

# “Él es chino; yo soy castellana”: identidad lingüística en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

María Florencia Sartori

El presente trabajo se propone indagar en la construcción identitaria de niños descendientes de migrantes chinos o migrantes en Argentina. Para ello, se hará un análisis y una descripción de las actividades y clases que se realizan en la Escuela Bilingüe Argentino-China del barrio de Parque Patricios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En las aulas, la población debe ser equilibrada, es decir, la mitad de los alumnos proviene de familias hablantes de chino y la otra mitad de familias no hablantes de esta lengua. Además, en todo momento hay dos maestras presentes en el aula: una de ellas hablante de chino y otra de español. La propuesta de esta institución pública implica un quiebre en la política lingüística del Estado ya que propone la enseñanza de una lengua de migración en las aulas.

Partimos de la hipótesis de que el bilingüismo que propone la escuela a la vez que las prácticas ligadas a la construcción ciudadana –ligadas a China o a Argentina– contribuyen al cuestionamiento de la construcción identitaria y favorece la emergencia de discursos en los que se pone en juego la adscripción a una o a otra nación.

**Palabras claves:** migración china, *putonghua*, identidad, política lingüística.

*“He is Chinese, I’m Spanish”: language identity in a school in Buenos Aires city.* In this paper we explore how identity is built on Chinese descendants or Chinese young children living in Buenos Aires City. In order to achieve that purpose, we will analyze and describe activities and classes held on “Chinese-Argentinian Bilingual Primary School” in Parque Patricios neighborhood in Buenos Aires City. In the classrooms, half of the students comes from families that speaks Chinese and half from families that doesn’t speak this language. Besides, in every moment there are two teachers in the class: one who speaks Chinese and the other one, Spanish. The project that this institution embodies means a disruption in the language policy of

the State since it proposes the teaching of a language of an immigrant language in the classrooms.

We hypothesize that the bilingualism that the school proposes and the practices related to the citizenship construction –linked to China or Argentina– contribute to the questioning of identity construction and favors the emergence of discourses in which the ascription to one or another nation is under discussion.

**Keywords:** Chinese migration, *putonghua*, identity, language policy.

## 1. Introducción

En el presente trabajo nos proponemos indagar en la construcción identitaria de niños descendientes de migrantes chinos o migrantes de esta nacionalidad en Argentina. 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. Para dar cuenta de la interrelación entre la manera en la que el otro, en particular docentes y compañeros, los define y en la que ellos se identifican nos centraremos en el análisis y descripción de las actividades que se realizan en la escuela primaria número 28 y en la escuela inicial número 11 del distrito escolar quinto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Si bien se trata de dos instituciones diferentes y tienen directores distintos, ambas son de inmersión dual bilingüe chino-español y de forman parte del mismo proyecto guiado por la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación. Por lo tanto, en este trabajo, ambas escuelas serán tratadas como una, a menos que sea necesario distinguirlas. En todos los casos, se utilizará el nombre con el que la normativa legal se refiere a ella: “Escuela bilingüe chino- argentina”.

Su constitución constituye un quiebre en la política lingüística de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ya que es la primera vez que desde el Estado se propone como objetivo la enseñanza de una lengua de herencia. A su vez, es necesario aclarar que se trata de una política nueva en Argentina ya que históricamente se construyó sobre la representación (Wüest 1996) de que a una nación le corresponde una sola lengua (ref: Bein 2012). Por lo tanto, desde mediados del siglo XIX los diferentes gobiernos tuvieron como política lingüística la tendencia a la homogeneización lingüística de la población. A pesar de que la migración desde países europeos (en particular de Italia, pero también de Galicia, del País Vasco y de Alemania, entre otras) conforma la base poblacional de nuestro país y, en particular, de la Ciudad y de la Provincia de Buenos

Aires, en la mayoría de los casos las lenguas de migración quedaron relegadas al ámbito hogareño o a las escuelas dominicales en las que se la enseñaba a descendientes. Cuando se incorporó una lengua de migración al currículo educativo se lo hizo como lengua extranjera y no pensando en los migrantes y sus descendientes que la hablaban. Por ejemplo, a principios del siglo XX, el italiano comienza a ser enseñado en las escuelas de enseñanza media (Bein 2012). Su incorporación se debe a los lazos comerciales entre Argentina e Italia y al prestigio de esta lengua asociada a la literatura y a la ópera. En las escuelas se la incluye en carácter de lengua extranjera –de hecho, lo era para la mayoría de los migrantes que habían venido a Argentina desde zonas rurales de Italia y solo hablaban dialecto– y no la lengua primera de los alumnos.

La apertura de la escuela de inmersión dual bilingüe implica que es el Estado de la CABA el que se propone entre sus objetivos enseñar la lengua de herencia. Si bien es un gesto nuevo por tratarse de migrantes, entendemos que es la continuación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) garantizada desde 1994 por la Constitución Nacional e implementada por los diferentes gobiernos nacionales y provinciales para la enseñanza en contextos sociales en los que hay población originaria (Unamuno 2015a). La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) reconoce que se puede utilizar esta misma modalidad con población migrante, a pesar de que no hay experiencias registradas. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires al crear esta escuela no menciona entre sus fuentes los lineamientos de la EIB, pero se puede entender que la preocupación porque los descendientes de hablantes de lenguas distintas del español escolaricen su lengua primera es un avance en esta modalidad. Queda para otro trabajo la discusión en torno a las diferencias y similitudes entre los lineamientos de esa modalidad y los de esta escuela, así como las divergencias en los modos de aplicación.

