de funcionamiento de la escuela, también se destaca el carácter positivo de esta iniciativa. Se recogen las palabras de Regazzoni, quien apela al argumento de la antigüedad (7000 años de historia) y de la ejemplaridad (sistema único de escritura en el mundo) para sostener la necesidad de su enseñanza en el sistema público. El funcionario, finalmente, afirma que

La gente sigue pidiéndonos francés pero, la verdad, el chino es el futuro. Es un idioma difícil de aprender, no se hace con un curso por internet, lleva por lo menos 10 años, por eso el proyecto es enseñárselos desde pequeños y que cuando estos chicos se reciban tengan un saber que ayudará a convertir a Buenos Aires en la plataforma económica de América Latina.

En esta frase se enuncia claramente el objetivo final del aprendizaje de esta lengua: que Buenos Aires cuente con hablantes bilingües que permitan desarrollar actividades comerciales entre los estados.

En conclusión, las distintas notas de prensa y declaraciones de funcionarios muestran particularmente este objetivo de la escuela por sobre el de la escolarización de una lengua de migración. En todas ellas se repite el ideograma que vincula al putonghua con el futuro y que lo opone a otras lenguas extranjeras. Además, en muchos de estos discursos el aprendizaje de esta lengua aparece asociado a la posibilidad del vínculo comercial con la RPC. Además de estos discursos, durante el trabajo de campo también pudimos leer algunos gestos glotopolíticos de las maestras e iniciativas glotopolíticas de la escuela que se vinculan con esta manera de entender la lengua. Nos referimos, principal pero no exclusivamente, al funcionamiento de la pareja pedagógica.

Las *Bases Curriculares* (2016) de estas escuelas sostienen que ambas comunidades lingüísticas deben estar representadas en todas las aulas: dos maestras que trabajen separadas, dos maestras que trabajen juntas o una maestra bilingüe. En el caso de esta escuela, como ya mencionamos en el capítulo cuatro, la elección es que haya dos maestras por curso que trabajen de manera simultánea: una, hablante de putonghua, y la otra, de español. En todas las clases

⁸⁷ <https://www.cronista.com/3dias/La-otra-cara-de-la-invasion-china-20141128-0017.html>

Políticas en torno de una lengua de inmigración

que observé, la maestra sinoparlante era, además, hablante de español, mientras que la maestra hispanoparlante no tenía ningún conocimiento de la otra lengua. Ya mencionamos en el capítulo 4 cómo esta asimetría genera un modelo de hablante bilingüe para los chinos de ultramar y no para los hispanoparlantes. Pero también era la maestra de hablante de español la que trabajaba los dos turnos y, por lo tanto, la que compartía mayor cantidad de tiempo con los alumnos. Como resultado de esta asimetría, el lugar del putonghua es levemente menor que el del español. Además, el hecho de que el personal directivo de la escuela no pueda hablar esta lengua también contribuye a esta diferencia.

La iniciativa glotopolítica de la escuela de separar a los alumnos por lengua de habla en el hogar algunas horas a la semana, también puede ser interpretada en relación con la conceptualización de esta lengua como una *commodity*. Al separar a los alumnos, la otra lengua se transforma en una lengua a enseñar y no en la lengua de instrucción. Las maestras pueden desarrollar estrategias didácticas acordes a la enseñanza de una lengua adicional (o primera, en el caso contrario).

7.3 Discusión

En este capítulo nos acercamos a las acciones glotopolíticas que atraviesan nuestra tesis desde dos perspectivas diferentes: en qué sentido se vinculan con la construcción de un modo de ser chino de ultramar y en qué sentido se relacionan con los procesos de comoditización de la lengua. El caso paradigmático donde se pueden ver más claramente estas tensiones es en la escuela del GCBA; sin embargo, estas cuestiones también son evidentes en las escuelas chinas, especialmente cuando las vinculamos con lo que ocurre alrededor del mundo.

Las escuelas chinas y las políticas lingüísticas transestatales interpelan a los alumnos en tanto chinos de ultramar. Tal como mostramos en esta tesis, esta categoría es construida de manera homogénea apelando a distintas características. Algunas de ellas pertenecen a lo que Zimmerman (1998) denomina “identidad transportable” y que nosotros vinculamos con la etnicidad: los ojos y el pelo negro y el color de piel “amarillo”. Otras, en cambio, son construidas: la manera de comportarse en las aulas, el amor por la patria, el respeto a los mayores. La lengua y la escritura son consideradas una tercera característica de los chinos de ultramar, ya que son las que los interpelan en tanto colectivo. Las otras lenguas chinas no se enseñan en las escuelas chinas en Argentina (Ho 2010) y paulatinamente su enseñanza está siendo abandonada en el resto del mundo. Por supuesto, en este análisis no podemos dejar de lado el hecho de que en la RPC el putonghua, y en particular la escritura, también cumple la función de cohesionar lingüísticamente una nación lingüísticamente diversa; sin embargo, en

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

el país asiático la situación de diglosia no siempre se resuelve hacia el monolingüismo en putonghua, como sí ocurre fuera de ese territorio.

En la escuela de Parque Patricios y la legislación que la constituye, en cambio, la interpelación es múltiple. Por un lado, los maestros y directivos se refieren a los alumnos en relación con la lengua que hablan o hablarían en su hogar, es decir, se los identifica con la lengua: la lengua oficial de la RPC. A su vez, se los construye como “chinos nativos argentinos”, es decir, el foco no está en la lengua sino en las características que se atribuyen a la cultura. Por último, los gestos glotopolíticos de las maestras a veces interpelan a los estudiantes en tanto “chinos”, y otras, como “argentinos”. Más allá de esta multiplicidad de interpelaciones, en este capítulo mostramos cómo, principalmente a través de la lengua y la escritura que se enseñan en la institución, se los vincula con un Estado chino en particular: el que habla putonghua y escribe simplificado. Esta identificación como chinos también se construye a través de los actos escolares, en los que la iconografía se corresponde con la RPC. El gesto glotopolítico de algunas maestras de la escuela, al negar una identidad china general y reafirmarse en tanto taiwanesas confirma que, al menos en la escuela, decir chino no es decir 华人 (culturalmente chino), sino 中国人 (de la RPC).

La comoditización de la lengua objeto de esta tesis es evidente en el caso de la enseñanza como lengua extranjera. La entrevista a Xu Lin mencionada en el marco teórico, la apertura de IC a lo largo del mundo y las representaciones que circulan en la prensa de las cuales se hacen eco muchos de los institutos de enseñanza de esta lengua son emergentes de este proceso. En el marco de las nuevas economías globalizadas y en virtud del lugar que ocupa la RPC en ese espacio, el putonghua se vuelve una lengua a ser vendida y comercializada, un bien adquirible para la concreción de determinados repertorios comunicativos de forma tal que beneficie los intercambios mercantiles.

En la entrevista que se le hizo a Mauricio Macri cuando se inauguró la escuela⁸⁸ se puede observar la visión tradicional en torno de los inmigrantes y la lengua. El Jefe de Gobierno afirma que “muchos de ellos todavía no hablan una palabra de español, están acá hace unos años y no se han integrado, por lo cual les va a servir para integrarse”. Estas palabras reafirman la ideología monolingüe que circula en la sociedad argentina y el discurso de la integración, que se opone a la propuesta pedagógica que elabora el mismo Estado que sostiene que el

⁸⁸ Ya hablamos de ella en capítulos anteriores de esta tesis. El enlace es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=BZ7EsJd5yMc>

Políticas en torno de una lengua de inmigración

español para los inmigrantes es una lengua segunda que permite inclusión. En esa misma entrevista continúa diciendo que:

la verdad es que queremos que todos se integren porque si hay algo lindo de nuestra cultura es la diversidad con la cual nos hemos ido integrando a lo largo de las distintas corrientes inmigratorias (...) y queremos que ellos también se integren con todo lo que tienen para aportar y además queremos que nuestros chicos aprendan mandarín porque la Argentina y China tienen mucho para intercambiar, para relacionarse. Es una gran oportunidad de futuro el aumentar el vínculo argentino-chino, chino-argentino.

Este segmento más extenso permite múltiples análisis. En primer lugar, establece un nosotros y un ellos al afirmar “nuestra cultura”, que tiene “algo lindo la integración”⁸⁹, y “nuestros chicos”, que en el fragmento son los que no hablan putonghua. Este nosotros se construye en oposición a un “ellos”, los que necesitan integrarse. La voz activa, en este caso, le otorga agentividad al “ellos” y, a la vez, un grado de responsabilidad si eso no ocurre. El gobierno (representado en el ‘nosotros’) se ubica del lado del deseo, pero no en el del responsable de que eso ocurra. Es destacable que, en las palabras del Jefe de Gobierno, integrar implica “aportar” algo a la Nación. A continuación, el entonces Jefe de Gobierno menciona otro de los fundamentos de la escuela: que “sus” chicos (los hispanoparlantes, entendemos) aprendan la lengua oficial de la RPC. El fragmento cierra con una afirmación que devuelve el carácter estatal (y comercial) a la escuela: el vínculo que destaca al final no es entre los migrantes y los “argentinos” sino entre los Estados: Argentina y China.

El Jefe de Gobierno, al igual que la resolución de creación de la escuela y en varios momentos los gestos glotopolíticos de las maestras, desconoce la nacionalidad argentina de la mayoría de los alumnos de la escuela, haciendo el foco en la identidad étnica o lingüística de los alumnos. La propuesta de la escuela, que es expuesta claramente en este discurso, es que los propios alumnos sean modelo de lengua para sus compañeros de clase, es decir, que aporten al país su conocimiento de lengua. La identidad, étnica y lingüística, se convierte en garantía de lengua. En este sentido, podemos pensar en el concepto de comoditización de las identidades. En esta escuela, y para el GCBA, ser chino de ultramar es un bien que garantiza ser modelo de lengua para los no descendientes de chinos.

En el caso de la migración china, una inquietud que queda es si lo valorado positivamente son los migrantes y la migración en general o solamente la lengua. Algunas representaciones que circulan sobre los migrantes chinos en Argentina se contraponen a las

⁸⁹ En el segmento no transcrito, el Jefe de Gobierno alude al origen italiano de su familia y culmina diciendo “cada uno viene de algún lugar”, dejando afuera de la cultura argentina a todos aquellos que no “vienen” de otro lugar, sino que son pobladores originarios.

Capítulo 7: El putonghua, “lengua del futuro” o “lengua de los chinos de ultramar”

que se vinculan con la lengua. Las representaciones negativas sobre la inmigración china no están muy estudiadas por la academia argentina. Podemos citar los trabajos de Alam (2008a, b y c) que ya tienen más de 10 años a los que ya aludimos en otros momentos en esta tesis. En 2016, Casas Silva⁹⁰ en “Representaciones sociales sobre los chinos y taiwaneses en los medios de comunicación en Argentina” analiza las distintas maneras en que los medios asocian a los migrantes chinos con el atraso cultural, la suciedad y la mafia. La autora rescata que en los últimos años esta mirada negativa sobre los inmigrantes fue cambiando. A pesar de esto, es posible afirmar que las representaciones negativas sobre los migrantes chinos siguen siendo las que prevalecen en la sociedad. Una hipótesis exploratoria para futuros trabajos es que hay dos construcciones diferentes para la RPC y para los inmigrantes chinos: a la RPC se la vincula con el futuro, mientras que a los inmigrantes chinos se los asocia con el atraso cultural (se dice que tienen malos modales, que son sucios, que no respetan normas mínimas de conducta, entre otras). Lo que se valora positivamente en la CABA, entonces, es China en tanto potencia económica pero no a los chinos. El prestigio que se vincula con el Estado y con la lengua no se transfiere a los hablantes.

De todos modos, como venimos sosteniendo en esta tesis, la política lingüística no necesariamente se corresponde con las iniciativas o los gestos glotopolíticos. Es en este sentido que cabe analizar una de las afirmaciones del director de la escuela en la entrevista. En aquel momento, en la escuela había comenzado a trabajar como maestra sinohablante una mujer italiana, con rasgos occidentales. Al respecto, el director dijo que era muy bueno porque los niños hispanoparlantes podían ver que era posible aprender putonghua aunque no fueran étnicamente chinos. Es decir, para este director la etnicidad no es garantía de transmisión de lengua, sino que, por el contrario, contribuiría a resaltar el grado de imposibilidad de aprendizaje.

Tal como mostramos en este capítulo, el proceso de comoditización del putonghua afecta también a las escuelas chinas. Las escuelas chinas que enseñaban cantonés o escritura tradicional en otros países con mayor tradición migratoria desde la RPC, en los últimos años han agregado cursos en donde se enseña putonghua por presión de los padres e incluso han abandonado la enseñanza de la escritura tradicional y el uso de otras lenguas chinas (Ho 2014, Li y Zhu 2010 y Hancock 2014, entre otros). La constitución de las dos escuelas chinas objeto de esta tesis y el hecho de que una de ellas anteriormente respondiera a la comunidad taiwanesa puede ser entendido en este sentido. La lengua y en particular la escritura se vuelven no un

⁹⁰ Además de estos artículos, encontramos Denardi (2013c) en el terreno de la divulgación, y Armony y Velázquez (2015), quienes se centran en las comunidades virtuales de Latinoamérica.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

elemento que vincula al descendiente con su familia o lugar de origen, sino que lo relaciona especialmente con un Estado que espera de él determinadas acciones.

Sin embargo, en el caso de los inmigrantes, el putonghua no es solo una *commodity* que permitiría tener una ventaja en el mercado laboral, sino que esta lengua tiene una función en términos de la construcción identitaria de “chino de ultramar” que el Estado chino busca. Las políticas lingüísticas transestatales desarrolladas por el gobierno chino son entendidas partiendo del supuesto de que si, tal como afirma Denardi (2017), el fortalecimiento de los vínculos entre el Estado chino y sus diásporas permitió que fueran los connacionales quienes estén al frente de la circulación de los capitales financieros (44), las políticas lingüísticas desarrolladas por el Estado chino contribuyen a la distribución del capital lingüístico que, a su vez, contribuirá a construir un interlocutor válido entre la RPC y, en este caso, la CABA.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

*¿Te acordarás aún de esa ciudad?
Me temo que sólo podrías decir “no”.
Como la brisa nocturna
que mueve una cortina,
quizás la has olvidado de verdad,
igual que se olvida a una amistad ausente
o cualquier hecho lejano.
Pero yo, que amo la historia,
que me gusta hojear viejos libros
en busca de viejos rastros,
volví a encontrarla un día
cuando las hojas habían caído,
cuando las hojas estaban secas,
volví a encontrar esa ciudad.*

(Li Guangtian 1936)

Políticas en torno de una lengua de inmigración

Comenzaremos este capítulo de conclusiones refiriéndonos a las dificultades que encontramos para la realización de esta tesis y su investigación previa. Luego nos centraremos en los resultados obtenidos. A continuación enfocaremos los aportes de esta tesis al campo disciplinar. Finalmente propondremos líneas de investigación a futuro.

Una de las primeras dificultades fue el nivel de proficiencia en putonghua de la tesista. A la par de la investigación fue aumentando el nivel de conocimiento de la lengua y la escritura. Si bien en algunos casos es posible analizar las acciones glotopolíticas que se desarrollan en el marco de procesos migratorios sin la necesidad de hablar la lengua del grupo migrante, dadas las características del proyecto conocer la lengua y, por lo tanto, poder comprender lo que ocurría en las clases que fueron observadas constituyó una herramienta clave para el desarrollo de esta investigación. Además, el conocimiento del putonghua es valorado positivamente por las docentes y los alumnos y, por lo tanto, la imagen de la investigadora también se revestía de prestigio. Por último, fue necesario un mayor conocimiento de la lengua para poder analizar la mayoría de los textos a los que aludimos en la tesis.

