

FAMILIAS MIGRANTES CHINAS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES E INICIATIVAS GLOTOPOLÍTICAS :

La lengua como oasis o como herramienta

Maria Florencia Sartori ¹

Fecha de recepción: 09 de septiembre de 2024

Fecha de aceptación: 13 de noviembre de 2024

Fecha de publicación: 22 de noviembre de 2024

Resumen

Este trabajo constituye la presentación de resultados parciales de una investigación que busca analizar las políticas lingüísticas de las familias chinas en Argentina. En este artículo en particular, se dará cuenta de la experiencia de las personas migrantes chinas en las denominadas “escuelas chinas” (o colegios) y se analizarán las ideologías asociadas al putonghua. Para el análisis se toman en cuenta las respuestas a entrevistas realizadas durante 2022 y 2023 a jóvenes de ascendencia china. Como conclusiones generales, es posible afirmar dos cuestiones: por un lado, que las experiencias en las escuelas chinas son determinantes en sus trayectorias laborales posteriores y, por el otro lado, que se encuentra un vaivén entre vincular a la lengua con la identidad o entenderla como una herramienta para el desarrollo económico.

Palabras clave

Migraciones chinas; políticas lingüísticas familiares; transmisión, escuelas chinas.

¹ Universidad Nacional de San Martín; Buenos Aires, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-9256-9645>; fsartori@unsam.edu.ar

FAMÍLIAS MIGRANTES CHINESAS NA CIDADE DE BUENOS AIRES E INICIATIVAS GLOTOPOLÍTICAS: A LÍNGUA COMO OÁSIS OU COMO FERRAMENTA

Resumo

Este trabalho constitui a apresentação de resultados parciais de uma pesquisa que busca analisar as políticas linguísticas das famílias chinesas na Argentina. Neste artigo específico, será relatada a experiência dos migrantes chineses nas chamadas “escolas (ou faculdades) chinesas” e analisadas as ideologias associadas ao putonghua. Para a análise são tidas em conta as respostas às entrevistas realizadas durante 2022 e 2023 com jovens de ascendência chinesa. Como conclusões gerais, é possível afirmar duas questões: por um lado, que as experiências nas escolas chinesas são decisivas nos seus percursos profissionais subsequentes e, por outro lado, que existe um vaivém entre a ligação da língua com identidade ou compreendê-la como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico.

Palavras-chave:

Migrações chinesas; políticas linguísticas familiares; transmissão; escolas chinesas.

CHINESE MIGRANT FAMILIES IN THE CITY OF BUENOS AIRES AND GLOTTOPOLITICAL INITIATIVES: LANGUAGE AS AN OASIS OR AS A TOOL

Abstract

This paper presents the partial results of a research project that seeks to analyze the language policies of Chinese families in Argentina. This particular article will describe the experience of Chinese migrants in the so-called “Chinese schools” and will analyze the ideologies associated with Putonghua. The analysis takes into account the responses to interviews conducted during 2022 and 2023 with young people of Chinese descent. As general conclusions, it is possible to affirm two issues: on the one hand, that experiences in Chinese schools are decisive in their subsequent work careers and, on the other hand, that there is a back and forth between linking language with identity or understanding it as a tool for economic development.

Keywords

Chinese migrations; family language policies; transmission, Chinese schools.

INTRODUCCIÓN

La migración desde China hacia Argentina y el resto de América Latina fue diversa temporalmente. Brasil, Cuba, Perú, Panamá y otros países latinoamericanos recibieron migrantes durante el siglo XIX (Morimoto et al., 2004). Por esta razón, en esos países las inmigraciones chinas se encuentran más establecidas y, por ejemplo, en Perú esto permitió la creación de una tradición culinaria: el restaurante y la comida chifa. Además, en la mayoría de países las migraciones provienen de la zona de Guangdong (Morimoto et al., 2004) por lo que hablan cantonés. Argentina, en cambio, casi no recibió migración desde China hasta principios del siglo XX. Se estima que los primeros arribos al país tuvieron lugar durante el inicio de la República de China (1911), muchos de ellos provenientes de Perú (Bogado, 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 (2002), 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 (Di Tullio, 2010).