Este artículo es parte de un proyecto mayor que pone el foco en las políticas lingüísticas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para los migrantes chinos y sus lenguas. El término política lingüística se refiere a las decisiones que el Estado toma y que, generalmente, se ven plasmadas en leyes, resoluciones y comunicados oficiales, entre otros documentos de acceso público (Calvet 1997). A los actos que realizan los individuos para administrar el uso de las lenguas y sus discursos, los denominaremos acciones glotopolíticas (Arnoux 2000; Arnoux 2008). En el aula las maestras de clase llevan a cabo actos y discursos que no siempre se condicen con la política lingüística. Por ejemplo, cuando una maestra en clase le dice a un chico que no hable la lengua de su casa, está realizando una acción glotopolítica, que contradice la política lingüística expresada en los lineamientos curriculares para la escuela primaria.

Para este artículo, recortaremos escenas del trabajo de campo realizado en la Escuela Bilingüe chino-argentina para dar cuenta de las diferentes maneras en las que se construye la identidad en las aulas. Partimos de la hipótesis de que el bilingüismo que propone la escuela y las prácticas ligadas a la construcción ciudadana contribuyen al cuestionamiento de la construcción identitaria y favorecen la emergencia de discursos en los que se pone en juego la adscripción a uno u otro Estado.

En una primera instancia, describiremos brevemente algunas características de la migración desde China hacia Argentina. Luego, nos ocuparemos de la escuela antes mencionada y su conformación. En un tercer momento, a través de notas del trabajo de campo realizado en la escuela intentaremos dar cuenta del modo en que los alumnos construyen la identidad china, argentina o chino-argentina y los conflictos en torno a ella y de cómo la institución contribuye a esta construcción. Organizaremos lo observado en el aula en torno a dos ejes: la identidad nacional, por un lado, y la identidad lingüística por el otro.

## 2. Migración china a Argentina

El artículo de Trejos y Chiang (2012), si bien se centra en la comunidad taiwanesa, nos permite pensar las primeras oleadas migratorias desde China hacia Argentina. El primer período que los autores reconocen es el situado entre la 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 vinieron con poco capital. El segundo período, los autores lo relacionan con la migración de exiliados políticos opositores al Partido Comunista Chino. Según los autores, el número extraoficial de inmigrantes chinos es de aproximadamente 700 personas durante la primera mitad del siglo XX. Entre 1970 y 1990 se produce la migración de taiwaneses a Argentina. En general, se trató de familias que traían una suma de dinero suficiente para iniciar un negocio en el país. 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.

La migración en la que nosotros estamos focalizando nuestro trabajo es la que se produce después del 2001 y que proviene desde República Popular China. Su motivación es la búsqueda de un mejor pasar económico y se ve favorecida por la apertura que empieza en China en 1980. Entre estos migrantes es posible encontrar campesinos, trabajadores y estudiantes que viajan para aprender otra lengua o para estudiar en la universidad una carrera de grado o posgrado.

Para tener en cuenta la magnitud de esta migración, las radicaciones permanentes resultan un indicador. Según estadísticas publicadas por la Dirección Nacional de Migraciones, 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 (2012-2013), los números son bastante más bajos, pero se mantienen constantes.

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

Fuente: Estadísticas de la Dirección Nacional de Migraciones.

Si bien el porcentaje de participación de los migrantes chinos en el total de residencias otorgadas es muy menor (solo 1,17%), se trata de la primera migración no latinoamericana al país. En el año 2016, por su parte, se resolvieron 3046 radicaciones, de las cuales 1991 fueron de tipo permanente y 1055 transitorio.

Según datos del último censo nacional de población realizado por el INDEC en el año 2010, la población total nacida en China que vivía en la Argentina era de 8929, de las cuales 3932 personas vivían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Este censo distingue entre los nacidos en China y los nacidos en Taiwán. Es necesario destacar que la denominación oficial no es Taiwán, sino República de China (frente a la República Popular de China) y que Argentina no reconoce a la isla como un Estado independiente, por lo

tanto, es extraño que figure entre los países de procedencia de los inmigrantes. Cabe aclarar que la cédula censal no les daba opciones a los encuestados, sino que ellos mismos debían informar en qué país habían nacido. La mención a Taiwán se podría deber, entonces, a las respuestas de los propios censados o, en el caso de que se hubieran obtenido respuestas diversas (República de China, Taiwán, Isla de Formosa, entre otras posibles denominaciones), a una normalización posterior hecha por los técnicos del INDEC en el momento de procesar los datos relevados. Más allá de la razón, esta diferenciación es importante porque muestra que en Argentina la distinción China-Taiwán es relevante para los migrantes.