La segunda dificultad con la que nos enfrentamos al comenzar la investigación fue la falta de información y de estudios sobre las migraciones chinas en la Argentina. En los últimos años, esta situación se ha revertido principalmente por la conformación y consolidación de un campo de estudios y de una red de investigadores. Sin embargo, aun hoy no existen datos fiables sobre cantidad de inmigrantes, cantidad de descendientes y lenguas habladas por la población, entre otros. Asimismo, la falta de tradición de estudios sinológicos y, en esta misma línea, la ausencia de bibliografía sobre las lenguas habladas en territorios asiáticos en los programas universitarios de formación de grado y posgrado en Argentina contribuyó a la dificultad en la realización de esta tesis. En tercer lugar, y vinculado con este tema, la distancia entre la lingüística china y la occidental (apenas intuida en esta tesis en los problemas terminológicos a los que hacíamos referencia en la introducción) fue un factor de peso en el momento de entender qué implica ser hablante de putonghua en su vinculación con las otras lenguas chinas en la RPC.

La última dificultad fue el acceso al campo. En el caso de esta investigación el acceso al campo fue mucho más sencillo que para otros investigadores en migraciones chinas; sin embargo, no fue posible realizar entrevistas con los directores ni acceder a información que

Capítulo 8: Conclusiones

nos permitiera establecer un perfil más acabado de quiénes son los alumnos. El ingreso a la escuela del GCBA fue un poco más tardío de lo que habíamos imaginado y la negativa a tomar registro audiovisual de lo que ocurría en las clases tuvo que ser subsanada de otras maneras.

Pese a lo antedicho, pudimos obtener resultados que nos permitieron dar cuenta de las acciones glotopolíticas que en la Ciudad de Buenos Aires coocurren para que la lengua oficial de la RPC sea enseñada en distintos espacios. Cabe un agradecimiento a aquellos que contribuyeron a subsanar las carencias de la investigadora y los problemas hallados en el campo. Es necesario destacar en este punto, principalmente, el apoyo y la ayuda que brindaron las maestras de las escuelas chinas y el personal docente de la escuela del GCBA. Cabe resaltar, además, el interés que las autoridades de esta escuela y de la GOLE mostraron siempre por esta investigación. La vinculación con la comunidad junto a la cual se trabaja es parte de todo trabajo etnográfico. Queda para futuros trabajos la posibilidad de desarrollar una investigación en conjunto en la cual las miradas de los propios actores y migrantes tengan un espacio mayor.

En esta tesis buscamos exhibir el modo en el cual los descendientes de migrantes chinos aprenden la lengua oficial del país de origen de sus familias, es decir, el putonghua, una lengua que no es necesariamente la que se habla en la casa y que tampoco es la lengua mayoritaria del lugar en el que viven. Para ello, reconocimos tres actores glotopolíticos: el GCBA, las asociaciones de migrantes chinos y el Estado chino. Partimos de la hipótesis de que las acciones emprendidas por estos tres actores están vinculadas entre sí y en tensión. En esta tesis explicamos las acciones en relación con, por un lado, las políticas de construcción de la categoría identitaria “chino de ultramar” y, por el otro, con los procesos de *comoditización* del putonghua en el contexto geopolítico actual.

Respecto de las acciones emprendidas por el GCBA, si bien se evidencia una preocupación por la inclusión de los migrantes en la escuela y por el mantenimiento y aprendizaje del putonghua, sostenemos que la motivación que sustenta la creación de esta escuela está relacionada con la importancia que la lengua hablada en el país asiático fue ganando en los últimos años. En este sentido, es impensable la constitución de una escuela de similares características pensada para una comunidad migrante cuya lengua no esté asociada a la posibilidad de obtener un buen empleo o a un Estado como el chino. Más allá de esta situación, es destacable que la CABA haya tomado como una de sus tareas la inclusión de otros grupos migrantes. En este sentido, es también importante que el GCBA considere la necesidad de pensar al español como una lengua segunda para algunos alumnos. La formulación de esta política lingüística ubica en un documento oficial la existencia de la diversidad lingüística dentro del espacio de la Ciudad.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

La metodología empleada en la escuela “Los Patos” para enseñar la lengua se asemeja bastante a la observada en las escuelas chinas: foco en la escritura, repetición en voz alta de estructuras, memorización y repetición de versos o canciones. Sin embargo, se diferencia de ellas principalmente en la no enseñanza ni utilización del pinyin como método de normar o estandarizar la oralidad. Esta iniciativa glotopolítica, ya que se trata de una decisión de la escuela, no respeta las *Bases Curriculares*, es decir, se aparta de la política lingüística. Además, es necesario destacar en este punto que en esta escuela el putonghua es considerada la lengua de instrucción y, en este sentido, se espera que permita vehiculizar contenidos de las distintas disciplinas que se enseñan en el nivel primario en Argentina. Es importante, en esta línea, la diferencia entre lengua de instrucción, es decir que las clases se den en la otra lengua, y la posterior separación que se hace en la escuela entre alumnos que hablan una lengua y otra que, en algunos casos, da como resultado clases de la otra lengua. Respecto de la inclusión de contenidos propios de la currícula de Pekín (lo que permitiría, entre otras cosas, que los alumnos ingresen a universidades chinas, cfr. capítulo 7), no pudimos comprobarlo durante nuestras observaciones.

Mostramos, asimismo, las tensiones que emergen en esta escuela entre los distintos modos de nombrar al otro (argentino, chino, taiwanés, nativo argentino, sinoparlante). Todas estas denominaciones aparecen en las aulas como resultado de contradicciones inherentes a la sociedad argentina en tanto herederas de su conformación como nación. En la política lingüística, por ejemplo, la categoría “niños chinos nativos argentinos” remite a estos conflictos. En los gestos glotopolíticos de las maestras, a su vez, pudimos registrar las tensiones entre los modos de concebir a los alumnos: como chinos, como argentinos o como sinoparlantes. Estas distintas identificaciones se vinculan con características del Estado argentino pero, en el caso particular de las migraciones chinas se complejizan, dada la concepción de “chinidad” que el Estado chino no solo posee, sino que también busca profundizar a través de distintos instrumentos.

Respecto de las iniciativas glotopolíticas emprendidas por las asociaciones de migrantes, nos centramos especialmente en la constitución de escuelas en las que se enseña la lengua. Distinguimos las que responden a los descendientes de taiwaneses de las que lo hacen a chinos en virtud de la lengua y, principalmente, la escritura que enseñan. La elección de una escritura a enseñar se relaciona, en primer lugar, con el objetivo de construir un vínculo con un el Estado de origen; en segundo lugar, con los procesos de comoditización de la lengua. En esta línea, desarrollamos lo que ocurre en escuelas chinas en otros lugares del mundo para dar cuenta del progresivo abandono y la sustitución de las otras lenguas y escrituras a favor de la

Capítulo 8: Conclusiones

enseñanza exclusiva del putonghua y la escritura simplificada. A lo largo de la tesis mantuvimos que este proceso fue, en parte, el resultado de la mayor presencia de la RPC en Occidente, consecuencia de la mayor presencia de migrantes y de su posición económica mundial creciente en los últimos años.

También relevamos cómo en las escuelas chinas las dinámicas escolares se asemejan o buscan parecerse a las que se realizan en el lugar de origen de las familias. Esta iniciativa glotopolítica constituye una manera de reponer modos de trabajo propios de la educación china. Esto se vincula directamente con el objetivo de crear un modo de comportarse propio de los chinos de ultramar.

Respecto de la enseñanza del putonghua en las escuelas chinas, resulta claro que el énfasis está puesto en la escritura y la correcta pronunciación. En la tesis mostramos que esto también ocurre en la RPC y, en esa línea, se puede entender lo que ocurre en nuestro país en términos de una reposición de los modos de trabajo chinos. Sin embargo, también es importante resaltar aquí que se sustentan en la concepción que tienen la escuela y las maestras de quiénes son sus alumnos. Para ellas los alumnos son chinos y por eso la lengua se enseña del mismo modo que el país de origen de sus padres. En el capítulo quinto sostuvimos en este sentido que en estas escuelas a diferencia de la escuela del GCBA la identidad china o argentina no emerge como un interrogante porque no se la pone en discusión desde los símbolos patrios o los gestos glotopolíticos en las aulas. Los gestos glotopolíticos de las maestras interpelan a los alumnos en tanto chinos; las posibles diferencias entre los alumnos se explican en función del grado de escolarización en el país asiático.

Sobre el uso del español en las escuelas chinas podemos afirmar que no es mayoritario en los años más bajos de escolarización. En los niveles más altos, por su parte, pudimos observar una clara delimitación en cuanto a las lenguas y sus usos: en recreos y espacios no académicos el español es la lengua más frecuente, mientras que en las aulas la presencia del putonghua es mayoritaria. Antes de ingresar a las aulas, nuestro supuesto, construido teniendo en consideración la bibliografía leída, era que el español era la lengua de uso más extendido. Los trabajos etnográficos que se habían realizado con anterioridad al nuestro se llevaron a cabo en escuelas taiwanesas en las que estudian alumnos que son segunda generación de inmigrantes. En nuestro trabajo de campo, en cambio, los alumnos son principalmente primera generación. La diferencia entre lo encontrado en las escuelas chinas y lo que otros investigadores relevaron en escuelas taiwanesas se explica en virtud de la cercanía con el momento de emigración. No creemos que a partir de esto pueda predecirse que las segundas generaciones de inmigrantes

Políticas en torno de una lengua de inmigración

de la RPC dejen de hablar putonghua, ya que el lugar en la geopolítica de este Estado es cada vez más mayor.

Por último, el tercer actor que delimitamos es el Estado Chino. Mostramos qué organismos permiten su accionar en Argentina y cuáles son las acciones que realizan. Analizamos el libro *Zhongwen*, que construye un modelo de ser chino de ultramar y de esta manera moldea las identidades no solo lingüísticas sino también nacionales. La utilización del inglés en las consignas muestra que los libros están destinados a chinos de ultramar de “Occidente”, categoría que engloba tanto a Estados Unidos e Inglaterra (países en los que el inglés es la lengua mayoritaria) como a Argentina y Holanda. Al igual que en las clases observadas en las escuelas chinas, este libro enfoca especialmente la enseñanza de la escritura a partir de actividades repetitivas y mecánicas. También, del mismo modo que se sugieren pautas de comportamiento en las clases, el libro indica modos de cortesía que caracterizarían al chino de ultramar. Es interesante retomar en este punto que el libro construye un modelo de chino que aporta al crecimiento de aquellos países en los cuales elige asentarse. Las palabras del Jefe de Gobierno de la CABA a las que hicimos alusión en el capítulo 7 de esta tesis, en las que mencionaba la necesidad de que los inmigrantes aportaran a la Argentina mantienen un paralelo con esta idea que el libro también permite entrever.

Las acciones que el Estado chino desarrolla se pueden vincular con los otros dos actores recortados en esta tesis. En ese sentido, entendemos a la RPC como un actor transversal sin el cual no se podrían entender las acciones glotopolíticas para la transmisión y el mantenimiento del putonghua a descendientes en la CABA. En esta línea, la categoría propuesta en el marco teórico de la tesis y discutida en el capítulo seis, política lingüística transestatal, debe ser repensada en trabajos posteriores con mayor detalle, atendiendo a acciones emprendidas por otros Estados. Cabe aclarar una vez más que no consideramos que las actividades que la RPC lleve a cabo se funden en un modelo de poder blando o de injerencia cultural solapada sobre otros gobiernos (en nuestro caso, el argentino) sino que se instituyen sobre la base de una concepción de nacionalidad vinculada con la etnicidad y con la historia compartida. La RPC espera de esos descendientes de chinos que viven alrededor del mundo que contribuyan a la modernización de la nación china, ya que, aun viviendo fuera, son chinos.

Finalmente, y tras poner en relación las actividades de los tres actores, es posible afirmar que la enseñanza del putonghua a descendientes de migrantes se vincula con procesos de construcción de las identidades migrantes y a la vez con procesos de apropiación del capital cultural que implica el conocimiento de la lengua del Estado chino en este momento de la geopolítica. Estos dos procesos se dan en simultáneo y, al menos en lo que respecta al objeto

Capítulo 8: Conclusiones

recortado en esta tesis, permiten explicar la transmisión de la lengua oficial de la RPC. Los descendientes de migrantes en Argentina se encuentran interpelados por el Estado chino para comportarse en función de lo que se espera de un chino de ultramar modelo. A su vez, la CABA espera de estos descendientes que contribuyan a la ciudadanía al ser erigidos como modelo de hablantes y, en tanto se comporten de esa manera, se conviertan en garantía de enseñanza de la lengua a los no descendientes. En este sentido, el GCBA también esencializa ciertas características de estos migrantes y los construye como modelo de lengua para sus compañeros. En este esquema, las otras lenguas chinas no tienen espacio ya que, por un lado, solo construirían diferencias entre los chinos de ultramar (la idea de unidad en la diversidad es sostenible dentro de las fronteras de la RPC); y, por el otro, porque no son las lenguas con las que “China se comunica con el mundo y difunde sus tradiciones y culturas”, tal como afirman las *Bases curriculares*.

En conclusión, la enseñanza del putonghua, tanto a descendientes como a no descendientes, permitiría contar con hablantes bilingües que puedan ser intérpretes entre ambos Estados. A su vez, la construcción de un modelo de chino de ultramar le permite a la RPC garantizarse ciudadanos alrededor del mundo que no solo hablen las dos lenguas, sino que también sepan comportarse como chinos o como argentinos. En definitiva, todas las acciones que describimos en esta tesis tienden a la conformación de sujetos que puedan comportarse como agentes en las relaciones comerciales y diplomáticas entre la RPC y Argentina. La circulación del capital cultural y, especialmente, de la lengua y la escritura se vuelven una necesidad cada vez mayor dados los crecientes vínculos interestatales y los intereses a largo plazo de la RPC sobre América Latina.

Aportes de la tesis

Esta tesis aporta a los estudios de sociología del lenguaje en dos aspectos: el metodológico y el teórico. En cuanto a lo metodológico, la aplicación de las dos metodologías de análisis (la etnografía y el análisis de documentos) interrelacionadas nos ha permitido enfocar las acciones glotopolíticas en sus múltiples dimensiones y puede enriquecer otras investigaciones en sociología del lenguaje. La etnografía no solo permite ver los usos de las lenguas y la circulación de representaciones en un espacio delimitado, sino que, por su característica, contribuye al cuestionamiento del investigador sobre sus preconceptos y limitaciones. Nos acercamos a las escuelas con algunas preguntas de investigación y prejuicios sobre lo que allí íbamos a encontrar. El trabajo en las aulas modificó nuestras preguntas y de allí surgieron las hipótesis que vinculamos con cada uno de los actores glotopolíticos descritos.

Políticas en torno de una lengua de inmigración

En el aspecto teórico, la distinción entre políticas lingüísticas, iniciativas y gestos glotopolíticos resultó productiva y necesaria porque permitió otorgarle la dimensión correcta a cada uno de los niveles analizados. Es cierto que esta separación en tres niveles resultó más productiva para analizar las acciones vinculadas a la escuela de Parque Patricios que para las escuelas chinas. Si bien podría parecer meramente una decisión terminológica, al separar las capas que se articulan en torno de la enseñanza del putonghua a descendientes fue posible mostrar cómo no todas las acciones glotopolíticas (aún en el mismo espacio) convergen hacia el mismo punto. Cabe aclarar, en este punto, que no consideramos que una de las capas tenga mayor importancia que la otra, por el contrario, la superposición de acciones de distintos actores es lo que permite describir y comprender la situación de la enseñanza del putonghua a descendientes en la CABA. Es decir, la política lingüística, las iniciativas glotopolítica y los gestos contribuyen del mismo modo a la situación que en esta tesis describimos. Las diferencias que encontramos entre las tres capas no son contradictorias entre sí sino que se trata de acciones heterogéneas. Esta heterogeneidad se debe principalmente a que se vinculan con distintas representaciones en torno de las lenguas y los hablantes que circulan en la sociedad. Otra de las causas es la doble motivación para la enseñanza del putonghua a descendientes que encontramos en los tres niveles analizados.