El segundo momento se asocia con los migrantes provenientes de Taiwán. En general, se trató de familias que traían una suma de dinero suficiente para iniciar un negocio. Al llegar a nuestro país, instalaron comercios en diversas zonas de la ciudad y crearon las primeras escuelas de enseñanza de la lengua de inmigración a descendientes. El tercer momento de estas migraciones es el de las personas provenientes de la República Popular China (en adelante RPC). Bogado (2002) y Courtis y Pacecca (2008) afirman que entre 1990 y 1999 se dio un importante flujo de personas de este país hacia Argentina. Esta afluencia se detuvo entre 2000 y 2003 debido a la crisis económica, política y social. Luego de 2004 refloreció la migración de la RPC hacia nuestro país que tuvo un pico de radicaciones en 2007. En 2014, los consultantes de Luciana Denardi afirmaban que había 12 mil taiwaneses, 200 000 chinos registrados y 100 000 no registrados (Denardi, 2020a). Desde 2007, el flujo migratorio bajó, pero se mantiene constante.

Las migraciones chinas a Argentina son estudiadas por diversos investigadores argentinos. Sin embargo, la dimensión lingüística de estos grupos aún no ha sido lo suficientemente explorada. Esta autora ha escrito trabajos sobre las iniciativas para la enseñanza de *putonghua* a descendientes de migrantes y se han publicado libros sobre el aprendizaje del español por parte de este colectivo migrante (Romano, 2013). Este artículo, que forma parte de un proyecto más amplio, propone profundizar los estudios en esta línea tomando como fuente los enunciados de las propias personas migrantes. Se sostiene que es la voz de la propia comunidad la que permite reflexionar sobre los sentidos que para estas personas adquieren las lenguas en contexto migratorio.

Este trabajo constituye la presentación de resultados parciales de una investigación más amplia que busca analizar las políticas lingüísticas de las familias chinas en Argentina. Las *preguntas* que se busca responder son: ¿Cómo se produce la transmisión de las distintas lenguas chinas en el contexto migratorio? ¿Cuáles son las ideologías lingüísticas asociadas al español y al *putonghua*, la lengua oficial de la República Popular China, que circulan en los grupos migrantes chinos? ¿Qué iniciativas glotopolíticas llevan adelante las familias chinas en Argentina?

Para este artículo, en particular, se recortan de ese amplio objeto solamente dos cuestiones. Por un lado, la experiencia de las personas migrantes chinas en las denominadas “escuelas chinas” (o colegios) y cómo moldean las decisiones futuras. El sintagma “escuelas chinas” o “colegios chinos” es una categoría nativa, ya que es la denominación que utilizan los propios migrantes para referirse a las instituciones extracurriculares que funcionan los sábados o domingos y en las que el estudiantado toma clases de *putonghua* y de matemática. Por el otro, se analizarán las ideologías asociadas al *putonghua* que pueden reconocerse en lo dicho por los descendientes de migrantes chinos en las entrevistas.

MARCO TEÓRICO

Esta investigación se encuadra dentro del enfoque glotopolítico; es decir, toma como perspectiva un análisis de los hechos del lenguaje donde la acción de la sociedad reviste la forma de lo político (Guespin y Marcellesi, 1986; Arnoux, 2000). En esta línea, es importante analizar la dimensión política de las lenguas no solo en el sentido de hacer lo que clásicamente se conoce como política del lenguaje (Calvet, 1997), sino también las ideologías que circulan en los discursos y que configuran las relaciones de los sujetos con las lenguas. Desde este enfoque entendemos que estas ideologías motivan las acciones que se realizan sobre las lenguas o su uso. Así, por ejemplo, las decisiones que toman los sujetos de aprender o enseñar una lengua no son individuales, sino que, por el contrario, están guiadas por las ideologías circulantes en la sociedad o en el colectivo. A su vez, también se entiende el carácter político de la lengua en el sentido de lo que las lenguas producen en términos identitarios.

En Sartori (2020), se propuso un conjunto de categorías que se mostraron pertinentes para el análisis de las políticas lingüísticas en el caso de los grupos migrantes. Estas son política lingüística, iniciativa glotopolítica y gestos glotopolíticos (Sartori, 2020). Tal distinción busca separar las acciones que son llevadas a cabo por el Estado de aquellas que son producto de la agencia de grupos o de individuos particulares. El término 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.

Por otra parte, iniciativa glotopolítica es utilizado para describir aquellas decisiones que atañen a las lenguas y que son tomadas por grupos. Por ejemplo, es una iniciativa glotopolítica de una comunidad fundar escuelas donde los hijos de los migrantes aprenden 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 ex profeso, es decir, se trata de acciones llevadas a cabo de manera consciente por los actores. Finalmente, utilizamos el término gestos glotopolíticos para los actos que realizan los individuos en relación con las lenguas y que son realizados espontáneamente (por ejemplo, corregir el uso de determinada palabra o la pronunciación, cuando no es el objeto sobre el cual se está hablando).