La población china vive en todas las comunas de la CABA. La mayoría se localiza en la comuna 3 (San Cristóbal y Balvanera) y la minoría, en la comuna 8 (Villa Soldati y Villa Riachuelo). La escuela a la que haremos referencia en este trabajo se ubica en la comuna 4, en la cual la concentración de migrantes de esta nacionalidad es una de las más bajas.

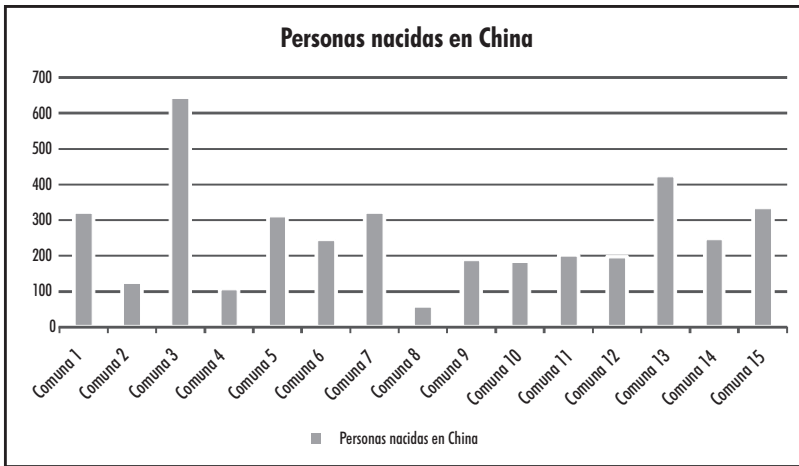


Gráfico 1. *Población por comuna*  
Elaboración propia a partir de INDEC, 2010.

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 el censo 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 otros guarismos: Žužek habla de entre treinta y cincuenta mil ciudadanos chinos viviendo en Argentina en el año 2001; Guerra Zampini, de ochenta mil para 2008. Por último,

Grimson, Ng y Denardi afirman que algunos líderes comunitarios estiman que hay alrededor de doscientos mil ciudadanos chinos.

Las estadísticas a las que hicimos referencia no dan cuenta de 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 por la o las lenguas habladas por la población, no se tienen datos acerca de cuántos hablantes de chino hay en la CABA ni mucho menos si estos chicos nacidos en Argentina hablan o no español. De esta manera queda estadísticamente invisibilizada la presencia de descendientes de migrantes a los que en muchos casos la sociedad y en otros casos ellos mismos consideran chinos.

### 3. Escuela de inmersión dual bilingüe

El sistema educativo de la CABA está conformado por cuatro niveles: el inicial, el primario, el secundario y el terciario o universitario. El nivel inicial está organizado en función de la edad de los alumnos. El nivel primario está compuesto por siete grados; los alumnos ingresan al nivel con 6 años y terminan con 13.

En el año 2014, se abrieron dos salas de inicial para niños de cinco años en la Escuela Inicial número 11 del distrito escolar quinto. Al año siguiente, estos alumnos comenzaron el primer grado en la Escuela Primaria número 28. Tanto estas salas de inicial como la primaria funcionan en el mismo edificio ubicado en la calle Los Patos del barrio porteño de Parque Patricios (comuna 4) y están enmarcadas en la modalidad de escuela de inmersión dual bilingüe. En diversos documentos se refieren a sendas instituciones como parte del mismo proyecto bajo el nombre “Primera 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 –español y chino mandarín– si se trata de una escuela bilingüe.

En diferentes notas periodísticas y en la página web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se afirma que este proyecto es producto de un convenio firmado en 2009 entre Buenos Aires y Pekín. Sin embargo, al leer el convenio, no aparece entre los objetivos la creación de una escuela. En cambio, sí propone “impulsar el intercambio de estudiantes entre ambas ciudades”, “profundizar la difusión del idioma chino en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del idioma español en la Ciudad de Beijing”. Además, ambas partes acuerdan continuar las conversaciones sobre el establecimiento de un Instituto Confucio o Aula Confucio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por último, se hace hincapié en la necesidad de “capacitación de profesores del idioma chino y español”.

La escuela primaria número 28, distrito escolar 5, fue creada por el decreto 461/13 no como escuela bilingüe, sino como escuela de jornada completa “considerando que en el Distrito Escolar N°5, la Dirección de Primaria dependiente de la Dirección General de Educación Estatal del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha detectado en la comunidad un considerable incremento en las necesidades de oferta educativa de jornada completa”. Finalmente, es en marzo de 2015 que mediante resolución ministerial 1221 se transforma en una escuela bilingüe en el marco del “Proyecto Experimental de Inmersión Dual o Recíproca en el Idioma Chino «Escuela Bilingüe Argentino-China»”. Por tratarse de una escuela de creación, la escuela primaria número 11 actualmente solo tiene alumnos hasta cuarto grado del nivel primario.

Entre los considerandos de la resolución ministerial se mencionan los siguientes:

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;

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;

Que la iniciativa propuesta viene a resolver esta problemática permitiendo a los niños de origen o ascendencia china una escolarización más acorde a su origen y cultura.

Resulta interesante el sintagma “niños chinos nativos argentinos” que distingue entre identidad étnica o lingüística y lugar de nacimiento. Cabe recordar, que esta distinción no es habitual ya que se considera que cualquier persona nacida en este país es argentina.