Por último, también en el aspecto teórico, destacamos la elaboración y discusión en torno de las políticas que la RPC desarrolla para los chinos de ultramar. En esta tesis, el concepto de *políticas lingüísticas transestatales* permitió comprender la influencia del país de origen en las iniciativas glotopolíticas de los inmigrantes y su interrelación con el GCBA. Consideramos que esta noción puede resultar útil para investigaciones futuras enmarcadas en la sociología del lenguaje que tengan como eje otras migraciones transnacionales. En este sentido, la tesis invita a otros investigadores a poner en discusión lo definido aquí a la luz de otros casos.

Líneas de investigación a futuro

De esta tesis se desprenden dos tipos de investigación cuyos resultados se complementarían con los que aquí presentamos: el estudio de las decisiones glotopolíticas de las familias chinas, por un lado, y el análisis de las políticas lingüísticas exteriores (Varela 2006) de la RPC, por el otro.

El primer tipo de estudios se podría enmarcar dentro de los que algunos investigadores denominan “política lingüística familiar” (King, Fogle y Logan-Terry 2008). Este concepto se refiere al modo en que las familias toman decisiones respecto de, entre otras, las lenguas que

Capítulo 8: Conclusiones

se hablan en la casa y las lenguas que se aprenden como lenguas segundas. En el caso de los migrantes chinos y sus descendientes a esas elecciones también se agrega la de si envían a su hijo de vuelta a la RPC para hacer los estudios primarios o secundarios. Además, es una elección qué escritura es la que el hijo aprenderá y, en consecuencia, a qué escuela china asistirá. La posibilidad de conocer y analizar lo antedicho permitiría comprender las representaciones de este grupo migrantes sobre las distintas lenguas (español, putonghua, otras lenguas chinas o inglés, entre otras posibles). A su vez, también posibilitaría conocer las representaciones ya no sobre las lenguas sino también sobre el sistema educativo argentino. Teniendo en cuenta las categorías definidas en esta tesis, estas acciones son iniciativas glotopolíticas. Lograr hacer este tipo de estudios tiene dos dificultades: el nivel de conocimiento del putonghua que se requiere y la dificultad de acceso al campo, tema del cual ya hablamos. Respecto del primer inconveniente, es necesario el conocimiento de la lengua de los migrantes (al menos de la lengua oficial) ya que muchos de ellos no hablan o hablan poco español. Además, como ya mencionamos aquí, poder hablar y escribir confiere al investigador una imagen positiva que, probablemente, facilitaría el acercamiento.

Un trabajo preliminar en esta línea ya fue hecho por Denardi y Kuo (2019), aunque su objetivo no se vincula con las lenguas sino con las expectativas de los padres sobre la educación argentina. Las autoras realizaron 15 encuestas a migrantes nacidos en la RPC y 15 a migrantes taiwaneses. En lo que respecta a la educación, la mayoría de los encuestados afirma que eligió que sus hijos asistieran a escuelas de gestión privada en nuestro país. Solo uno de los encuestados menciona que sus hijos fueron a la RPC a estudiar el nivel primario. Respecto de las lenguas estudiadas dentro del sistema educativo, las encuestas realizadas por las autoras muestran que los padres valoran especialmente el aprendizaje del inglés. Las preguntas acerca de las lenguas habladas en casa son las que consideramos un puntapié para el trabajo de iniciativas glotopolíticas familiares. Las autoras afirman que el 57% de los encuestados habla putonghua y dialecto su hogar y el 40%, español y putonghua. Por último, el 63% de los encuestados afirma que sus hijos aprenden o han aprendido putonghua; las razones que los padres aducen son principalmente las que en esta tesis también recogimos: es el idioma de los ancestros, permite una buena salida laboral y razones geopolíticas

El segundo tipo de estudios que proponemos complementaría algunas cuestiones halladas en esta tesis respecto del proceso de comoditización del putonghua. Estos estudios deberían centrarse en las políticas que se desarrollan en Argentina en torno de la enseñanza de esta lengua a no descendientes poniendo especial atención a la tarea del IC, pero sin dejar de lado a las otras instituciones y al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Una de las hipótesis a

Políticas en torno de una lengua de inmigración

priori es que las representaciones sobre las que se sustentan se vinculan con las encontradas en los discursos de funcionarios del GCBA: el putonghua como lengua del futuro. Es también una vía de investigación poner en relación estas políticas y discursos sobre el putonghua con las que el Instituto Cervantes y otras instituciones llevan a cabo en la RPC en torno del español. En el capítulo sexto de la tesis nos referimos a la escuela 109 de Pekín, donde el español es la lengua segunda desde el nivel primario; en los últimos años, cada vez más universidades chinas han incorporado la carrera de español a su oferta académica. Además, español es una de las asignaturas que los estudiantes secundarios pueden elegir dentro del examen de finalización del secundario. Una hipótesis a priori es que el interés de la RPC en esta lengua está vinculado con las relaciones políticas y, principalmente, económicas que hay entre ese Estado y América Latina. Finalmente, consideramos que es un estudio interesante poder vincular el interés creciente por el español allí con el interés por el putonghua en Argentina y con los resultados de esta tesis.

Por último, en esta tesis no profundizamos en una dimensión de análisis, no ya para los estudios de sociología del lenguaje sino para los sinológicos: la necesidad de una mejor comprensión de las categorías que la lingüística china desarrolla para analizar la diversidad lingüística en el territorio y su interrelación con las categorías que propone la lingüística occidental. Tal como mostramos en la introducción de esta tesis, la categorización está vinculada con un objetivo político. El caso chino ofrece una interesante perspectiva para observar cómo la ciencia se vincula con posiciones de poder: el hecho de que todas las lenguas distintas del putonghua sean denominadas *fāngyan* o topolectos reafirma la posición dominante del Estado chino que aboga por la homogeneidad cultural en el marco de un país muy heterogéneo.

Reflexión final

Argentina es un país históricamente receptor de emigrantes: durante el siglo XIX poblaron las aulas aquellos que huían de las guerras y el hambre en Europa; durante el siglo XX, a estos se sumaron los inmigrantes de países limítrofes que veían en nuestro país la posibilidad de un mejor pasar económico; la migración china comienza a ser masiva durante el siglo XXI. Muchas de estas comunidades desarrollaron, además, escuelas comunitarias que se encuentran en la intersección de dos sistemas: el de origen y el de acogida. Las migraciones chinas también constituyeron estas escuelas; en ellas la lengua tiene un rol protagónico (recordemos que la mayor cantidad de horas de clase se destina a su enseñanza). En los trabajos realizados sobre otros colectivos migrantes, no notamos que la escritura tuviera el valor

Capítulo 8: Conclusiones

simbólico y político que en este caso cobra. Consideramos que esto se debe a las características propias de la escritura china y al modo en que es considerada por los sujetos.

La escuela oficial y pública fue, en todos los siglos, el espacio en el cual los nuevos inmigrantes o los descendientes de mezclaban con los “argentinos”. Las representaciones sobre los inmigrantes y sus lenguas circulan en ellas permitiendo que los conflictos identitarios surjan. La apertura de la escuela analizada, pese a las tensiones y contradicciones que mostramos, conlleva una mirada distinta sobre los migrantes al brindar un espacio donde la lengua de inmigración sea considerada una lengua a ser enseñada. Sin embargo, por tratarse de una institución que forma parte del Estado, mantiene los símbolos que a él se vinculan y, en este sentido, habilita las discusiones identitarias y nacionales.

Por último, esta tesis aboga por la valoración de la diversidad lingüística. Una diversidad que no valore las lenguas exclusivamente como una *commodity*, sino que las entienda como un derecho. Una pregunta que surge de esta tesis es si es posible considerarse argentina aun cuando la lengua que se hable en la casa sea distinta del “argentino”.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2015). *Memorias del primer encuentro latinoamericano de enseñanza de español a sinohablantes y de chino a hispanoparlantes. Conclusiones de las mesas de trabajo. Buenos Aires*, 1, 2 y 3 de septiembre de 2015. Disponible en línea: <<http://www.clepec.com/#!plenaristas/cox0>> Fecha de consulta: 06/09/2017
- Alam, Florencia (2008c). “Representaciones sociolingüísticas en la comunidad inmigrante chino-taiwanesa: Posibles abordajes para la enseñanza”, *IV Coloquio CELU: La interculturalidad y la internacionalización en las practicas evaluativas*, Santa Fe.
- Alam, Florencia, (2008a). “Representaciones de la inmigración china en la prensa escrita”, *III Congreso Internacional Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*, Buenos Aires.
- Alam, F. (2008b.). “Actitudes y representaciones sociolingüísticas en la interacción entre la comunidad inmigrante china y la comunidad local”, *IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Santa Fe.
- Appel, R., & Muysken, P. (2005). *Language Contact and bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam Academic Archive.
- Armony, A. C. y Velásquez, N. (2015). “Anti-Chinese Sentiment in Latin America: An Analysis of Online Discourse.” *Journal of Chinese Political Science*, 20 (3), 319–346. doi:10.1007/s11366-015-9365-z

- Arnoux, E. N. de (2000). *La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. Lenguajes: teorías y práctica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA, 3-27
- Arnoux, E. N. de y Bein, R. (comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Arnoux, E. N. de y Bein, R. (2015). “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”. Arnoux, E. N. de y Bein, R. *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- Bailey, P. J. (2002). *China en el siglo XX*. Barcelona: Ariel
- Banfi, C., Romano, E., Revale, S., y Yu, Hua Wu (2016). “Un proyecto innovador: Escuela bilingüe por inmersión dual argentino-china”. *Revista del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández»*, 12, 51-61.
- Barabantseva, E. (2005). “Trans-nationalising Chineseness: Overseas Chinese Policies of the PRC's Central Government.” *ASIEN* 96 (Julio 2005), 7-28
- Barabantseva, E. (2011). *Overseas Chinese, ethnic minorities and nationalism. De-centering China*. Abingdon: Routledge.
- Barabantseva, E. (2012). “Who are «Overseas Chinese ethnic minorities»? China’s search for transnational ethnic unity.” *Modern China*, 38 (78), 78-109. DOI:10.1177/0097700411424565
- Bein, R. (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina* (doctorado). Universität Wien, Viena.
- Bein, R. (2014). “Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina”. Arnoux, E. N. de y Susana Nothstein (ed.). *Temas de Glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Bein, R. (2017).” Marcha Radetzky: las lenguas en el ocaso de la monarquía del Danubio”. Bein, R., Bonnin, J. E., di Stéfano, M., Lauria, D., y Pereira, M. C. (Eds.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de Análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Vol. I: Glotopolítica*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 71-86.
- Bhola, H. S. (1984). *Campaigning for literacy: eight national experiences of the twentieth century, with a memorandum to decision-makers*. Paris: UNESCO.
- Bialogorski, M. (2002). *La Presencia Coreana en la Argentina: la Construcción Simbólica de una Experiencia Migratoria* (doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UBA: Buenos Aires.

- Blommaert, J y Jie, D. (2010). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2006). "Language policy and national identity." T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy. Theory and method*. Malden: Blackwell Publishing Ltd. 238-254.
- Bogado Bordazar, L. (2012). "La migración china en la Argentina". *Voces en el Fénix N.º 21*, 128-135. Edición digital: www.vocesenelfenix.com
- Bogado Bordazar, L. L. (2002). *Migraciones Internacionales Influencia de la Migración China en el Río de la Plata* (Maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Calvet, Louis-Jean. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Canagarajah, Susan (2006). "Ethnographic Methods in Language Policy" En T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Canales, A. y Zolniski, C. (2001). "Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización". *La migración internacional y el desarrollo en las Américas*, CEPAL, 413 – 432.
- Casas Silva, M. R. (2016). "Representaciones sociales sobre los chinos y taiwaneses en los medios de comunicación en Argentina". *Diversidad Intercultural*, dic. 2015-Jun 2016; año 7, número 11. <http://diversidadcultural.net/articulos/nro011/11-03-Mag-Romina-Silva-Casas.pdf>
- Cassels, D., & Ricento, T. (2013). "Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy." *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 7-21. <https://doi.org/10.1515>
- Castiglioni, (2008). "Una aproximación al mundo del supermercado chino", *I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9465/ev.9465.pdf
- Chen, A. (2019). *Historia de la inmigración china en Argentina*. Buenos Aires: BIBLOS.
- Codó, E., Patiño Santos, A., y Unamuno, V. (2012). "Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante. Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana". *Spanish in Context*, 9 (2), 167-190. <https://doi.org/10.1075>
- Conconi, A. y Soffieto, A. (2015). "Sombras chinas". *Anfibia*.
<http://revistaanfibia.com/cronica/sombras-chinas/>

- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Corona, V. (2012). *Globalización, identidades y escuela: lo latino en Barcelona* (Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Courtis, C. (2004). “Lengua nacional, lengua de inmigración, lengua materna: políticas e ideología en torno a los usos del coreano en Argentina”. *Estudios migratorios latinoamericanos*, 54, 271-302.
- Courtis, C; Pacecca, M. (2008). *Inmigración Contemporánea en Argentina: Dinámicas y Políticas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cuadrado Moreno, J. (2001). “La creación de la lengua común (putonghua) en la República Popular China”. *Pragmalingüística*, 8-9, 2000-2001, 61-76.
- Da Silva, E., Mclaughlin, M. y Richards, M. (2007). “Bilingualism and the globalized new economy: the commodification of language and identity.” Heller, M. (ed.) *Bilingualism: a social approach*. Nueva York: Palgrave Macmillan; 183-206.
- Del Valle, J. (2007). *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert / Iberamericana.
- Denardi, L. (2013a). “Categorías morales y trayectorias de inmigrantes taiwaneses en la Ciudad de Buenos Aires. Ser chino –en sentido amplio– y ser taiwanés”. *Actas I Jornadas Interdisciplinarias de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales*. UNSAM <http://www.idaes.edu.ar/sitio/noticias/novedades.asp?idNov=280&tipo=idaes>
- Denardi, L.(2013b). “Categorías morales, situaciones de Interculturalidad y desafíos acerca del trabajo de Campo con inmigrantes chinos y taiwaneses en la Ciudad de Buenos Aires”. Ponencia presentada en la *X Reunión de Antropología del Mercosur*. Córdoba.
- Denardi, L. (2013c). “Deconstruyendo prejuicios”. Dangdai digital http://dangdai.com.ar/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=3009:deconstruyendo-prejuicios&catid=3:contribuciones&Itemid=11
- Denardi, Luciana. (2017). *Migraciones chinas y taiwanesas en Buenos Aires: Estado, organizaciones y rituales* (doctorado). IDAES- UNSAM, Buenos Aires.
- Dikötter, F. (ed.). (1997). *The construction of racial identities in China and Japan*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dikötter, F. (2015). *The discourse of race in modern China*. Nueva York: Cambridge University Press
- Di Tullio, A. (2010). *Políticas Lingüísticas e Inmigración. El Caso Argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Eliezer, Ben-Rafael. (2013). “Las diásporas transnacionales: ¿una nueva era o un nuevo mito?” *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (219), 189-224.
- Estévez Grossi, M. (2016) “La emigración española en Alemania y la jubilación: un análisis desde la lingüística migratoria y la interpretación en los servicios públicos. *FITISPos International Journal*, Vol. 3; 42-58.
- Estévez Grossi, M. (2018). “A migración galega en Alemaña: unha análise dende a Lingüística Migratoria e a Glotopolítica”. *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, Vigo 2018, 336-343.
- Fernández, M. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de Sociolingüística*, 1 (1), 47-58.
- Flores, V. (2018). *Politización del arte moderno en China: acerca del surgimiento y devenir del grabado xilográfico moderno (1919-1949)* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gándara, L. (2008). “Tinta china”. *Páginas de guarda: revista de lenguaje, edición y cultura escrita*, 5. 49-64.
- Gándara, L. (2011). “Metáforas espaciales de la temporalidad en chino y español: ¿Hacia dónde va el tiempo?”. *XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior “Hacia el Plurilingüismo: Políticas, Didácticas e Investigaciones”*, San Luis: Universidad de San Luis.
- Gándara, L. (2013). “Logos y ethos en las voces colectivas: papel argumentativo de los chengyu”. *Revista Rétor*, Volumen 3, Número 2; 187-200.
- Gándara, L. (2017). “Procedimientos retóricos en la literatura china post revolución cultural: la «Literatura de las cicatrices»”. Presentado en *III Congreso internacional de retórica e interdisciplina*, Tucumán.
- Gao, Shuang (2017). “The commodification of language in neoliberalizing China: the cases of English and Chinese.” Flubacher, Mi-Cha y del Percio, Alfonso (eds.). *Language, Education and Neoliberalism. Critical Studies in Sociolinguistics*. Multilingual Matters: Bristol.
- González, M. T. (2008) “Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, 82-99.
- Grimson, A., Ng, G., & Denardi, L. (2016). “Las organizaciones de inmigrantes chinos en Argentina”. *Migración y Desarrollo*, 14 (26), 25-73.

- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guespin, L., & Marcellesi, J.-B. (1986). "Pour la glottopolitique". *Langages*, (83), 5-34. <https://doi.org/10.3406>
- Gugenberger, E. (2007). "Aculturación e hibridad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 5 (2 (10), 21-45.
- Gugenberger, E. (2005). "Dimensiones del espacio lingüístico y su significado para los hablantes. Una contribución a la lingüística migratoria en el ejemplo del Perú". Olbertz, H. y Muyken, P. (eds.). *Encuentros y conflictos. Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*. Francfort/Meno y Madrid: Vervuert/ Iberoamericana, 97-124.
- Hancock, A. (2014) "Chinese complementary schools in Scotland and the Continua of Biliteracy". Curdt-Christiansen, X. L y Hancock, A, *Learning Chinese in Diasporic Communities. Many pathways to being Chinese*. Amsterdam: John Benjamins BV; 59-80.
- Heller, M. (1996). "Legitimate language in a multilingual school." *Linguistics and education*, 8, 139- 157.
- Heller, M. (2003). "Globalization, the new economy and the commodification of language and identity." *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4),473-92.
- Heller, M. (2008). "Language and the nation-state: Challenges to sociolinguistic theory and practice." *Journal of Sociolinguistics* 12 (4), 504-524.
- Heller, M. (2010). "The commodification of language." *Annual Review of Anthropology*, 39. 101-114
- Heller, M. (2011). *Paths to Post-Nationalism. A Critical Ethnography of Language and Identity*. Nueva York: Oxford University Press.
- Heller, M. (2017). "Bilingualism as ideology and practice." Heller, M. (ed.) *Bilingualism: a social approach*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 1-24.
- Heller, M., Pujolar, J, y Duchêne, A. (2014). "Linguistic commodification in tourism." *Journal of Sociolinguistics* 18/4, 2014: 539-566.
- Ho, Calvin (2010). *Heritage Language Loss in the Chinese Community in Argentina*. En <http://www.swarthmore.edu/SocSci/Linguistics/2011thesis/PDFs/Ho.pdf> Fecha de consulta: 05/08/2014.
- Ho, Calvin (2014). *Los Angeles language schools and competing Chinese nationalisms*. Los Angeles: University of California.

- Hong Liu y Els van Dongen (2016). "China's Diaspora Policies as a New Mode of Transnational Governance," *Journal of Contemporary China*, 25:102, 805-821.
- Hudson- Ross, S & Yuren Dong (1990) "Literacy learning as a reflection of language and culture: Chinese elementary school education". *The reading teaching*, vol. 44, N°2 (octubre 1990), 110-123.
- Infante, M. (2010). "Desafíos a la formación docente: inclusión educativa". *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 287-297.
- Jodelet, Denise (1989). "Représentations sociales : un domaine en expansion". Denise Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- King, K., y Rambow, A. (2012). "Transnationalism, migration and language education policy." Spolsky, B. (Ed.). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 399-417.
- King, K., Fogle, L. y Logan- Terry, A. (2008). "Family Language Policy. Language and Linguistics" *Compass*, 2/5, 907-922. <https://doi.org/10.1111>
- Kremnitz, Georg y Francesc Vallverdú (2013). "Introducció general al pensament (socio)lingüístic de Pompeu Fabra". *Pompeu Fabra, Obres completes* (dirs.: Jordi Mir y Joan Solà), Barcelona, ECSA, vol. 9.
- Laborde, María Soledad (2008). "Apropiación y disputa en la conformación del "Barrio Chino" en la Ciudad de Buenos Aires: el patrimonio inmaterial como estrategia", *IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones*. Posadas. <http://cdsa.academica.org/000-080/111.pdf>
- Laborde, S. (2011). "La alteridad inmigrante en la ciudad del siglo XXI: nuevas formas de construcción del espacio público". *CS*, 7, 19-44.
- Laborde, S. (2017). *La ciudad a través de la etnicidad habitada. Negociaciones socioculturales en torno a «lo afro», «lo chino» y «lo boliviano» en los procesos de recualificación y relegación urbana de la ciudad de Buenos Aires* (tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Landau, M. F. (2015). "No sólo de globos vive el PRO: el macrismo en la larga tradición del gobierno de la Ciudad". *Ciencias Sociales*; 87; 5, 74-79.
- Lauria, D. (2011). "Apuntes para una historia de la producción lexicográfica monolingüe en la Argentina: etapas del proceso de diccionarización y modalidades diccionarísticas entre 1870 y 1910". *Boletín de Filología, Universidad de Chile*, 1, t. XLVI, 105-151.

- Levitt, P., & Jaworsky, B. (2007). "Transnational Migration Studies: Past Developments and Future Trends," *Annual Review of Sociology*, (33), 129-156.
- Li, J. y Juffermans, K. (2014). "Learning and teaching Chinese in the Netherlands: The metapragmatics of a polycentric language." Curdt-Christiansen, X. y Hancock, A, *Learning Chinese in Diasporic Communities. Many pathways to being Chinese*. Amsterdam: John Benjamins BV; pp. 97-116
- Li Wei y Zhu Hua (2010). "Voices from the diaspora: changing hierarchies and dynamics of Chinese multilingualism," *International Journal of Sociology of Language*, 205, 155-171.
- Li Wei y Zhu Hua (2014). "Language and literacy teaching, learning and socialization in the Chinese complementary school classroom." Curdt-Christiansen, X. y Hancock, A, *Learning Chinese in Diasporic Communities. Many pathways to being Chinese*. Amsterdam: John Benjamins BV; 117-136.
- Chui, L. Y. L. (2011). *The Construction of the "Ideal Chinese Child": A Critical Analysis of Textbooks for Chinese Heritage Language Learners* (tesis de maestría). The University of British Columbia, Vancouver.
- Liu, H., y van Dongen, E. (2016). "China's diaspora policies as a new mode of transnational governance." *Journal of contemporary China*, 25:102, 805-821.
- Louie, A. (2000). "Re-territorializing transnationalism: Chinese Americans and the Chinese Motherland." *Wiley- American Anthropological Association*, 27 (3), 645-669.
- Dikötter, F. (2015). *The discourse of race in modern China*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lü Chan (2014). "Chinese heritage language schools in the United States." Curdt-Christiansen, X. y Hancock, A, *Learning Chinese in Diasporic Communities. Many pathways to being Chinese*. Amsterdam: John Benjamins BV; pp. 81-96.
- Mair, V. H. (1991). "What is a Chinese «Dialect/Topolect»? Reflections on some key sino-english linguistic terms." *Sino-Platonic Papers*, (29), 1-31.
- Mair, V. H. (2001). "Introduction: the origins and impact of literati culture." Mair, V. H. (ed.) *The Columbia History of Chinese Literature*. New York: Columbia University Press, 1-15.
- Mair, V. H. (2013). "The Classification of Sinitic Languages: What Is "Chinese"?" *Breaking Down the Barriers*, 735-754.
- Martínez Esquivel, R. (coord.). (2007). *Los chinos de ultramar: diásporas, sociabilidad e identidades* (Vol. 5). México D.F: Palabra de Clío.

- Martínez Gómez, L. J. (sin datos). “Migración transnacional y presencia sociopolítica transmigrante”. http://www.pa.gob.mx/publica/rev_15/migraci%C3%B3n.pdf
- Mera, C. (1998). *La inmigración coreana en Buenos Aires. Multiculturalismo en el espacio urbano*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Moreno Cabrera, J. C. (2005). *Las lenguas y sus escrituras: tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.
- Nieto, G. (1998). “«La enseñanza por vocación...» Identidad nacional y mujeres inmigrantes chinas”. *Revista OFRIM/suplementos*, diciembre de 1998, 142-160.
- Nieto, G. (2001). “Inmigración china en España. Análisis comparado con otros países europeos”. Fanjul, E. y Molero, J. *Asia. Una nueva frontera para España*. Madrid: Ed. Complutense, 67-85.
- Nieto, G. (2003a). “Educación y lenguaje en la comunidad china” en Reyzábal Rodríguez, M. V. et al., *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, Madrid, 2003; pp. 411-421.
- Nieto, G. (2003b). “Overseas Chinese Associations Building Up a National Identity. Specific Cases in Spain.” Fisac, T. y Fernández-Stembridge, L. (comp.). *China Today. Economic Reforms, Social Cohesion and Collective Identities*. Londres: Routledge Curzon Press. pp. 173-193.
- Nieto, G. (2003c). “La inmigración china en España. Definiciones y actuaciones sobre integración social”. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, núm. 63, La Nueva China, 167-189.
- Ninyoles, Rafael-Lluís (1972). *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.
- Onaha, Cecilia (2011). “Los japoneses en la sociedad argentina. Transformaciones de su imagen a lo largo del siglo XX”. *Memorias del XIII Congreso Internacional. Bogotá, Colombia: Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África*. https://ceaa.colmex.mx/aladaa/memoria_xiii_congreso_internacional/images/onaha_1os_japoneses.pdf
- Pappier, A. (2011). “Inmigración china en Argentina: el barrio chino de Bs As como caso de estudio intercultural”. En *Memorias del XIII Congreso Internacional. Bogotá, Colombia: Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África*. Recuperado de http://ceaa.colmex.mx/aladaa/memoria_xiii_congreso_internacional/index.html

- Pearson- Beck, E. (2019). *Immigration and Belonging: Chinese Immigration to Argentina*.
 论阿根廷中国移民的归属感及身份认同". *Undergraduate Honors Theses*. Paper
 1384. <https://scholarworks.wm.edu/honorsthesis/1384>
- Portes, A., & Armony, A. (2016). "Rescatando valores ancestrales y creando nuevos lazos: el transnacionalismo chino en América Latina". *Migración y Desarrollo*, 14 (26), 3-23.
- Pose, R. y Sartori, M. F. (2017) "Chinese linguistics in South America". Rint Sybesma; Wolfgang Behr; Yueguo Gu; Zev Handel. *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*. Leiden: Brill. 516 - 519.
- Pujolar, J. (2007). "Bilingualism and the nation-state in the post-national era." Heller, M. (ed.) *Bilingualism: a social approach*. Nueva York: Palgrave Macmillan; 71-95.
- Read et al. (1986). "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing." *Cognition*, 24, 31-44.
- Ricento, Thomas y Nancy Hornberger (1996). "Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional." *Tesol Quaterly*, 30 (3), 401-427.
- Rohsenow, John S. (2004). "Fifty Years of Script and Written Language Reform in the PRC: The Genesis of the Language Law of 2001". Zhou, M. y Sun, H. (Eds.), *Language Policy in the People's Republic of China. Theory and Practice since 1949*. Boston: Kluwer Academic Publishers; 1-18.
- Romano, E. (2012). "Evaluación de la lecto-comprensión en el español como segunda lengua: el caso de estudiantes de la República Popular China" en *Congreso Internacional Investigación e Innovación en ELE: construyendo el SICELE*, San Juan, Puerto Rico.
- Romano, E. (ed.) (2013). Enseñar español a sinohablantes: reflexiones teóricas, propuestas prácticas. Buenos Aires: HUB editorial.
- Rovira-Esteva, S. (2010). *Lengua y escritura chinas: Mitos y realidades*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Sahlins, M. (2013). "China U". *The Nation*. 30 octubre <https://www.thenation.com/article/china-u/#. 1/29>
- Saillard (2004). "On the promotion of Putonghua in China: how a standard language becomes a vernacular." Zhou, M. y Sun, H. (Eds.), *Language Policy in the People's Republic of China. Theory and Practice since 1949*. Boston: Kluwer Academic Publishers; 163-176.
- Sassone, S. y C. Mera (2006). "Barrios de migrantes en Buenos Aires: Identidad Cultura y Cohesión Territorial". Disponible en: http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/MS-MIG/MS-MIG-1-Sassone_Mera.pdf [último acceso: 16/06/2012].

- Skura, S. y Fiszman, L. (2015). "Ídish en Argentina: ideologías lingüísticas, silenciamiento y transmisión". Messineo, C. y Hecht, A. C. (Eds.). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad sociolingüística de la Argentina y países limítrofes*, Buenos Aires: EUDEBA, 233-254.
- Smith, R. C. (2008). "Contradictions of diasporic institutionalization in Mexican politics: The 2006 migrant vote and other forms of inclusion and control". *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 31, No. 4, May 2008, 708-741.
- Spolsky, B. (2012). "What is language policy?" Spolsky, B. (ed.) *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-15.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, I. y Taylor, M. (1995). *Writing and Literacy in Chinese, Korean and Japanese*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Terasawa, C. K. (2011). "The Japanese immigration to Argentina and the use of two languages in Japanese community." *Journal of the Faculty of International Studies Bunkyo University*, 21 (2), 51-65.
- To, J. J. H. (2014). *Qiaowu. Extra-Territorial Policies for the Overseas Chinese*. Leiden, Holanda: Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004272286>
- Trejos, B. y Chiang, N. (2012). "Young Taiwanese immigration to Argentina: the challenges of adaptation, self-identity and returning." *International Journal of Asia Pacific Studies*, 8 (2), 113-143.
- Unamuno, Virginia (2015). "Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico educativas desde las aulas bilingües del Chaco". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (101), 1-30. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>
- Unamuno, Virginia y Bonnin, Juan (2018). "«We Work as Bilinguals»: Socioeconomic Changes and Language Policy for Indigenous Languages in El Impenetrable." Tollefson, J. W. y Pérez-Milans, M. (eds.). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press, 379-397.
- Varela, L. (2006). *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique* (doctorado). ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES, París.
- de Varennes, F. (2012). "Language policy at the supranational level." Spolsky, B. (ed.) *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 149-173.

- Vetter, Dirk (2011). *Das Spanisch der Chinesen in Buenos Aires: Lernaltsprachliche Strategien und narrative Identität*, University of Freiburg. Disponible en: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/8534>
- Villagrán, I. (2016a). “Populismo con características chinas. La noción de pueblo en el discurso político de China antigua”. *Revista Miriada: investigación en Ciencias Sociales*, 8 (12). <http://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/3788>
- Villagrán, I. (2016b). “Tiempo y transformación: Historia e instituciones en el pensamiento político de China clásica. Anacronismo e irrupción”. *Revista de teoría y filosofía clásica y moderna*, 7(11), 172-198.
- Villagrán, I. (2018). “Sturdy Boulders that Protect the Realm: Early Medieval Chinese Thinkers on Decentralized Governance.” *Early Medieval China*, 24, 82-107.
- VV.AA. (2004). *Cuando Oriente llegó a América: contribuciones de inmigrantes chinos, japoneses y coreanos*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Wang S.C. (2008) “The Ecology of the Chinese Language in the United States”. Hornberger N.H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA: Springer, pp. 169-181.
- Wang, G. (2000). *The Chinese overseas. From earthbound China to the quest for Autonomy*. Londres: Harvard University Press.
- Waters, J. L. (2005). “Transnational family strategies and education in the contemporary Chinese diaspora.” *Global Networks*, 5: 359–377.
- Wright, S. (2004). *Language policy and language planning. From nationalism to globalization*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Wright, S. (2012). “Language policy, the nation and nationalism.” Spolsky, B. (ed.) *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 59-78.
- Wüest, J (1996). “Actitudes y representaciones”. *Lengas*, 40. Université Paul Valéry – Montpellier III. Traducción de Romina Zamborain para la cátedra de Sociología del Lenguaje (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).
- Xiang Biao (2003). “Emigration from China: A Sending Country Perspective.” *International Migration*, Vol. 41 (3) SI 1/2003, 21-48.
- Xiang Biao. (2005). “Relaciones internacionales y migraciones transnacionales: el caso de China”. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, diciembre 2004-enero 2005, número 68, 133-149.