Además de la perspectiva antes descrita, este proyecto se enmarca dentro de los estudios de política lingüística familiar. Según sostienen los investigadores de este campo (Pérez, 2013; Fogle y Kin, 2013; Blommaert, 2018; Moustauoi, 2019), la política lingüística familiar se refiere al modo en que las familias toman decisiones respecto de, entre otras, las lenguas que se hablan en la casa y las lenguas que se aprenden como lenguas segundas. El estudio de la política lingüística familiar incluye el análisis de las ideologías lingüísticas, de las prácticas y de las acciones que las familias realizan para intervenir sobre esas prácticas. En palabras de King, Fogle y Logan-Terry (2008, p. 909), lo que las familias hacen con el lenguaje en sus interacciones diarias; sus creencias e ideologías sobre el lenguaje y su uso; y sus objetivos y esfuerzos para moldear el uso y el aprendizaje del lenguaje.

Históricamente, los estudios de esta corriente se enfocan en dar cuenta de la adquisición del lenguaje de los niños en contextos bilingües y multilingües, y para ello se realizan observaciones de la interacción entre los miembros del grupo familiar, encuestas o entrevistas acerca de las decisiones que se toman. Esto permite el estudio de la planificación y las decisiones tomadas por los miembros familiares en conexión con las ideologías lingüísticas.

Sin embargo, en los últimos años se produjo un viraje a un nuevo foco y se entiende la competencia lingüística como un medio que permite a adultos y niños definirse y moldear los roles familiares (Lanza, 2020, p. 186). En Moustauoi y Poveda (2022) se plantea que el desafío actual para el área es quizás separarse completamente de las preocupaciones instrumentales en torno de la adquisición del lenguaje y proponer nuevas definiciones y categorías de análisis.

Este artículo, si bien no propone nuevas categorías de análisis, sí retoma el desafío expuesto por los autores al proponer una metodología de trabajo novedosa en el campo: se relevan las acciones llevadas a cabo por las familias migrantes, pero no por medio de la observación directa, sino teniendo en consideración lo narrado y recordado por miembros de las familias en entrevistas. En este sentido, se busca reconstruir las políticas lingüísticas de familias migrantes chinas a partir de lo que los miembros más jóvenes recuerdan, es decir, se trata de las políticas

percibidas por los sujetos. Por supuesto, esta rememoración es situacional y contribuye a la imagen de sí que la persona entrevistada quiere dar ante la entrevistadora. Pero, como afirma Kouritzin (2000), “it is not the events themselves that are of greatest importance, but the participants’ understandings of the events and their later impact on, or resolution in the participants’ lives” (p. 4). En este sentido, a lo largo del trabajo se mostrará cómo las experiencias en las escuelas chinas y la relación que estas personas construyen a lo largo de la vida con las distintas lenguas condicionan las decisiones futuras, por ejemplo, respecto del trabajo o de la vida social.

METODOLOGÍA

El corpus está construido de entrevistas en profundidad que realicé durante los años 2022 y 2023 a jóvenes de ascendencia china. Para contactar a los entrevistados, se tuvieron en cuenta dos criterios: que tuvieran entre 20 y 30 años, y que alguno de sus progenitores proviniera de la RPC. Se eligió entrevistar a personas de ascendencia china de entre 20 y 27 años por varios motivos. En primer lugar, la mayoría de las personas de esas edades o bien nació en Argentina muy cercanamente a la fecha de migración de sus padres, o bien nació en la República Popular China y migró siendo aún niño. Entonces, ellas realizaron estudios primarios o secundarios en el país y, por lo tanto, la escuela argentina cumplió un rol importante en su desarrollo lingüístico. Si bien este tema no será explorado en este artículo surge en algunos momentos de las entrevistas la comparación entre la escuela oficial a la que asistían durante la semana y la china del fin de semana.

En segundo lugar, la migración desde la RPC tuvo dos momentos álgidos: el primero, entre 1990 y 2000 (Bogado, 2002; Courtis y Pacecca, 2008), que fue interrumpido por la crisis económica en nuestro país; y el segundo, a partir de 2002, el cual tuvo un pico de radicaciones en 2004, según los datos provistos por la Dirección Nacional de Migraciones (2011). Los datos del censo nacional de población de 2010 son ilustrativos al respecto: para el total del país encontramos que el 12,4 % de los nacidos en la RPC que vivían en Argentina en 2010 llegó antes de 1991², el 38,8 % lo hizo entre 1991 y 2001, y el 48,8 %, entre 2002 y 2010. Esta migración es la que se busca indagar con el recorte etario.