Respecto de los chicos cuya primera lengua no es el chino, la enseñanza del chino mandarín es pensada como una lengua adicional. Es necesario mencionar que esta lengua ha cobrado mayor valor en los últimos años a partir de las acciones en materia de política económica y lingüística que viene realizando el estado chino en América Latina y, especialmente, en Argentina. En este sentido, esta escuela nos permite pensar en las dos caras de la enseñanza de la lengua china: como un derecho para aquellos descendientes de migrantes chinos (derecho a ser educado en su propia lengua, por ejemplo) y como un bien para los otros alumnos<sup>1</sup>.

El proyecto estipula que en las clases la población sea mixta y equilibrada, es decir, la mitad de los alumnos debe provenir de familias sinohablantes y la otra mitad de familias hispanohablantes<sup>2</sup>. En la escuela



hay siempre dos maestros en el aula, uno que habla chino y español y otro que solo habla español.

En el año 2016, Cristina Banfi, Evelia Romano, Sandra Revale y Yu Hwa Wu (Gabriela) publicaron un artículo en la revista *Lenguas Vivas* (número 12) en el cual dan cuenta de la teoría en la que se apoya la escuela a la vez que se detienen brevemente en su funcionamiento. Las cuatro autoras forman parte de la Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras: Cristina Banfi es su directora, Evelia Romano es responsable del programa “Español, lengua segunda para la inclusión”, Sandra Revale es la coordinadora de enseñanza de idiomas y Gabriela Wu, coordinadora de idioma chino. Este artículo, titulado “Un proyecto innovador: Escuela bilingüe por inmersión dual argentino-china”, enfatiza en varios momentos el carácter innovador de la propuesta, ya que se trata de una modalidad nunca implementada en la Argentina. Entre los objetivos del programa las autoras enuncian: elevados niveles de dominio tanto de la lengua primera como de la lengua segunda, rendimiento académico similar o superior al de los alumnos que no están implicados en este tipo de programas y, por último, desarrollo de actitudes y conductas positivas hacia ambas culturas involucradas.

Las autoras hacen referencia a las dificultades que encontraron para poder conformar el equipo docente al “no existir una formación docente específica para escuelas bilingües ni estar incluidas en el currículum materias relacionadas con la adquisición y desarrollo de lenguas segundas”. Finalmente, mencionan y destacan el rol del Estado en la enseñanza del chino a alumnos sinoparlantes y a alumnos hispanoparlantes:

Como ya dijimos, se reconoce en este programa que hay niños que llegan a la escuela con una lengua materna que no es el castellano y el estado les provee condiciones para que puedan ser escolarizados en su lengua materna y mantenerla mientras adquieren la lengua mayoritaria. Por su parte, los niños que hablan español como lengua materna tienen la posibilidad de aprender como segunda lengua una lengua muy distante al español, el chino mandarín, en un contexto de inmersión. Se trata, pues, de un bilingüismo aditivo, que promueve el desarrollo de dos lenguas y que, en este caso en particular, redundará en beneficios no solo individuales sino sociales: ser bilingüe en español y chino no es solo un recurso para el alumno, sino para la sociedad toda que contará en un futuro mediano con ciudadanos formados en dos lenguas que se cuentan entre las más habladas del planeta. (Cristina Banfi, Evelia Romano, Sandra Revale y Yu Hwa Wu 2016: 54, subrayado nuestro)

La cita anterior muestra que el foco está puesto en la enseñanza de las lenguas desde una perspectiva utilitarista y no relacionada con la construcción de la identidad: que los descendientes de chinos aprendan chino les permitirá apropiarse más rápido del contenido que la escuela

quiere enseñar; que los hispanoparlantes aprendan chino los convierte en bilingües y esto es beneficioso para el país puesto que se los interpele en tanto futuros “ciudadanos”.

Desde finales del año 2016, en algunas clases se empezó a separar a los alumnos por lengua primera. Así un lunes, por ejemplo, los hablantes de chino tenían clase durante un módulo con las maestras sinoparlantes y en simultáneo los hispanos con las maestras hispanoparlantes; el miércoles hacían al revés y el viernes volvían al esquema del lunes. En una entrevista el director de la escuela en diciembre de ese año sostuvo que el objetivo principal de esta separación es que cuando estén con maestras cuya lengua primera es la misma que la del chico, se pueda profundizar más en el contenido. Por ejemplo, una de las clases observadas durante 2017 en segundo grado trató sobre un experimento científico y los pasos a seguir para realizarlo. En ningún momento, las maestras utilizaron español en la clase. El foco estuvo puesto en la explicación del método científico: formulación de hipótesis, pasos a seguir para la comprobación, pero también en la explicitación y definición del vocabulario específico. En cambio, cuando los mismos alumnos estaban en clase de español, la maestra hablaba más lentamente y el objetivo principal era el aprendizaje de la lengua: se enseñaron palabras de uso cotidiano que surgían a partir de la lectura de un cuento popular. En la misma entrevista, el director afirmó que era consciente del peligro que conllevaba realizar este tipo de separaciones por lo que implicarían en términos de segregación. Sin embargo, dijo, decidió continuar con este proyecto entendiendo que los beneficios eran mucho mayores que los posibles efectos adversos.