- Zhang, J & Mc-Bride-Chang, C. (2011) “Diversity in Chinese literacy acquisition”. *Writing Systems Research*, Vol. 3, N°1. Oxford: Oxford University Press, 87-102.
- Zhao, S. y Baldauf, R. (2008). *Planning Chinese Characters. Reaction, Evolution or Revolution?* Holanda: Springer.
- Zhou, M. (2004) “Minority language policy in China: equality in theory and inequality in practice”. Zhou, M. y Sun, H. (Eds.), *Language Policy in the People’s Republic of China. Theory and Practice since 1949*. Boston: Kluwer Academic Publishers; 71-96.
- Zimmerman, D. (2008). “Identity, context and interaction.” Antaki, C. y Widdicombe, S. (Eds.), *Identities in talk*. London: SAGE Publications Ltd, 88-106. doi: 10.4135/9781446216958.n6
- Zukek, C. (2004). “Identidad y aculturación: el caso de los inmigrantes taiwaneses jóvenes.” En <http://racimo.usal.edu.ar/112/1/Zuzek1.pdf> Fecha de consulta: 05/08/2014.

Notas de prensa y boletines

- Adán Buenosayres (2014). “Macri inauguró la primera escuela bilingüe argentino-china”, 17 de marzo de 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=BZ7EsJd5yMc&t=3s>
- Beijing News (2018). “阿根廷大使走进 109 中学小学部” [El embajador argentino visita la escuela secundaria número 109], 14 de mayo de 2018. <http://www.bjnews.com.cn/edu/2018/05/14/486809.html>
- Beltrán, M. (2014). “La otra cara de la invasión china”. *El Cronista*, 28 de noviembre de 2014. <https://www.cronista.com/3dias/La-otra-cara-de-la-invasion-china-20141128-0017.html> .
- Boletín de política lingüística (2014). “2015: Intensificación en inglés y chino mandarín en la ENS N° 10”, 23 de octubre de 2014. <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2014/10/2015-intensificacion-en-ingles-y-chino.html>
- Boletín de política lingüística (2018). “Agradecimiento por donación a la Escuela Bilingüe Argentino-China”, 19 de marzo de 2018. <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2018/03/agradecimiento-por-donacion-la-escuela.html>
- Boletín de política lingüística (2018b). “Visita Escuela 109 de Beijing”, 24 de agosto de 2018. <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2018/08/del-16-al-22082018-la-caba-recibio-la.html>

- Boletín de política lingüística (2018c). “Visita de Parlamentarios del Gobierno de la República Popular China en el Marco del G20”, 9 de noviembre de 2018-
<http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2018/11/visita-de-parlamentarios-del-gobierno.html>
- Canal de la Ciudad (2014). “La primera escuela bilingüe que enseña chino mandarín - Por la ciudad”, 6 de septiembre de 2014.
<https://www.youtube.com/watch?v=MkYNKIkamWw>
- Caruso, A. L. (2011) “El Panda también le habla al «Barrio Chino»”. *Perfil*, 16 de junio de 2011. <https://www.perfil.com/noticias/espectaculos/el-panda-tambien-le-habla-al-barrio-chino-20110616-0033.phtml>
- CCTV (2016). “Visita del Embajador de Chile a la escuela 109”, 01 de junio de 2016.
<http://espanol.cctv.com/2016/06/01/VIDEI235kkxm3Dt091Cqh52u160601.shtml>
- Clarín (2016). “Literal: en Belgrano ahora los carteles de la calle están en chino”. *Diario Clarín*, 19/08/2016. https://www.clarin.com/ciudades/literal-belgrano-carteles-calles-chino_0_rkS289Vc.html
- CRI (sin fecha). “Bandera, escudo e himno nacional”.
<http://espanol.cri.cn/chinaabc/chapter1/chapter10102.htm>
- El Tribuno (2014). “Carlos Regazzoni: El 70% de las chicas pobres no termina la escuela”, *Diario El Tribuno*, 24 de agosto de 2014.
<https://www.tribuno.com/salta/nota/2014-8-25-1-40-0-carlos-regazzoni-el-70-de-las-chicas-pobres-no-termina-la-escuela>
- GCBA (2016). “Nuevos carteles bilingües en el Barrio Chino”, 11 de agosto de 2016.
<http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/nuevos-carteles-bilingues-en-el-barrio-chino>
- GCBA (sin datos). “Chino mandarín en la escuela media”.
<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/chino-mandarin-en-la-escuela-media>
- Hua Ren Dong (2017). “阿根廷中观寺侨联中文学校”. [La escuela china de la Asociación del templo Tzong Kuang en Argentina], 17 de noviembre de 2017.
<https://www.hryzx.com/t-112-1-1.html>
- IProfesional (2011). “Los Supermercados chinos ya suman más de 10.000 en todo el país”. *Diario Iprofesional*, 5 de agosto de 2011. <http://www.iprofesional.com/notas/120385-Los-supermercados-chinos-ya-suman-msde-10000-locales-en-todo-el-pas>

- Manzoni, C. (2011). “Los Súper chinos crecen en el interior”. *La Nación*. 30 de enero de 2011. <http://www.lanacion.com.ar/1345462-los-super-chinoscrecen-en-el-interior#comunidad> [el 25/06/2016]
- Massa (2011). “Vivir en la Argentina, estudiar en China” *La Nación*. 11 de octubre de 2011. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/vivir-en-la-argentina-estudiar-en-china-nid1413556/>
- Milenarios (2016). “Milenarios | Programa #8 | América24”, 28 de mayo de 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=1iSFvVCFTQA&t=645s>
- News Argenchina (2019). “Concluyó otra exitosa edición argentina del concurso de canciones chinas Copa Cubo de Agua”, 02 de julio de 2019. <https://www.newsargenchina.com/html/show-633.html>
- OCAO (2014). “国务院侨办副主任何亚非到访阿根廷 走访中国街” [El jefe de Estado de la Oficina de Asuntos de los Chinos de Ultramar visita Argentina], 15 de junio de 2014. <http://www.gqb.gov.cn/news/2014/0615/33247.shtml>
- OCAO (2015). “中国华教基金会巡讲团与旅阿华侨畅谈华文教育” [La Fundación para la Educación China se dirige a los chinos de ultramar de Argentina], 03 de febrero de 2015. <http://www.gqb.gov.cn/news/2015/0203/34962.shtml>
- OCAO (2015b). “阿根廷中文学校获国侨办赠书 将设《华星书屋》” [Escuela china de Argentina recibe libros de la casa editora “Estrella china”], 21 de diciembre de 2015. <http://www.gqb.gov.cn/news/2015/1221/37515.shtml>
- OCAO (2018). “积极推动华教 驻阿根廷使馆向华校赠书籍近 2 万册” [La Embajada china en Argentina entregó cerca de 2000 libros a las escuelas chinas], 29 de agosto de 2018. <http://www.gqb.gov.cn/news/2018/0829/45310.shtml>
- OCAO (2018). “阿根廷侨团向华校捐献学习用品 助力中文教育” [Asociación de chinos de ultramar dona materiales de estudio a la escuela para promover la enseñanza], 20 de marzo de 2018. <http://www.gqb.gov.cn/news/2018/0320/44561.shtml>
- Premat, S. (2014). “Una escuela en la que se hablan chino y español”. *Diario La Nación*, 18 de marzo de 2014. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/una-escuela-en-la-que-se-hablan-chino-y-espanol-nid1673050>
- QiaoWu (2018). “阿根廷富兰克林中文学校举行 20 周年校庆” [vigésimo aniversario de la escuela argentina Franklin], 10 de diciembre de 2018. <https://www.chinaqw.com/hwjy/2018/12-10/210528.shtml>

Información estadística

Dirección Nacional de Migraciones (2015). Panorama Radicaciones 2011-2015. Ministerio del Interior, Obras públicas y Vivienda. Presidencia de la Nación.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: El censo del Bicentenario. http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135

Documentos legales

Ley 719/2001, Memorándum de entendimiento entre la Ciudad de Buenos Aires y Pekín.

Convenio marco de cooperación 26/09 entre Buenos Aires y Pekín.

Convenio de cooperación 16201 (año 2014) entre el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Comisión de Educación de Beijing, China.

Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2001)

Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2014)

Resolución 786/SED/2001 (GCBA)

Resolución 2736/2002 (GCBA)

Resolución del Ministerio de educación 1221/2015

Decreto del Ministerio de educación 461/13

Bases curriculares de la Escuela bilingüe argentino-china. Proyecto experimental de educación bilingüe por inmersión dual o recíproca (2016)

Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad (Banfi 2017a)

Protocolo Español Lengua Segunda para la Inclusión (Banfi 2017b)

Material de enseñanza analizado

Liu Ze Peng (ed.) (2006). *中文·第一册 (修订版)* [Zhongwen- volumen uno (edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.

Liu Ze Peng (ed.) (2006). *中文·第二册 (修订版)* [Zhongwen- volumen dos(edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.

Liu Ze Peng (ed.) (2006). *中文·第三册(修订版)* [Zhongwen- volumen tres(edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.

- Liu Ze Peng (ed.) (2006). *中文·第四册 (修订版)* [Zhongwen- volumen cuatro (edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.
- Liu Ze Peng (ed.) (2006). *中文·第五册 (修订版)* [Zhongwen- volumen cinco (edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.
- Liu Ze Peng (ed.) (2006). *中文·第六册 (修订版)* [Zhongwen- volumen seis (edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.
- Liu Ze Peng (ed.) (2007). *中文·第七册 (修订版)* [Zhongwen- volumen siete (edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.
- Liu Ze Peng (ed.) (2007). *中文·第八册 (修订版)* [Zhongwen- volumen ocho (edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.
- Liu Ze Peng (ed.) (2007). *中文·第九册 (修订版)* [Zhongwen- volumen nueve (edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.
- Liu Ze Peng (ed.) (2007). *中文·第十册 (修订版)* [Zhongwen- volumen diez (edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.
- Liu Ze Peng (ed.) (2007). *中文·第十一册 (修订版)* [Zhongwen- volumen once (edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.
- Liu Ze Peng (ed.) (2007). *中文·第十二册 (修订版)* [Zhongwen- volumen doce (edición revisada)]. Guangzhou: Jinan Daxue.

Referencias de epígrafes de los capítulos

- Song Lin (s/d) “Barrio Chino.” Petrecca, M. A. (comp. y trad.) (2011). *Un país mental. 100 poemas chinos contemporáneos*. Buenos Aires: Gog y Magog
- Confucio. *Analectas*. Capítulo 13, verso 3.
- Ba Jin (1932). *Familia*. Barcelona: Libros del Asteroide.
- Ken Liu (2011). *El zoo de papel y otros relatos*. Barcelona: Alianza Editorial
- Li Bai (701-761). “La luna sobre mi lecho”. Guojian, C. (1981). “Dieciocho poemas de Li Po”. *Estudios de Asia y Africa*, 16(1 (47)), 177-199.
- Wei He (2018). “La historia de mis padres (y la de otros inmigrantes chinos en la Argentina)”. <https://www.redaccion.com.ar/la-historia-de-mis-padres-y-la-de-otros-inmigrantes-chinos-en-la-argentina/>
- Li Guangtian (1936). “Esa ciudad”. Petrecca, M. A (traductor) <http://comounamoscadelargazancas.blogspot.com/2016/07/esa-ciudad.html>

APÉNDICES

Apéndice 1: Guion para la entrevista con profesores de las escuelas chinas

Preguntas personales:

- ¿Hace cuánto tiempo trabajás en la escuela Franklin/Qiao Lian?
- ¿Qué hacés en esa escuela? ¿Cómo empezaste a trabajar ahí?

Preguntas sobre la escuela:

- ¿Quiénes son los profesores de la escuela? ¿Tienen título en general o son estudiantes?
- ¿Cómo se decide qué se va a enseñar?
- ¿Qué materiales usan? ¿Por qué?
- ¿Cuánta libertad tenés para enseñar algo diferente de lo planeado?
- ¿Quiénes son los alumnos? ¿Por qué van a esa escuela?

Las lenguas en la escuela:

- ¿Hablan español los chicos en clase? ¿Los escuchaste alguna vez hablando otra lengua – cantonés, por ejemplo?
- ¿Les permitís que hablen español en clase?
- Entre los profesores, ¿solo hablan chino?

Relación entre la escuela y la RPC

- ¿La escuela tiene alguna relación con China?
- Vos hiciste tu escuela primaria en China, ¿en qué sentido esta escuela se parece o no a tu escuela en china?
- ¿Qué es lo más difícil de tu trabajo?

Apéndice 2: entrevista con una maestra de la escuela china

La entrevista se realizó el 24 de agosto de 2017, en la casa de la entrevistada en Quilmes mientras tomábamos té. La entrevistada fue alumna mía de español cuando recién llegaba a Argentina y sabe que yo hablo chino, razón por la cual en muchos momentos me consulta si está bien dicho algo o me responde con palabras en chino. Yo no observé clases de ella en la escuela en parte porque dicta matemáticas y en parte porque hacía mucho que no la veía hasta que la encontré en la escuela durante mis observaciones con la otra profesora.

M: ¿puedo seguir tomando?

E: Sí, podés seguir tomando té, podés seguir comiendo porque lo escucho yo. Bueno, te quería hacer algunas preguntas sobre tu trabajo en la escuela Franklin. La primera es muy simple: ¿hace cuánto tiempo trabajás en Franklin?

M: 8 años.

E: ¿8 años? (con sorpresa)

M: sí, de 2009 hasta ahora. Pero bueno, en el medio hay un año o un año y medio se- me corté (tono de pregunta acerca de si está correcto decirlo así)

E: sí, dejé de trabajar

M: y después sí, seguía

E: Guau. Muchos años hace. Pensé que menos. Bueno... y ¿qué hacés en la escuela?

M: matemática. Enseño matemática

E: ¿Todos los días? ¿Todos los sábados?

M: sí, todos los sábados

E: ¿En qué horario?

M: de las 9 de la mañana hasta las- bueno, en realidad de normal es hasta las 4 pero ahora la escuela pusieron- puso *fixiban* a ver ¿cómo se dice?

E: como tiempo agregado

M: sí, clases extra después de las 4 hasta las 6

E: ¿para algunos chicos? ¿para todos?

M: hay algunos chicos que quieren, que quieren aprender más porque ellos no están muy buenos en ese tema, en matemática.

F: pero, el alumno elige o vos le decís como profesora, mejor vení:

M: por ejemplo, si ellos, por ejemplo, hacemos examen final o parcial si no consiguen una buena nota (se sonríe) una buena nota les voy a recomendar que vengan, no es obligatorio, no todos

F: ¿hay algún chico que vaya porque quiere?

M: Sí, hay. Hay un alumno que es tan bueno en matemática pero igual quiere venir.

F: porque le gusta

M: porque le gusta. Yo la verdad no sé por qué

F: ¿cómo empezaste a trabajar en la escuela? ¿te acordás?