En tercer lugar, existe un vínculo entre la presencia del Estado chino en Argentina y su influencia sobre las diásporas. A partir del año 2004, China comienza a buscar proyectar mundialmente una imagen distinta de sí misma y de la lengua; como ejemplo de esto, ese año se funda el Instituto

2 Las fechas se corresponden con las de los censos nacionales de población. Cabe aclarar, a su vez, que este es el único censo de población que distingue nacidos en Taiwan de aquellos que nacieron en RPC. 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 de esta distinción en este censo y no en los anteriores.

Confucio en Seúl, Corea. Si bien los Institutos Confucio no se vinculan directamente con las diásporas, la apertura de estos espacios forma parte de la estrategia de “salir afuera” (To, 2014) que también es verificada para el caso de las diásporas. Es además en este año en el que pueden verse algunas transformaciones que se dan en Argentina en particular (con la visita del presidente chino Hu Jintao) y en el mundo en general, que tienen que ver con la mayor presencia del Estado chino y la construcción de mayores vínculos con sus comunidades diaspóricas.

Este vínculo entre el Estado chino y sus diásporas es estudiado en profundidad por Denardi (2020b) y por Denardi et al. (2023) y, para el caso particular de las lenguas y la enseñanza, por Sartori (2022). Por esta razón, también resulta relevante que los entrevistados fueran personas que habían estudiado durante esos años, no en la actualidad donde la posición geopolítica de la RPC, en lo que a Argentina respecta, posee múltiples inversiones y, en consecuencia, oportunidades laborales para aquellas personas que hablan la lengua oficial.

En Sartori (2022), se ha analizado cómo la comoditización del *putonghua* es una de las motivaciones para la apertura de una escuela primaria pública en la Ciudad de Buenos Aires en la cual esta lengua es lengua de instrucción, es decir, la lengua en la que se imparten las clases; a la vez que es la lengua a enseñar, dado que también es una lengua desconocida por la mitad de los alumnos. Esta escuela primaria es la única en Argentina en la cual la mitad de los estudiantes es de ascendencia china y la otra mitad no posee esta ascendencia. Además, en esta escuela todas las clases son dictadas por una pareja pedagógica compuesta por una maestra que imparte clases en *putonghua* y una que lo hace en español (Sartori, 2023b).

ANÁLISIS

En el siguiente cuadro, se puede observar un resumen acerca de cuáles son las personas entrevistadas, cuyas respuestas serán analizadas.

Tabla 1.
Personas entrevistada

ID	Edad	Lugar de nacimiento	Experiencia en China	Composición familiar	Lenguas chinas	Estudio /trabajo
A	24	Argentina	Vivió los primeros tres años de vida en la RPC con sus abuelos paternos y su papá. Viajes de vacaciones el resto de su vida.	Tiene una hermana menor.	Putonghua y shanghainés	Profesora de chino. Estudia Traducción Pública.
B	20	Argentina	Fue dos veces: una cuando era chiquita; la segunda, tres meses cuando tenía 9 años.	Tiene un hermano mayor que nació en China y vino cuando tenía 9 años.	Putonghua	Estudia Medicina.
C	27	Argentina	Vivió desde los seis meses hasta los cinco años con sus tíos maternos. Entre los 15 y 16 años también vivió un año.	Tiene una hermana menor.	Putonghua y fujianhua	Estudiante de doctorado. Su tema de tesis está vinculado con China.
D	24	Argentina	Viajó por vacaciones varias veces, nunca más de tres meses.	Tiene un hermano menor.	Habla putonghua, entiende fujianhua.	Estudia Medicina y trabaja como intérprete en salud.
E	27	Argentina	Fue a China a un “summer camp” y lo odió. Hace muchos años que no viaja a China.	Hijo único.	Putonghua	Trabaja en comercio vinculado a China.

Más allá de los datos demográficos, se hará hincapié en una caracterización lingüística. De las cinco personas entrevistadas, solo dos hablan únicamente putonghua. Esto probablemente tenga que ver con la composición familiar: en el caso de la entrevistada B, su papá es de Pekín y su mamá de Hubei; los progenitores del entrevistado E también provienen de dos provincias distintas y, por lo tanto, hablan dos lenguas chinas diferentes. En la RPC, también ocurre que en los casos en los que los dos progenitores hablan lenguas chinas distintas, la lengua de comunicación intrafamiliar es la lengua oficial ya que es hablada por ambos. Las otras entrevistadas, en cambio y contra lo que se esperaba encontrar —que las lenguas minoritarias no se transmiten en el contexto migratorio—, sí hablan otras lenguas. Así, por ejemplo, la entrevistada A afirma que “en su casa habla shanghainés con sus padres y mezcla con su hermana menor”.