## 4. Metodología

Desde octubre de 2015 hasta diciembre de 2016, se realizaron observaciones tanto en las clases de sala de cinco como en los diferentes grados. En los dos ámbitos se llevaron a cabo, además, entrevistas con directivos y con docentes. La metodología es, por tanto, principalmente etnográfica y sociolingüística. Cassels y Ricento (2013) sostienen que la etnografía fue propuesta como un método que permite poner el foco en la estructura a la vez que en la agencia, en lo macro a la vez que en lo micro, en la política a la vez que en la práctica. Unamuno (2015b) afirma que las prácticas en el nivel micro aportan nuevos significados en el nivel macro. La autora sostiene que el estudio de las interacciones en las escuelas y en las aulas es un modo de “identificar, analizar e interpretar las orientaciones que sostienen la toma de decisiones pedagógicas en general y sobre las lenguas y su enseñanza en particular” (Unamuno

2015b: 3). 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 dar cuenta de la política lingüística del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se realizaron observaciones de clases en esta escuela, tanto en el nivel inicial como en el primario, desde octubre de 2015 hasta diciembre del 2016<sup>3</sup>.

El pedido de autorización para entrar a las aulas preveía la filmación o, de no ser posible, la grabación de audio. Sin embargo, nada de esto fue permitido por el GCBA que, al otorgar el permiso aclaró que no se podía realizar ningún registro audiovisual. Por lo tanto, las observaciones fueron registradas utilizando dos herramientas. Por un lado, un cuaderno etnográfico, donde se apuntó lo más detalladamente posible lo que ocurría en cada clase a la vez que se complementaba con el material que las maestras entregaban a los alumnos. Por otro lado, hubo momentos de la observación en los que se focalizó en el uso de las lenguas en la clase, para ello se diseñó un cuadro en el cual se consignaba quiénes eran los participantes de cada intercambio y en qué lengua se producía.

La observadora no participaba de las clases y, en general, se sentaba al fondo del aula. Sin embargo, en algunos momentos los alumnos se dirigían a ella. En inicial, en sala de cinco años las observaciones comenzaron en el mes de octubre y se realizaron seis observaciones durante el año 2015, cuatro en sala amarilla y dos en sala roja. Desde mitad del año 2016, la directora del nivel inicial nos impidió el acceso a las salas dado que había comenzado a trabajar en el proyecto una asesora y estaba observando las clases también con el objetivo de mejorar la planificación. En total, entonces, en 2016 realizamos ocho observaciones, cuatro en cada sala. Durante el 2015, las observaciones fueron hechas en el turno mañana (desde las 8:45 hasta las 12:00); dos veces, además, se presenció el horario de almuerzo (12:00 a 13:00). Durante el 2016, se observó en seis oportunidades el turno mañana y en dos el turno tarde (13:00 a 16:15). La razón para enfocarnos en el turno mañana fue que durante la tarde se desarrollaban las clases especiales (artes, educación física, etc.), en las cuales, aún no había pareja pedagógica.

En Primaria se realizaron observaciones desde octubre del 2015 hasta diciembre del 2016. Durante el primer año, se realizaron seis observaciones en primer grado durante el turno mañana (8.15 a 12.15), y, en 2016, veinte, de las cuales cinco se hicieron durante todo el día (desde las 8:15 hasta las 12:15 y desde las 13 hasta las 16:20), seis durante el turno tarde y el resto en el turno mañana.

La dinámica durante las clases es distinta en el caso del jardín que en el caso de las clases de primaria. La gran diferencia es que en jardín no

es clara la distinción entre la clase en la cual el foco está puesto en la lengua china y la clase en español. En las salas, ambas maestras trabajan en conjunto casi todo el tiempo y si bien es una de las dos la que conduce, 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. En la primaria, en cambio, es mucho más clara la distinción entre la clase en lengua china y clase en lengua española. Cuando las clases son de lengua española, las maestras que hablan chino a veces ayudan a los niños que no hablan tan bien español, volviendo a explicarles la consigna algunas veces en chino y otras en español. En cambio, durante la clase de chino la maestra hispana se dedica a corregir, elaborar material para sus próximas clases o mantener la disciplina en el aula. En este sentido, notamos una asimetría, que coloca a las maestras sinohablantes en el lugar de ayudantes, especialmente, en el nivel primario<sup>3</sup>.

Teniendo en cuenta los registros de intercambio de lenguas durante las clases, es posible afirmar que tanto en nivel inicial como primario los alumnos descendientes de chinos hablan entre ellos en chino y con los no chinos en español. El cambio de código se da casi siempre de manera automática sin que tenga que renegociarse la lengua de la conversación. En muy pocas oportunidades presenciamos conversaciones en las que se negocie cuál es la lengua en la que se va a desarrollar. En una de las clases observadas durante el año 2015 en las salas de nivel inicial, los chicos estaban en el patio techado jugando libremente con algunos juguetes. G, una nena descendiente de chinos, jugaba a llamar a la observadora 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 喂<sup>5</sup> (wèi, hola). G, en cambio, dijo “hola”, a lo que S respondió sacándose el teléfono de la oreja “说汉语” (shuō hànǔ, habló chino).