M: sí, fue tres meses de venir a Argentina y ese momento estaba en el CUI en la escuela del CUI estudiando idioma y pensaba que bueno yo me tengo que *dagong* ¿cómo se dice? Bueno, yo me tengo que trabajar un poco pero qué tipo de trabajo puedo hacer con castellano no puedo en ese momento así que bueno mi amigo o no me acuerdo quién me presentó a la

escuela de Franklin. Dice que bueno estaban buscando los profesores que recibe, a ver, que recibe título mejor título universitario china así que

F: vos tenías

M: yo tenía así que yo fui

F: y ¿Franklin era nueva en ese momento?

M: no, hacía varios años 17 años

F: eso te iba a preguntar, la mayoría de los profesores ahora en Franklin tienen título, no tienen título, ¿sabés? Porque vos me decís que cuando empezaste a trabajar decían que tenga título, pero ahora?

M: por lo que yo observo, observo se llama ¿no? 60% no recibió, todavía no recibió título o sea, están estudiando y 40% ya recibió

F: en China, en general

M: en China. Porque viste la secundaria porque Franklin ya puso dos secciones viste

F: primaria y secundaria

M: primaria y secundaria (juntas) para los profesores de secundaria recién no quieren más- exigen más, sí si exigen más la gente que tenga título pero si vos no tenés también no rechazan pero

F: si hay dos opciones eligen

M: al que tenga título. Pero, por lo que veo los profesores de matemática de secundaria ya tienen todos todos nosotros ya tenemos título universitario

F: ¿vos no ves a los profesores de primaria o sí?

M: si

F: comparten

M: si, sí, sí, sí. Yo mirá por ejemplo yo ahora la clase, no la clase no, el grado grado que estoy enseñando es ¿desde cuándo? desde 4 años que, no, desde cuatro años no desde cuarto grado que empecé que empecé a enseñar

F: a estos mismos chicos

M: sí, mismos chicos como yo voy con ellos

F: ahora en qué año están

M: qi nian ji primer año de secundaria

F: puede ser

M: qi ninan ji, séptimo

F: los profesores, la mayoría, los que tienen título ¿qué hacen en Argentina además de enseñar?

M: además de enseñar...

F: o sea, vos sólo enseñás

M: sí, yo y particular. Ellos, a ver, por ejemplo, son empleados durante la semana pero la mayoría, no la mayoría casi cien por ciento por la compañía china o hay una local de acá, es una compañía económica dice en chino

F: una consultora

M: sí, y otro en Once. Y otro en una compañía china, que viene de China

F: y los otros son estudiantes. Muchos profesores también son estudiantes

M: sí, sí, sí, sí, Muchos profesores y ah sí y otro porcentaje de maestros, no de maestras mejor son las esposas de los empleados de las compañías chinas que vienen desde China. Como vinieron acá con sus maridos y bueno, fin de semana solamente trabajan. O si no, bueno, durante la semana también trabajan pero viste no es un trabajo como muy formal.

F: Vos enseñás matemática ¿Cómo decidís qué es lo que se va a enseñar en cada año y cada grado? ¿Quién lo decide?, ¿hay alguien?, ¿usan el programa de China? o

M: sí, usamos sistema de China porque usamos el libro de una editorial de Shanghái así que tenemos como una hipótesis- ¿se llama?

F: un currículum

M: sí, un currículum de qué contenidos tenemos que enseñar. Pero por la característica de los niños de acá entonces, a ver, ¿cómo se dice xiaojiao? encargado-no, tenemos dos secciones, chino y matemática, y la gente que se encarga de la sección de matemática el encargado, sí el director el director de matemática cancela algunos contenidos porque muy difícil contenido y para los niños de acá, no es adecuado para ellos

F: claro

M: así que conseja y hay una vez alguna vez ajusta el contenido de este cuatrimestre

F: y lo pasa para el otro y así.

M: sí, sí.

F: y entonces en principio siguen ese libro de Shanghái, pero con algunos cambios

M: sí, con algunos cambios

F: y en lengua, ¿es igual?

M: lengua no. Ellos no van a cambiar, pero hay un por ejemplo si es antiguo o lengua antigua no se enseña, se enseña algunas

F: no todos, claro. ¿Vos podés cambiar algo?

M: cambiar...

F: por ejemplo, el director te dice este curso tenemos que enseñar esto, esto y esto ¿vos podés decir “no, esto mejor no”? ¿O no?

M: si puedo, pero yo tengo que hablar con el director

F: sí, sí, sí.

M: por ejemplo, este cuatrimestre ya le dije que porque son, tengo un montón de contenido así que no puedo llegar este cuatrimestre, así que lo atrasé algún contenido a otro cuatrimestre.

F: porque a veces depende de los alumnos

M: si, si, si Encima para mí es mu, para una profesora también es mucho hay mucho que dar. No, no puedo así que...

F: ¿cómo organizás tus clases?

M: es una e: antes de la clase yo me tengo que preparar qué contenido voy a dar y durante la clase, porque matemática no es matemática, es una materia, a ver, qué más- que necesita más lógica así que siempre pongo ahí un ejemplo en el

F: pizarrón

M: pizarrón sí, para darle pensar a los chicos no es que les enseñe directamente

F: las respuestas

M: sí, si las respuestas. Bueno, darle siempre darle a pensar

F: para pensar

M: si y después hacer un resumen del

F: del tema

M: a ver, hilo de pensamiento cómo es la lógica y después a ver les hago ah sí les hago mirar los libros

F: ahí recién

M: si, si y después hay un concepto, yo les digo porque ya lo expliqué en el pizarrón y ahí ya puedo hacerle mirar el libro

F: entonces, el libro lo usan al final

M: en el medio y después ejercicios y después explicar otra vez

F: cada ejercicio. ¿les cuesta mucho matemáticas a los chicos?

M: ¿a ellos? Cada vez más difícil

F: porque también vas

M: si, avanzando cada vez más este cuatrimestre ya ya no la otra

F: ¿el pasado?

M: el pasado les costaba mucho, mucho, así que bueno, la mitad de mi clase no no

F: no podían seguir la clase

M: si, si podían seguir la clase, pero sus notas debajo de sesenta así que

F: mal,

M: mal si si. Casi como si digo 4, 4 de acá

F: y ¿por qué?

M: porque es difícil. Porque el contenido es difícil y el director me, no es retó pero me habló “bueno, el examen que hiciste es muy difícil. ¿Por qué tan difícil?”

F: porque es difícil

M: y porque es difícil. Yo le dije el contenido es difícil. Pero igual me dijo porque cada vez, cada vez yo hago examen y después yo le mando a él y él tiene que chequear. Me dijo la primera vez fue un poquito difícil podrías bajar el nivel un poco y yo le dije no, no puedo porque no me parece difícil

F: él te dijo ok.

M: no, el bajó el nivel directamente, él corrigió mi examen

F: ah

M: y después con este examen tampoco hicieron bien los niños, no niños, los alumnos

F: y... ¿hay otro curso igual al tuyo? Como... ellos están en séptimo ¿hay otro séptimo?

M: sí, hay otro séptimo en a ver cómo se dice feng- Franklin pero de domingo porque hay dos Franklin domingo y sábado

F: ¿y a ellos cómo les fue en el examen?

M: tampoco

F: ah bueno, pero ¿vos también sos la profesora de ellos?

M: sí, sí. No. Yo soy la profesora del sábado y el domingo tiene otra

F: y tampoco les fue bien. Entonces, no es el examen

M: es el contenido, ¿no?

F: muy difícil. Y... ¿la mayoría de los chicos que son alumnos tuyos nacieron acá, nacieron en China?

M: la mayoría creo que nacieron acá. Bueno, casi la mitad, mitad

F: y ¿fueron a China alguna vez?

M: la mayoría fueron una o dos veces o tres veces varias veces a China, pero como vacaciones

F: ¿ninguno vivió en China?

M: Un año o dos años. Hay una o poca gente que terminó, por ejemplo, terminó la primaria de allá y después vino acá y siguió estudiando acá

F: ¿el secundario?

M: y primaria también hay ese tipo de chicos

F: y ¿hay diferencia entre esos chicos?

M: Hay mucha diferencia

F: en matemática, por ejemplo

M: bueno, yo solamente puedo ver la matemática. Hay mucha diferencia

F: ¿en qué?

M: bueno, yo tengo un montón que hablar. ¿En qué? En acostumbre de estudiar en el tiempo de concentrar concentrarse a ver qué más por ejemplo si yo- conocimiento porque en China los niños que hicieron algún estudio en China tiene como base ¿base se llama?

F: si

M: base firme así que saben saben contar ¿no?

F: hacer cuentas

M: saben hacer cuentas y hacer bien y los chicos que bueno, en general, algún chico que estudia acá en general y nunca fue no nunca aceptó el estudio de China a veces es difi- les cuenta concentrarse en un tiempo un poquito más largo

F: si

M: y a ellos se comportan como en la clase es como vuela

F: están pensando en otra cosa

M: si, es difícil como organizar. Es difícil como que se enfoquen en la clase y hacen las cosas, lento eso es. Por ejemplo, matemática yo le hago una ejercicio a los chicos que crecieron acá, no les puedo hacer un ejercicio tiene dificultad.

F: si

M: a veces tiene como tres niveles cuando yo le hago un nivel o primer nivel sí todos lo pueden hacer y el segundo nivel la mayoría son los chicos de allá, eso es lo que pasa.

F: claro.

M: pero eso, ellos, los chicos que crecieron acá o estudian acá me dijeron que en su escuela que en su colegio hacen muy bien los ejercicios

F: claro, son los mejores

M: si, eso dicen

F: ¿en tus clases los chicos hablan en chino, en español?

M: en la clase los chicos hablan conmigo en chino, pero entre ellos en español

F: ¿siempre?

M: siempre bueno, excepto los chicos que

F: recién llegaron de China

M: eso

F: y ¿tenés alumnos que hablen otra lengua? ¿cantonés? o

M: si, si también tengo

F: y esos chicos

M: sí, sí, saben mandarín también muy bien

F: pero ¿entre ellos? ¿hablan español igual?

M: español, castellano es un idioma entre ellos oficial (risas)

F: ¿en los recreos también?

M: ¡ah! Recreo, hablan un montón todo en castellano, chino no

F: ¿y vos con las otras maestras?

M: en chino, sí o sí. Bueno, pero hay profesores de Argentina

F: pero no hay profesores argentinos ahí, ¿no?

M: no, es como profe- no es profesora es trabajado- es como

F: preceptora

M: preceptora y ¿cómo se dice? ¿Empleado? Se encarga como de organizar almuerzo todo eso

F: ellos sí son argentinos, pero no hay profesores argentinos

M: no.

F: pero enseñan español también, ¿no?

M: enseño

F: ¿Pero a niños?

M: niños que tengan 10 años o más, ¿es niños?

F: es niños sí, ¿en Franklin también?

M: no, en Franklin no, aparte. Pero tiene como clase curso de castellano para niños que recién llegan a Argentina.

F: ¿pero la profesora es china?

M: es china, sí, sí, que creció acá.

F: pero vos podrías enseñar y no creciste acá

M: sí, puedo. Pero siempre director manda

F: la escuela tiene alguna relación con China. ¿sabés?

M: sí.

F: ¿sí?

M: ¿qué tipo de relación?

F: Si el director viaja a China, si China es la que eligió abrir esta escuela o fue

M: La embajada China de acá eligió Franklin como una escuela de extran- como una escuela extranjera que enseña

F: para chinos que viven fuera de China.

M: sí. Como una de las 100 escuelas extranjeras, afuera de China. Eligió, no la Embajada China, gobierno de China. Ministro de Educación de China eligió 100 escuelas afuera de China para enseñar idioma chino como 100 100 buenas

F: y Franklin

M: y Franklin es una de ellas, sí.

F: pero, el gobierno, el gobierno, China, entonces, dice y envía los materiales por ejemplo cosas por el estilo.

M: si, envía. No, no es enviar es que les dio un promedio, ¿promedio de plata?

F: no, como préstamo

M: no, no préstamo

F: premio

M: premio o....

F: subsidio

M: premio, subsidio, si uno comporta bien le dio una plata para

F: premio

M: premio como una beca a Franklin

F: para que se desarrolle mejor

M: si, si, si

F: pero Franklin existe de antes de eso

M: si

F: claro, ¿primero surge del director? Claro.... ¿Sabés por qué existe Franklin?

M: porque Franklin la fundó

F: ¿pero la fundó porque él quiso?

M: no, en realidad, antes Franklin enseñaba inglés el director de nosotros, bueno su nombre, antes enseñaba inglés. Bueno, solamente a ese momento consiguió varios alumnos una clase, alguna clase y después se dio cuenta de que los niños de acá, que que creció acá, nacieron acá, no tienen un lugar donde aprender chino, o sea otra escuela de acá son de tradicional

F: de Taiwán

M: sí, de Taiwán así que ellos no tienen así que él fundó, decidió fundar

F: porque la escuela es parecida a las escuelas de taiwaneses pero no enseñan tradicional y además, no es religiosa

M: no es religiosa, lo único que hacen es educar, no está en la iglesia, no hacen actividades religiosas

F: ¿ni tampoco hacen actividades sociales?

M: sociales, sí. Hacen varias, un montón de actividades sociales.

F: ¿Franklin hace muchos años vive acá?

M: hace muchos años, el ya hace cuarenta años, treinta años

F: ah, mucho. Es de Shangháí, ¿no?

M: sí, sí

F: yo cuando fui se presentó como que era de Shangháí ¿tengo una pregunta más? ¿puedo hacerte una pregunta más?

M: sí...yo pienso que Franklin es.... porque es de Shangháí entonces es un poquito....

F: un poquito de Shangháí

M: un poquito de Shangháí, un poquito (en voz baja) tacaño ¿no te dijeron?

F: no, eso no me dijeron

M: es todo el mundo, es un secreto que todo el mundo sabe, yo te lo juro

F: “secreto a voces” se dice

M: secreto a voces

F: Bueno, última pregunta. Vos estudiaste en China, tu escuela primaria y tu escuela secundaria

M: sí, todo

F: ¿en qué sentido te parece que esta escuela se parece a la escuela china y en qué sentido es diferente? porque seguro es diferente.

M: ¿de primaria o de secundaria?

F: no importa, lo que quieras

M: no importa. No compr- perdón

F: sí, vos estudiaste en China, entonces la pregunta es ¿en qué sentido o qué cosas de esta escuela Franklin y cuáles son diferentes? Si hay algo parecido, algo diferente...

M: bueno, por las por las experiencias educadas más porque son diferentes, muy diferentes porque yo acepté mi educación primaria o secundaria hace do-veinte años. Cambió un montón y lo de China es más estricta, eso sí, seguro

F: eso no cambió, quizás un poquito

M: no, cambió mucho. Lo de Franklin de acá no es tan bueno, falta un montón, falta mucho, falta mucho estricto. No es tan estricta como en China, bueno falta un montón a ese nivel y requisito de la escuela tampoco es, tampoco es tanto como en China. A ver, pero como idea eso es más o menos parecido es que ¿cómo se dice? pensamos, no, nos parece muy importantes las notas

F: acá y allá

M: acá y allá. Si vos hacés un examen muy difícil, los chicos no aprueban así que se van a perder confianza se van a perder interés y los padres no van a estar contentos (risa)

F: claro

M: es lo que me dijo él así que no, mejor no. Esa es la diferencia más grande, porque China es como seriamente te voy a evaluar y lo de acá

F: más o menos

M: más o menos, porque nosotros sabemos sus niveles así que no podemos como no podemos hacer un examen seriamente por contenido porque ellos no tienen ese nivel así que tenemos que bajar

F: bajar un poco

M: bajar un poco la dificultad del examen

F: y después, es parecido en la experiencia, como los horarios de clase ¿cómo son las clases es parecido en China y acá? ¿en tu escuela?

M: e... no, la por ejemplo la primaria, la primaria cuando era chiquita, cuando estaba en la primaria, nos requisó que, por ejemplo, la postura de sentar pero ahora ya no porque es mi época

F: cambió mucho

M: sí, cambió mucho. Acá no tanto como eso y más libertad. Y disciplina es más o menos lo mismo, pero ellos los chicos de acá no es tan respeto

F: al maestro

M: no, respeta

F: pero es diferente

M: no, yo estoy diferente porque yo les enseño de una manera mía no es de una manera de mi profesora de antes, porque me di cuenta de que esa forma no es tan buena porque son muy estrictas y a veces como los niños se animan, tienen miedo

F: claro

M: y eso no es lo que quiero

F: ahora sí terminamos, muchas gracias.