## 5. Apuntes del trabajo de campo

En este artículo recortamos aquellos elementos que surgieron a partir del trabajo de campo realizado y que permiten preguntarnos por la construcción de la identidad. Esperamos poder relevar en las aulas diferentes maneras de construcción de la identidad. Organizaremos lo observado en el aula en torno a dos ejes: la identidad nacional, por un lado, y la identidad lingüística por el otro. Respecto del primer eje, nos detendremos en cómo la dimensión nacional ingresa en las aulas a través de los símbolos patrios, los actos escolares, y el lugar de nacimiento como factor de identificación o de cuestionamiento de la identidad. Para

el segundo eje, tomaremos en cuenta la definición de identidad lingüística que aporta Eva Gugenberger (2007): “en el concepto y la valoración de sí mismo como hablante de una o varias lenguas.” (Gugenberger 2007: 25).

## 5.1. Dimensión nacional

Los símbolos y las fechas patrias emergen constantemente en la escuela ligando las prácticas con el Estado Nacional. Por ejemplo, en inicial, cuando llegan los chicos se forman 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 qué la mía tiene un sol!”. En el fragmento subrayado, las banderas con estrellas, por ejemplo, la bandera china, son señaladas como las “otras” y se opone a la propia que es la que tiene un sol, la argentina.

En muchos diálogos entre alumnos sinoparlantes se cuestiona la identificación nacional relacionada con uno de los dos estados. Por ejemplo, en una clase de chino de primer grado en la que la tarea era dibujar un barco en una noche en el mar, dos chicos 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 otro por qué había dibujado la argentina, preguntó si se debía a que su madre era de esa nacionalidad. Este mismo cuestionamiento surgió en segundo grado frente a los mapas de ambos países que decoran las paredes de las aulas.

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<sup>6</sup>. Los actos escolares son considerados por la dirección como un momento de encuentro entre los padres, directivos, docentes y alumnos.

En 2016 observamos tanto el acto por el 9 de julio (fecha de la Independencia de Argentina) como el del 1 de octubre<sup>7</sup>. Una particularidad de ambos actos es que no se puso el foco en la historia sino en rescatar tradiciones, valores y expresiones artísticas de cada país. Por ejemplo, en el acto por el 9 de julio los chicos bailaron danzas tradicionales y un padre tocó tango mientras una pareja bailaba; en el acto por el 1 de octubre, por su parte, se tocó el guqín 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 posibili-

dad de reunirse a celebrar con la familia. Los discursos pronunciados por las autoridades de la escuela en ambos actos fueron traducidos al chino, no así las diferentes representaciones que hicieron los chicos que se desarrollaron o bien en español o bien en chino.

La escuela argentina, como aparato del Estado Nacional, busca construir una ciudadanía, en este sentido, no se puede desprender de las prácticas y símbolos que ligan a ese espacio con un estado. Esto contribuye al cuestionamiento que se hacen los alumnos respecto de cuál es su identidad y su relación tanto con China como con Argentina u otros países latinoamericanos. Los símbolos patrios y los actos escolares interrogan la identidad de los alumnos poniendo en cuestión su adscripción a un territorio nacional.

La cuestión de la nacionalidad, entendida como el lugar de nacimiento, se marca muchas veces en las clases. En una clase de jardín, 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 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” y otro 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”. 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 Ciudad<sup>vi</sup> aunque no lo hemos registrado en las aulas.

En agosto del 2016, en segundo grado, estaban estudiando las estaciones del año. La maestra había escrito en el pizarrón “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 yě shì bā yuè. Zhèlǐ shì dōng dōngtiān, nàlǐ shì xiàtiān, en Argentina hoy es agosto, en China también. Acá es invierno, allá es verano). Las palabras que se relacionaban con Argentina las circuló usando un marcador azul y las que lo hacían con China con uno rojo y quedó claro cuál era el acá (这里, zhèlǐ) marcado en azul y el allá (那里, nàlǐ) en rojo. La maestra entonces pidió a los chicos que leyeran las dos oraciones en voz alta y aclaró “los argentinos también tienen que leer”. Un nene alzó la voz y respondió “yo no soy argentino, soy peruano”.

El niño que se identifica como peruano pone en evidencia que él no se reconoce como argentino y, por lo tanto, se coloca afuera del grupo de los que tienen que leer. Con esta frase, no solo quedaron excluidos del grupo de argentinos los alumnos sinoparlantes (el uso del adverbio *también* implica que alguien, que no es argentino, va a leer) sino que a la vez todos los hispanoparlantes fueron considerados bajo la misma nacionalidad: la argentina. En el discurso de la maestra y en la manera en la que el alumno busca evadir su tarea, se hace evidente que la política de la escuela y del Gobierno de la Ciudad de hablar de sino y de hispanoparlantes no se corresponde con las representaciones que circulan. Aquel que habla español es necesariamente argentino. Al reconocerse como peruano el niño pone en primer lugar una identificación nacional y la disocia de la posible identificación lingüística.

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, pone en evidencia que en las clases no siempre se sostiene la categoría, “niños chinos nativos argentinos”, que propone el decreto de creación de la escuela.

## 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 niños 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 le dijo a la observadora que él siempre se quería copiar de ella; él entonces se justificó diciendo que no sabía chino. Ella entonces aclaró que “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 este breve intercambio hay varias cuestiones que interesan resaltar. La primera es que en el discurso de las chicas aparece el saber la lengua ligado a la nacionalidad, pero, además, ambas comenten un error de concordancia en género en el adjetivo. 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 chino y la segunda, al decir que una niña sabe las dos lenguas.

En el mes de abril de 2016, en segundo grado una niña se dirigió a la observadora para explicar 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 en la que el “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 entramos a las aulas en inicial, las maestras nos 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”.

Mostramos a través de diferentes escenas cómo el conocimiento de la lengua china provoca en muchos casos la referencia a la identidad. El sintagma “ser + castellano” que no indica identidad nacional sino lingüística emerge en la escuela en los discursos no solo de los niños que hablan chino mandarín, sino también en los hablantes de español. Esto nos permite pensar en la construcción de una identidad lingüística no ya ligada al lugar de nacimiento o a los símbolos patrios sino a la lengua, en particular a la castellana.

Nos detendremos en algunas escenas en las cuales la escritura china permite construir la identidad. En este sentido, el artículo de Li Wei y Zhu Hua (2010) aporta elementos que permiten analizar lo relevado en su relación con otras experiencias de migrantes chinos en diferentes regiones. Los autores analizaron la relación entre lengua, escritura e identidad a través de entrevistas con chinos y descendientes viviendo en Gran Bretaña, Australia y Singapur. Las entrevistas les permitieron relevar representaciones sobre la relación entre hablar chino mandarín 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 (中文) es común a todas y es 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 basta pensar en la importancia que se le da a la caligrafía. 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 reconocen que si alguien no sabe leer y escribir, no será considerado chino ya que no tiene acceso a la literatura escrita en esta lengua, a la vez que no puede pertenecer a la comunidad lingüística ya que solo podrá hablar el dialecto en el que se relaciona con la familia o amigos de la misma región geográfica.



En varias oportunidades los estudiantes sinoparlantes corrigen la escritura del chino a sus compañeros, a la observadora e incluso, en algunos casos, a las maestras. Cuando pasan al frente los compañeros hispanos, los compañeros sinoparlantes están desde sus asientos indicándoles con las manos cómo trazar los caracteres, incluso algunos se han llegado a levantar para ir hasta el pizarrón a escribirlo con el alumno hispano.

En 2015, una de las alumnas de primer grado escribió su nombre en el cuaderno etnográfico. Cuando terminó, dos compañeros le preguntaron por el tercer sinograma (鑫, xīn). Ella explicó cuál era y uno de los chicos le dijo que estaba mal escrito y lo trazó correctamente. La niña aceptó esta corrección. Al consultarles quién les había enseñado: las niñas contaron que había sido su mamá y papá; 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 corre de esa posible identificación.

Li Wei y Zhu Hua también muestran divergencias entre las generaciones más jóvenes y los mayores en relación con este tema. En las entrevistas hechas con adolescentes que se reconocen como chinos a pesar de no saber leer ni escribir, aparece la apropiación de de pautas culturales. La niña a la cual el 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, ella se colocó una vincha en el pelo que tenía un velo que dejó caer sobre su cara, miró para atrás y dijo “en China, la gente cuando se casa se pone esto. En chino se llama 头纱 (tóu shā, velo)”. 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.

## 6. Conclusiones

Organizamos nuestra exposición en dos ejes que nos permitieron mostrar la estrecha y compleja relación que hay entre lengua, identidad y nacionalidad. En primer lugar, mostramos la manera en que los símbolos patrios y los actos escolares interpelan a los niños, y a la comunidad educativa, y los obligan a preguntarse por su adscripción a un territorio nacional. Entendemos que la escuela tradicionalmente tuvo entre sus objetivos construir la ciudadanía nacional. Nos preguntamos, en este sentido, si las prácticas escolares ligadas con los símbolos patrios deben sostenerse o ser replanteadas, en esta escuela en particular.

En este mismo sentido, nos detuvimos en cómo el lugar de nacimiento ocupa, al menos en territorio argentino, un lugar importante a la hora de definir las identidades. El sintagma “niños chinos nativos argentinos,” presente en el decreto de creación de la escuela, resulta al menos llamativo puesto que se contradice con el *ius soli* del derecho nacional. A la vez, mostramos que en las aulas tanto en las prácticas docentes como en las de los alumnos no siempre se sostiene esta categoría. Entendemos que esta ausencia se debe principalmente a las representaciones sociales que guían las prácticas. No siempre un cambio de políticas lingüísticas se ve claramente reflejada en las acciones glotopolíticas que llevan a cabo los sujetos.

En segundo lugar, nos centramos en el papel que tiene la lengua no solo en la autoidentificación, sino también en las maneras en que los otros nos identifican: *es más chino aquel que más sabe chino*. En este sentido, hipotetizamos que la emergencia de los sintagmas “ser + castellano” y “ser + chino” no se relaciona con una identidad nacional sino con una lingüística. La frase “ser + castellano” podría, en principio, nuclear a todos los hablantes de español más allá de las diferentes procedencias.