Apéndice 3: Entrevista a Carlos Fuentes (director de la escuela “Los Patos”)

La entrevista a Carlos Fuentes, el director de la escuela “Los Patos”, fue realizada el 16 de diciembre de 2016. En principio, habíamos convenido una fecha y horario no con él sino con el vicedirector y se suponía que había sido agendada. Sin embargo, cuando llegué el director no me estaba esperando y no sabía que iba a ir. De todos modos, me respondió y

atendió con toda amabilidad. La entrevista fue interrumpida varias veces por los auxiliares que se acercaban a hacerle preguntas.

Investigadora: primero te quería agradecer por este año y medio que estuve; para mí fue muy bueno haber venido y me interesó mucho lo que pasa en la escuela tengo- me sirvió muchísimo para mi tesis así que cuando la tenga escrita-

Carlos: seguro va a ser una gran ayuda acá también yo te digo la verdad-

Investigadora: vos, ¿vas a seguir en la escuela el año que viene? No sabés...

Carlos: no sé...

Investigadora: bueno, si seguís en la escuela cuando yo la tenga, la traigo

Carlos: aunque no siga, seguramente a quién esté le va a ser muy provechoso, muy provechoso, la mirada de otros es muy buena

Investigadora: si, a mí me parece que lo que pasa en esta escuela es muy interesante para muchos, más allá de lo que ocurre en esta escuela me parece que-

Carlos: la propuesta es interesante, es interesante. Pero hay que ir limando y afinando mucho, mucho, pero yo te digo la verdad, si yo tuviera un hijo en esta edad escolar,

Investigadora: ¿lo traerías?

Carlos: Yo lo mando acá.

Investigadora: yo también

Carlos: yo lo mandaría a esta escuela porque uno proyecta la educación a largo plazo y creo que hoy, amén que acá se enseñan el mandarín y después en cuarto el inglés, pero quien no tiene un idioma más queda afuera del sistema. Lo ves en la computadora, si no sabés un poquito de inglés, quedás afuera. Entonces, me parece que lo enriquecedor que tiene esta escuela, con lo que respecta a las escuelas bilingüe, que acá se intenta lograr un rendimiento sumamente académico y lo diferente es que no solo se da el chino por dar, sino que se dan los contenidos de todas las disciplinas.

Investigadora: y también que el chino no es como una lengua extranjera que tiene dos tres horas

Carlos: no, no es que no tiene. Todos están en mismo estatus no vale más ni la lengua española o hispana mandarín o sinoparlante porque lo intentamos es darle un mismo estatus
INTENTAMOS

Investigadora: eso se ve

Carlos: aún falta, aún falta y esto también en las otras disciplinas como no matemática, lengua y conocimientos del mundo. El gran problema que tenemos en las otras disciplinas es que al no contar en algunas con parejas pedagógicas que hablen el sinoparlante se complejizan

Investigadora: en educación física, sí

Carlos: en educación física, sí y en música

Investigadora: ¿en música también? yo no vi muchas especiales, vi las de educación física

Carlos: en música, muy bien

Investigadora: vi las de educación física y siempre vi que trabajaban muy bien los docentes, en pareja

Carlos: Por eso te digo, tiene sus pro y sus contras estas cosas. Creo que van a ayudar estas cosas de este tipo de escuelas primero a construir una escuela para la mejora, luego que se puede aprender desde un lugar diferente, no solo el pibe sino los docentes. Tengo esta hipótesis que uno nunca está alfabetizado

Investigadora: (risas] del todo

Carlos: esto que cuanto uno más sabe que sabe, más sabe que menos sabe es tan cierto y gracias a dios que ocurre esto

Investigadora: si no, sería aburrido el trabajo docente

Carlos: y algo que sí me gustaría es poder cambiar en algo de la sociedad de que en las escuelas públicas son de alto nivel, que hay docentes que trabajan. Pero bueno, yo entiendo también que todos metemos en una misma bolsa y lo único para cambiar es seguir laburando

Investigadora: Yo creo que en estos dos años, bueno año y medio, yo vi cambios muy grandes en los maestros en la manera de trabajar de a dos que también es- no no es muy nor-

Carlos: si, fuimos implementando cosas que me parecían sumamente interesantes. Cuando me tocó hablar por ejemplo con el ministro de Educación de Miami, con el de China, tanto el de Shanghái como el de Pekín, fui escuchando fundamentalmente y tomando cosas que según ellos daban resultado. Si bien esta es la única en el mundo con esta característica de un 50 y 50 por ciento, hay otros tipos de escuela, por ahí con el 75% y, a partir de noviembre empecé a implementar cosas que me parece que van a ayudar a un mayor nivel académico, van a ayudar a que el pibe se desinhiba en un tiempo menor al que yo esperaba, en esto del hablar. Yo, por ejemplo, ¿sabés qué noto? Que esto lo hablé con el equipo chino también, que ya los nenes de segundo tienen afinado el oído.

Investigadora: ¿los hispanos?

Carlos: sí, entienden. Pero no lo hablan. Si bien la lectura viene por un lado y la escritura por el otro y lo entiendo; por eso, es que empecé desde noviembre a dividir el grupo. O sea, lengua 1, lengua 2

Investigadora: sí, me habían contado. Yo nunca-

Carlos: y el primer día, quedé sorprendidísimo para bien. Yo tenía el miedo esto de cambiar de grado de que un chico va a un lado otro al otro, pero no porque nos gusta o porque se nos ocurre, sino pensando siempre en una escuela para la mejora.

Investigadora: Claro. Son cosas que hay que probar y después si no funciona, se vuelve atrás. Pero funcionó.

Carlos: Está funcionando, por lo menos está funcionando. Creo que el año que viene ya vamos a estar mejor posicionados.

Investigadora: ¿lo empezaron en noviembre?

Carlos: era como algo de prueba porque esto es un proyecto, entonces, hay cosas que vamos dejando de lado.

Investigadora: es que es como vos decís: si no hay otra escuela en el mundo igual, hay que ir probando a ver qué es mejor y qué no. Yo lo que te quería preguntar era si para vos como director fue un desafío esta escuela o no, y en qué sentido fue un desafío o no. Como vos ya abriste otras escuelas...

Carlos: por eso, no un desafío en crear escuela porque ya venía haciendo eso. Pero nunca me había nunca me había tocado crear con esta- bueno, todas fueron con características diferentes, pero esta se complejizaba en el idioma además de que era nueva

Investigadora: y también en que pienso que el plantel docente es muy grande

Carlos: entonces...

[interrupción-cortamos la grabación]

Esta tenía características diferentes. En primer lugar, yo no sabía el idioma.

Investigadora: claro, nada, ¿no?

Carlos: uno nunca sabe tanto el idioma español tampoco (risas de ambos). Entonces, esa complejización. Otra de las cosas que como persona y la esencia- a veces tenemos ciertos prejuicios y el tiempo me dio muchísimas enseñanzas. Primero, dejar de lado los prejuicios; luego, que conocí una comunidad sinoparlante donde pude vislumbrar a través del tiempo el cariño que tienen para con sus hijos, lo preocupados que son de la educación, lo respetuosos que son con el otro. La intersección de hispanos con sinoparlantes da un resultado de cosas nuevas, ahí empezás a ver la equidad. Yo no creo tanto en la igualdad, sí la equidad. Que te das cuenta de que los pibes son tanto pibes en China como en Bolivia, Paraguay, Argentina o

donde sea. Entonces si bien uno sabe que son chicos, pero con culturas totalmente diferentes, hay algo que los une que era el conocimiento y cómo los pibes, entre comillas lo que voy a decir, pasan a ser maestros de sus propios compañeros. Porque la diversidad es tan grande que llega un momento que por ahí la maestra sí sabe tres idiomas, digamos, pero por ahí sabe el portugués, el italiano, como tenemos acá, y el mandarín simplificado, pero por ahí uno que vino habla mandarín tradicional, el otro habla cantonés, el otro habla otra cosa, digo...

[interrupción. Cortamos la grabación]

Carlos: viste que los directores somos multifacéticos

Investigadora: sí, (risas) hacen de todo un poco

Carlos: y esto te decía, que los pibes acá, si bien el rol es de algo más de una vez, van cambiando los roles desde los chicos

Investigadora: es que también está bueno desde el docente aprovechar el conocimiento del chico. Porque el sinoparlante sabe chino, yo muchas veces lo vi en el aula, las maestras sinoparlantes, aprovechando que los chicos sinoparlantes sabían chino, utilizan eso para que- eso es una estrategia docente que además le permite al chico sinoparlante, me parece, desarrollar algunas habilidades de explicar y al hispano cuando es la clase-

Carlo: lógico. Es un ida y vuelta pero entre todos. Como que se ve más que en otras escuelas, te quiero decir, no te queda otra y esto que estamos haciendo que te dije que hay días en que la lengua uno se reúne con la maestra de lengua uno, pero al otro día se reúne lengua 1 con la maestra de lengua dos, entonces, ¿por qué es eso? Porque también me parece que, como seres humanos, intentamos siempre nuestra lengua uno, entonces, de esta manera las maestras hispanas que no hablan chino los dos días que tienen a los chicos chinos no se habla chino es casi obligatorio tanto el aprendizaje para ellas para con los pibes como los pibes para con ellas ¿me entendés?

Investigadora: y al revés también

Carlos: y ahí es la interacción con compañeritos que hablan las dos cosas, entonces me pareció que es enriquecedor y es diferente al resto. Esto igual empezamos en noviembre

Investigadora: si, por eso hay como-

Carlos: empezamos en noviembre, pero creo que va

Investigadora: ¿continuar el año? ¡Qué bien!

Carlos: de momento, continúa

Investigadora: me parece bien. Para vos fue, vos hablabas de los padres, ¿fue muy diferente tratar con padres sinoparlantes que tratar con hispanos? Más allá de la presencia de un traductor, ¿no? ¿en qué notás esa diferencia?

Carlos: creo que es la concepción de la educación y luego el respeto que ellos tienen a la autoridad. Pero yo no hablo de autoridad como director hablo de la autoridad al mayor por su sabiduría, la autoridad el maestro. Vos que tenés, por ejemplo, veinte años el menor siempre te va a ver desde un lugar del respeto, todo lo que tenga que decirte, esto no significa que los nenes no se pelean.

Investigadora: no, por supuesto, son chicos

Carlos: son chicos. Volvemos a lo mismo, pero te quiero decir hay una concepción hasta la concepción diferente de adquirir el aprendizaje

Investigadora: ¿por qué?

Carlos: Porque en primer lugar, ellos no tienen abecedario, entonces, la concepción de cómo ves el dibujito o llamado bien carácter pienso, esto es una opinión mía, lo asimilás en tu mente. Es diferente al tener un abecedario donde sabés que tales sílabas suenan iguales, tales vocales; acá no porque al ser sónico tienen distintos acentos y una palabra acentuada en cinco lugares diferentes son cinco palabras. Me parece que eso conlleva a que la estructura de cómo se aprende es diferente.

Investigadora: claro

Carlos: Luego, lógico, luego van las estrategias que implemente el maestro, las herramientas que tenga

Investigadora: pero también el alumno se pone en otro lugar, me parece. La repetición tiene otro sentido

Carlos: yo, igualmente, mirá, lo que yo intento, mirá, mi biblia es el diseño curricular de la CABA, entonces, yo lo que intento es cómo transformo ciertos contenidos más conductistas en creativos.

Investigadora: es un desafío

Carlos: sin perder la esencia, porque el trazo lo tenés que hacer así y se hace así. Yo, mirá, una vez, quise copiar esto es como dicen los maestros de plástica “hay que ser creativos, no copiar cosas”. Bueno, pero yo la tuve que copiar, quería poner “muy bien”, cuando lo escribí para mí decía “muy bien” era idéntico al

Investigadora: al que habías copiado

Carlos: pero, por lo visto, los trazos no. Entonces te quiero decir, hay ciertas estructuras que no hay forma, pero bueno uno va buscando ciertas dinámicas para que lo lúdico, ¿cómo metés lo lúdico para transformar esto tan estructurado?

Investigadora: y ahí la dificultad del maestro de tener que conjugar esas dos maneras y expectativas también

Carlos: y luego, a partir del año que viene, porque ya te digo todo es un aprendizaje para mí, fundamentalmente es cómo las planificaciones van a tener que estar articuladas. Es un trabajo terrible, pero creo que lo fácil a la larga es difícil, lo difícil a la larga es un gran facilitador

Investigadora: sí, después ya sale. El tema es armarlo articuladas entre las dos

Carlos: el tema es con los alumnos, si uno haría como Armstrong Gardner y las inteligencias múltiples pim, pum, pam, lo empezamos a ver. Si bien eso nos va a llevar dos o tres meses, yo creo que, a la larga, vos ya sabés qué fortalezas tiene el alumno, dónde tenés que afianzar un poquito más, dónde aflojar un poco.

Investigadora: esa era otra pregunta. ¿Cuándo ustedes trabajan contenidos de la lengua china siempre lo hacen con el equipo de apoyo, digamos con Gabriela, con Zou Di?

Carlos: sí, el director soy yo, pero uno sabe que si bien podés ser director, podés ser presidente, vos no sabés cuáles son las fortalezas de cada uno. Yo lo que sé cómo director, como en todas las disciplinas, yo sé los marcos teóricos yo tengo que apoyarme en alguien que sea experto en cada una de las disciplinas. Acá el equipo chino, en lo que tiene que ver con esa len- tipo de lengua, son quienes van conmigo entrelazando los contenidos que creemos que son más criteriosos y que no deben faltar en la escuela. Todo no se puede

Investigadora: no

Carlos: todo no se puede, hay que hacer ciertos recortes, pero siempre que uno deja- vos tomás algo dejás otra

Investigadora: hay que elegir

Carlos: claro

Investigadora: es una elección consciente

Carlos: yo, en naturales lo que estamos haciendo desde el año pasado es trabajar ciertos recortes. Por ejemplo: primer grado mamíferos, segundo aves y peces, tercero reptiles, cuarto anfibios, bueno y etcétera, etcétera. Esto no significa que no se da todo lo demás de naturales

Investigadora: claro, pero se focaliza

Carlos: sí, se focaliza más en eso, cosa de que en cuarto, quinto grado poder sistematizar y cambiás esto que uno suele repetir que cuando vos llegás a quinto año de Sarmiento supiste que creó escuela, que tal cosa, que San Martín tal otra y siempre lo mismo.

Investigadora: yo me acuerdo en el primario siempre eran como las efemérides y veíamos siempre lo mismo

Carlos: claro, eso no sirve. Todo tiene que estar relacionado con el mundo, por supuesto dependiendo del grado que cada uno tenga: no voy a poner en primer grado, pero bueno, yo creo que para poder entender, se tiene que relacionar

Investigadora: no hay forma. Hablando de esto y de la relación con China en la escuela. Por ejemplo, ¿en los grados se trabajan contenidos de historia de China?, ¿O hay plan de trabajar contenidos de la historia de China?

Carlos: no, no se tiene que trabajar todo. Lo que pasa que hay ciertos contenidos de apoyo que estamos trabajando y ciertos contenidos de currícula de Beijing, pero recién estamos comenzando igualmente. Como estamos con primer ciclo todavía es muy-, pero al tener todas las disciplinas lengua 1 y lengua 2 es casi obligatorio, es obligatorio ver todo en ambas lenguas

Investigadora: quizás en primer ciclo no se ve tanto, porque, bueno

Carlos: ahí se trabaja, ahí, por ahí, sí se trabaja más estilo efeméride algunas cosas

Investigadora: si el primero de octubre

Carlos: el primero de octubre tal cosa

Investigadora: la de la primavera

Carlos: claro, la del bote del dragón, el respeto a los ancianos

Investigadora: claro, pero no desde la historia todavía

Carlos: si bien se da la historia, pero con bastantes recortes

Investigadora: el otro día, me acuerdo que estaba en segundo grado y había unos chicos que ¿viste que en las hojas canson les viene el planisferio? Estaban mirando el planisferio y decían esto es China y uno discutía con el otro y decía no todo esto es China. Todo Asia era China para él, y el otro le decía “no, no esto solo”, “China es muy grande, China es muy grande”, decía el otro.