En este sentido, cabe la pregunta de si estos alumnos descendientes de chinos o migrantes chinos construirán una identidad en dos lenguas –chino y español– o si la institución enfatizará en una de las dos lenguas.

María Florencia Sartori  
CONICET – Universidad de Buenos Aires  
B1832DJG – Provincia de Buenos Aires – Argentina  
sartori.florencia@gmail.com  
ORCID es: 0000-0002-9256-9645

Recepción: 30/12/2017; Aceptación: 19/07/2018

## Notas

<sup>1</sup> Una pregunta que surge, pero que no es tema de este trabajo, es si una representación que asocie a la lengua oficial china con una ventaja económica modificará el prestigio y la autoridad de la lengua y finalmente influirá en la relación entre los nuevos migrantes y el aprendizaje de la lengua.

<sup>2</sup> Esto último no siempre ocurre. Muchos chicos provienen de familias en las que se habla guaraní.

<sup>3</sup> Las clases observadas en 2017 no formaban parte del plan original sino que surgieron posteriormente a una reunión con Evelia Romano, Gabriela Wu, Sandra Revale y Cristina Banfi.

<sup>4</sup> Las causas de esta asimetría son varias y no serán analizadas en este trabajo puesto que no son pertinentes para el objetivo propuesto.

<sup>5</sup> En todos los casos, escribiremos la palabra china en carácter en la oración principal y entre paréntesis, primero su transliteración en pinyin y luego, la traducción al español.

<sup>6</sup> El primero de octubre de 1949 se constituye la República Popular China.

<sup>7</sup> En años anteriores, a esta última celebración asistieron también autoridades municipales y de la Embajada de la República Popular China en Argentina. Sin embargo, en 2016 esto no ocurrió.

<sup>8</sup> La mayor parte de las maestras de la escuela son nacidas en Taiwán, la coordinadora de la escuela, Gabriela Wu, también.

## Referencias bibliográficas

- Arnoux, Elvira N. de. 2008. *Los estudios sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, Elvira N. de. 2000. *La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. Lenguajes: Teorías y Prácticas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Banfi, Cristina, Evelia Romano, Sandra Revale 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.
- Bein, Roberto. 2012. *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina*. Viena: Universität Wien. Tesis Doctoral. Disponible en <<http://cort.as/-IUxY>>.
- Cassels Johnson, David y Thomas Ricento. 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.
- Dirección Nacional de Migraciones. *Panorama Radicaciones resueltas 2011-2015*. Ministerio del Interior, Obras públicas y Vivienda. Disponible en <[http://cort.as/uF3\\_](http://cort.as/uF3_)>.
- Dirección Nacional de Migraciones. *Radicaciones resueltas 2016*. Ministerio del Interior, Obras públicas y Vivienda. Disponible en <<http://cort.as/-IUxp>>.
- Dirección Nacional de Migraciones. *Panorama Movimientos migratorios 2016*. Ministerio del Interior, Obras públicas y Vivienda. Disponible en <<http://cort.as/-IUxw>>.
- Grimson, Alejandro, Gustavo Ng y Luciana Denardi. 2016. "Las organizaciones de inmigrantes chinos en Argentina". *Migración y Desarrollo*, 14:26. 25-73.
- Gugenberger, Eva. 2005. "Dimensiones del espacio lingüístico y su significado para los hablantes. Una contribución a la lingüística migratoria en el ejemplo del Perú". En *Encuentros y conflictos. Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*, Olbertz, Hella y Pieter Muyken (eds.), 97-124. Francfort / Meno y Madrid: Vervuert/ Iberoamericana.
- Gugenberger, Eva. 2007. "Aculturación e hibrididad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana. Lengua y migración en el mundo hispanohablante*, 5:10. 21-45.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. 2015. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: El censo del Bicentenario*. Disponible en <<http://cort.as/-IUyD>>.
- Li Wei y Hua Zhu. 2010. "Voices from the diaspora: changing hierarchies and dynamics of Chinese multilingualism". *International Journal of Sociology of Language*, 205. 155-171.
- Ricento, Thomas y Nancy Hornberger. 1996. "Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional". *Tesol Quarterly*, 30:3. 401-427.
- Sassone, Susana y Carolina Mera. 2006. "Barrios de migrantes en Buenos Aires: Identidad Cultura y Cohesión Territorial". En *V Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas*. Disponible en <<http://cort.as/-IUzi>>.
- Trejos, Bernardo y Nora Chiang. 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. 2015a. “Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco)”. En *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio) lingüística en la Argentina y países limítrofes*, Cristina Messineo y Carolina Hecht (eds.), 213 – 231. Buenos Aires: EUDEBA.
- Unamuno, Virginia. 2015b. “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. Disponible en <<http://cort.as/-IV-9>>.
- Wüest, Jakob. 1996. “Actitudes y representaciones”. *Lengas*, 40. [Traducción de Romina Zamborain].
- Zuzek, Cristina. 2004. “Identidad y aculturación: el caso de los inmigrantes taiwaneses jóvenes.” Documento de trabajo. Disponible en <<http://cort.as/-IV-t>>.