Carlos: claro, para colmo en un mapa que es tan abstracto

Investigadora: en un mapa que es abstracto y yo les pregunté ¿dónde está Argentina? “mirá, por acá” claro porque lo pueden lo ven en el mapa chico que está pegado en el aula pero es el mapa de Argentina no es el planisferio.

Carlos: pero ellos seguro conocen China, porque yo- como la educación la brindan los abuelos e... después, una de las cosas muy lindas que tiene la escuela puedo decir hoy llegando a fin de año del 16 cómo los padres comenzaron a tener pertenencia con la escuela

Investigadora: ¿sí? ¡qué bien! ¿ambos? ¿sinoparlantes e hispanoparlantes?

Carlos: Hay excepciones, como en todos lados, dentro de su mayoría noto que la escuela es un lugar muy muy importante muy muy importante

Investigadora: Muy bueno. Te quería hacer dos preguntas de los chicos si me podés decir, la primera es si sabés si algún chico nació en China

Carlos: si, si

Investigadora: pero... ¿son pocos o la mayoría?

Carlos: no, la mayoría nació en Argentina, la mayoría nació en Argentina pero se educó en China

Investigadora: muchos

Carlos: casi todos

Investigadora: ¿casi todos?

Carlos: sí, ellos cumplen más o menos dos años y ya viajan y se quedan con sus abuelos porque brindan la educación los abuelos y vuelven ahora, mucho gracias a la escuela

Investigadora: porque saben que acá tienen un lugar

Carlos: un lugar donde su cultura, su historia y su identidad están. Yo a veces me pregunto si yo mandarías a tal cosa de tanto viaje, porque tengo nenes que tienen dos horas de viaje para llegar acá, tenemos de toda Capital y de Provincia. Yo me puse a pensar el otro día, ¿qué se yo?, imagínate que yo esté en España que se habla y me entero que los sábados hay un centro de recreación argentino español a dos horas, yo lo llevaría. Pero te quiero decir la historia de una

Investigadora: digo yo vivo a una hora y media de acá y si tuviera un hijo lo mandarías a esta escuela (risas) y no soy china

Carlos: claro

Investigadora: pero porque pienso que también, y eso es algo que también pasa que, es una escuela donde no sólo se valora el chino, por supuesto, pero también la valoración de esa lengua ayuda a que se valoren otras. Yo escuché muchos chicos diciéndome yo hablo guaraní

Carlos: guaraní, Lola

Investigadora: y en otras escuelas

Carlos: como que está escondido

Investigadora: y acá lo dicen como-

Carlos: a nosotros nos ingresó una maestra hace poquito que es italiana y sus rasgos son diferentes de los orientales

Investigadora: claro [si bien la maestra es italiana, es profesora de chino]

Carlos: yo creo que eso ayuda también “mirá, se puede” amén de que el director no puede nunca, pero se puede

Investigadora: pero el director todavía no estudió de verdad

Carlos: (risas) no, pero para el maestro es un facilitador estar los pibes continuamente

Investigadora: claro y la otra pregunta

[Interrupción se vuelve a parar la grabación]

Investigadora: la última pregunta no, en realidad son dos, pero están encadenadas: la primera es si antes habías trabajado con población migrante

Carlos: cuando yo comencé a trabajar, comencé con taiwaneses

Investigadora: ¿en serio?

Carlos: sí. Yo trabajaba en la escuela 10 del segundo en Arenales y Anchorena. Era una escolita de jornada simple ese año, al otro ya pasó a completa. En esa época, te estoy hablando treinta años atrás, yo ya cumplí treinta años de antigüedad

Investigadora: ¿vos tenés treinta años de antigüedad?

Carlos: sí, cumplí este mes

Investigadora: pero, empezaste a trabajar muy chiquito

Carlos: (Risas)

Investigadora: porque no tenés sesenta años...

Carlos: no, un año más y cincuenta. Tuve migración taiwanesa, israelí, porque en esa época a la escuela del estado iban en un horario a la escuela estatal y en otro iban a sus escuelas de comunidad. Te estoy hablando hace mucho. Después, la escuela pasó a jornada completa y ya no, pero sí tuve como diez alumnos taiwaneses el grado no era muy numeroso y nunca me olvido que pedí que me sacaran de dar matemática porque

Investigadora: sabían más que vos

Carlos: no, era una cosa. Vos terminabas de escribir el problema y ellos con los ábacos ya sabían todo. No, no, no, no, yo estaba sorprendido, pero era una cosa. Además yo los preparaba, todos los alumnos ahí entraban al Carlos Pellegrini o al Buenos Aires, tienen una matemática si bien era de diseño curricular pero había que-

Investigadora: hacer más problemas o problemas más complejos

Carlos: más complejos, diría mucho más complejos y me acuerdo que el otro año pasé un año naturales y el otro lengua

Investigadora: ¿qué año era?

Carlos: y sería...

Investigadora: no, ¿qué año de los chicos, qué grado?

Carlos: séptimo

Investigadora: y ¿fue muy diferente trabajar con migrantes en esa escuela donde no había toda esta estructura que hay acá?

Carlos: yo estoy sorprendido, siempre, yo igual agarré empezado el año. No, pero los chicos ya eran más grandes manejaban el diccionario norm- el diccionario no me entendían algo y

buscaban... ¿viste esa cosa que tenés en el recuerdo? Más de una vez me gustaría ver qué será de la vida de esos alumnos

Investigadora: ¿te acordás los apellidos?

Carlos: no.

Investigadora: sino los buscabas en *Google*, en *Facebook*

Carlos: muchos años uno piensa, te digo, uno piensa que se va a acordar siempre

Investigadora: y no, son muchos chicos

Carlos: yo hoy vine tarde porque me invitó la escuela que yo había creado los chicos la promoción se recibía

Investigadora: ¿es la primera?

Carlos: no la cuarta y, te digo, fue como una caricia al alma cerrar; el que te recuerden y te inviten significa

Investigadora: que hiciste bien las cosas

Carlos: no sé si bien, pero con cariño

Investigadora: y la última, ¿pensás que esta misma que esta estructura de escuela se podría replicar en la Ciudad de Buenos Aires?, ¿te parecería bueno?

Carlos: yo creo que sería muy bueno

Investigadora: y también con otras poblaciones migrantes que hablen otra lengua

Carlos: si, lo que pasa es que es un gasto, eso es un gasto mayor

Investigadora: es doble por lo menos

Carlos: si si si si si

Investigadora: bueno, gracias.

Carlos: no: gracias a vos, lo mejor te deseo.

Apéndice 4: Reunión con las directoras de la GOLE

La reunión estaba pautada para hacerse el 12/06/2017 pero, finalmente, se concretó el 19/06. La reunión empezó a las 10,30 y terminó un poquito antes de las 12. Estuvieron presentes Gabriela Wu, Cristina Banfi, Evelia Romano y Sandra Revale. Todos estaban esperando que yo les haga una devolución sobre la escuela. Es decir, ya desde ese momento supe que no les iba a poder hacer las preguntas que yo tenía preparadas.

En la reunión los temas sobre los que hablé fueron variados. Primero, el funcionamiento de la pareja pedagógica y la asimetría entre las maestras. En segundo lugar, mencioné el desconocimiento del putonghua de las maestras hispanoparlantes y cómo esto influye sobre las clases. Un tercer punto que toqué brevemente fue la observación de que las maestras

sinoparlantes utilizan el conocimiento del chino de los chicos chinos para ayudar a aprender chino a los hispanos y que esto no lo vi demasiado en las maestras hispanas. Finalmente dije que me costaba ver cuál era el objetivo de las clases de chino porque en muchos casos eran muy básicas para los chicos sinoparlantes y se aburrían y demasiado complejas para los chicos hispanos que terminaban entendiendo muy poco. Ahí Cristina Banfi preguntó si había llegado a ver el “Split”. Le conté que no y ella aportó que sería interesante que lo observara, entonces, arregló con Gabriela para que empezara a organizar para que yo vaya.

El guion de entrevista que había armado era el siguiente:

1- ¿Cuál es la génesis de la escuela? Estuve buscando documentos y cuando se crea no figura como escuela bilingüe (decreto 461/13) sino como escuela de jornada completa. Es recién en marzo de 2015 que se emite el decreto que la transforma en escuela bilingüe para continuar con el trabajo realizado en 2014.

2- ¿Cuál es el objetivo de la escuela?; ¿en qué medida se está logrando?

3- ¿Cómo es la contratación del personal sinoparlante? ¿qué titulaciones tiene?

4- ¿Cuál creés que es el mayor desafío de la escuela? ¿expectativa de los padres vs. sistema educativo argentino? ¿cómo hacer para que los hispanos aprendan chino?

5- A fines del año pasado, cambiaron la metodología de enseñanza y decidieron separar unas horas a los chicos por lengua 1, ¿por qué se decidió esto?

6- ¿Qué relación tiene la escuela con la República Popular China? ¿qué injerencia tiene la RPC sobre el currículum en lengua china? Si la respuesta es nada, ¿cómo se decide el currículum de lengua china?

Apéndice 5: Convocatorias del Ministerio de Educación del GCBA

<p>4 MAR. 2016</p> <h3>Convocatoria Docente para la Primera Escuela Primaria Bilingüe Argentino-China</h3> <p>Estimados/as colegas:</p> <p>Les hacemos llegar al pie el Edicto de la Convocatoria Docente para la Primera Escuela Primaria Bilingüe Argentino-China dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ver www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/escuela-bilingue-argentino-china</p> <p>IMPORTANTE: La fecha para la inscripción se extiende hasta cubrir los cargos. Con ese fin, solicitamos a quienes cumplan con los requisitos detallados al pie:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Completar sus datos en este formulario online: http://tinyurl.com/RelevamientoDocentesChino2. Enviar su CV a idiomas@buenosaires.gob.ar (Asunto: CV Nombre Apellido - Idioma Chino)3. Inscribirse en la Sede del Distrito Escolar N 5°, Montes de Oca 455, CABA. Horario: 10 a 14 hs. Documentación a presentar: -Carpeta tres solapas. -Original y fotocopia de la documentación personal. -Original y fotocopia de los títulos y antecedentes profesionales. <p>Se agradece la difusión.</p> <p>Saludos cordiales,</p> <p>Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras Dirección General de Planeamiento Educativo Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa</p> <p>Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires</p> <p>Bernardo de Irigoyen 272 piso 2°</p>	<h3>VI Jornada "Buenos Aires y sus Idiomas" 06/10/17</h3>  <p>Boletín "Política Lingüística" GCBA</p> <ul style="list-style-type: none">InformaciónTodos los Boletines <p>Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, Ministerio de Educación, C.A.B.A.</p>  <p>Solicitudes</p> <ul style="list-style-type: none">Solicitud de difusión en Boletín "Política Lingüística" GCBASolicitud de Asistente de Idioma Francés - Inglés 2018 <p>Buscar en este blog</p> <input type="text" value="Buscar"/>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN OPERATIVA DE CLASIFICACION Y DISCIPLINA DOCENTE

"2014, Año de las letras argentinas"

EDICTO

CONVOCATORIA DOCENTES
PRIMERA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE
ARGENTINO-CHINA

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, convoca a docentes, estudiantes de la carrera docente e interesados en trabajar en la **Primera Escuela Primaria Bilingüe Argentino-China** (dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), según los siguientes requisitos y Cronograma:

Requisitos:

1° - **Docentes (Maestros de Grado) y estudiantes avanzados** de los respectivos planes de estudio de las carreras de Formación Docente para el Nivel Primario con reconocimiento oficial y que acrediten dominio del idioma chino mandarín.

2° - **Docentes que acrediten dominio del idioma chino mandarín y conocimientos específicos de la cultura china** en sus distintas especialidades (Educación Musical, Educación Plástica, Educación Física y Educación Tecnológica).

3° - **Estudiantes avanzados de las carreras de Formación Docente que acrediten dominio del idioma chino mandarín y conocimientos específicos de la cultura china** en sus distintas especialidades (Educación Musical, Educación Plástica, Educación Física y Educación Tecnológica).

4° - **Interesados con título secundario que acrediten dominio del idioma chino mandarín y conocimientos específicos de la cultura china** en sus distintas especialidades (Educación Musical, Educación Plástica, Educación Física y Educación Tecnológica).

Fechas de Presentación: 25, 26, 27, 28 y 29 de agosto de 2014

Lugar de Presentación: Sede del Distrito Escolar N° 5°, Montes de Oca 45 5, CABA.

Año 2014

Año 2016

Apéndice 6: Material de difusión de la escuela “Los patos”

公立中西文双语学校
**Primera Escuela pública
bilingüe argentino-china**



Abierta la inscripción para sala de 5 años.
Monteagudo 351 - Parque Patricios

El futuro empieza en la escuela.

Estamos construyendo la primera escuela pública bilingüe argentino-china en Parque Patricios. Está abierta la inscripción para sala de 5 años. En los siguientes años se cubrirá paulatinamente el resto de la matrícula para los Niveles Primario y Secundario.

La escuela, creada con la colaboración de la Comisión de Educación de la Ciudad de Pekín, desarrollará simultáneamente las dos currículas oficiales de la educación pública de la Ciudad de Buenos Aires y de la ciudad de Pekín. Contará con un cuerpo de docentes argentinos y chinos.

La inmigración china es la cuarta más numerosa en Argentina. Hoy viven en el país 100 mil chinos, el 80% reside en la Ciudad y en el conurbano bonaerense.

Abierta la inscripción para sala de 5 años en buenosaires.gob.ar/inscripcionescolar o de forma presencial en la Dirección General de Educación Inicial, Esmeralda 55, piso 4º, de lunes a viernes de 9:00 a 16:00 hrs, con DNI y certificado de vacunas del alumno/a.

buenosaires.gob.ar/educacion  educacionBA

 Buenos Aires Ciudad

EN TODO ESTÁS VOS

Año 2014



La escuela, creada con la colaboración de la Comisión de Educación de la Ciudad de Pekín, desarrolla contenidos curriculares en dos lenguas, chino mandarín y español.
 La escuela cuenta con docentes hispano y sinoparlantes.
 学校与北京市教委合办，按照汉语普通话和西班牙语课程大纲开展双语教育。
 学校还特别配备了西班牙语教师和中文教师。

Abierta la inscripción para la sala de 5 años en buenosaires.gob.ar/inscripcionescolar o de forma presencial en la Supervisión del Distrito 5, Montes de Oca 455 PB, de lunes a viernes de 9:00 a 16:00hs, con DNI y certificado de vacunas del alumno/a.

5岁班报名正在进行中，您可以在buenosaires.gob.ar/inscripcionescolar网站报名；也可以亲自去第五学区督察办公室报名，地址：Montes de Oca 街455号 PB(1楼)，报名接待时间：星期一到星期五9:00到16:00，报名时请携带孩子的阿根廷身份证DNI和疫苗接种证明。


EN TODO ESTÁS VOS

La inscripción está abierta a niños para sala de 5 años
 Entrá a buenosaires.gob.ar/inscripcionescolar o llamá al 1158305009 / 43007070
 5岁班学生入学报名正在进行。
 请登录市政府网站报名，网址**buenosaires.gob.ar/inscripcionescolar**；
 或请拨打电话，1158305009（中）或43007070（西）

Escuela Infantil N°11 DE 5 (anexo) - Los Patos 3042 - Parque Patricios
 第五学区第11幼儿园附属双语班



educacionBA


Buenos Aires Ciudad


 EN TODO ESTÁS VOS