Entrevistada A: Y capaz con ella hablamos mitad en español, en inglés, en chino en mandarín, y en shanghainés. Yo con ella mezclo todo, tipo en una misma oración es como que se puede mezclar todo, pero con mis papás yo ya sé que les hablo en shanghainés, no les tengo que hablar en chino.

Investigadora: ¿Tampoco hablas chino con tus papás?

Entrevistada A: No, muuuy poco, muy poco en realidad. En casa hablamos bastante shanghainés. A tal punto de que, en realidad, nosotros cuando viajamos a China, cuando visitamos amigos y familia, se sorprenden mucho de que hablemos shanghainés.

Tanto la madre como el padre de la entrevistada son shanghaineses, los abuelos son de pueblos cercanos a la ciudad. Shanghái es el centro financiero de China, una ciudad que disputa el poder del centro político chino, Beijing. Diversos estudios dan cuenta del orgullo lingüístico de los shanghaineses (Xie, 2011; Zhou, 2001). Por ejemplo, Shanghái es una de las pocas ciudades de China donde la lengua local se usa en el transporte público. Esta podría ser una razón para perpetuar la transmisión de esta lengua de migración en particular.

La entrevistada C, por su parte, es descendiente de migrantes provenientes de Fujian (la provincia desde la cual proviene el mayor flujo migratorio a Argentina, tal como lo afirman, entre otros, Denardi 2015 y Chen 2019).

Entrevistada C: En casa hablamos un dialecto que se habla...

Investigadora: ¿De dónde son tus papás?

Entrevistada C: De Fuzhou (10:53), bueno hablamos eso. No hay costumbre de hablar mandarín.

Es relevante para este trabajo que su hermana menor no aprendió nunca la lengua de la provincia. Las razones por las cuales su hermana no aprendió *fujianhua* no son claras para la entrevistada; sin embargo, lo atribuye a que su hermana no tuvo tanto contacto con sus padres cuando era niña porque la cuidó una señora argentina.

Las entrevistas fueron extensas y versaron sobre diferentes temas. Sin embargo, por cuestiones de extensión, en este trabajo me centraré en dos cuestiones principales: la experiencia de las personas entrevistadas en las diferentes “escuelas chinas” de la Ciudad de Buenos Aires y la relación que tienen con la lengua oficial de la RPC. Es interesante destacar que, si bien la separación entre lengua escrita y oral es clara para los estudios lingüísticos, no es así para las personas entrevistadas. En muchas situaciones, ante la pregunta por el conocimiento de la lengua china, se respondía por el aprendizaje de la lecto-escritura y, por consiguiente, con las distintas experiencias dentro de las escuelas chinas.

LA ESCUELA CHINA: ENTRE LA LENGUA Y LA COMUNIDAD

Los grupos migrantes chinos han llevado adelante diversas iniciativas en los espacios de acogida tendientes a la enseñanza de la lengua de migración. En todas las regiones a las que han llegado, han abierto “escuelas chinas” que funcionan de manera extracurricular (Hancock, 2014; Ho, 2010; Li y Juffermans, 2014; Lü, 2014) y en las que se enseñan principalmente habilidades lectoescritoras. Los contenidos que se enseñan allí se vinculan con la currícula de la RPC o de Taiwán.

En Argentina también ha ocurrido esto. Las escuelas que funcionan en nuestro país son de organización comunitaria y solo tienen clase durante el fin de semana. En esas clases se imparte conocimiento de lengua y escritura chinas, y en la mayoría también se enseña matemática. Los estudiantes deben pagar una cuota mensual para poder cursar en ellas. Dadas las características de la migración china a nuestro país, es posible distinguir dos grupos de escuelas. Por un lado, las creadas por migrantes taiwaneses, donde se enseña escritura tradicional; y por otro, las abiertas más recientemente por migrantes de china continental, donde se enseña escritura simplificada. En ambos grupos de escuelas la lengua que se enseña oralmente es la estandarizada. Las escuelas taiwanesas fueron fundadas en los años ochenta y funcionan en instituciones religiosas o en edificios propios. Las escuelas que se vinculan con los migrantes de China continental, en cambio, comenzaron a funcionar a fines de los años noventa y comienzos de los dos mil. Todas ellas funcionan en edificios alquilados.

En los últimos años se puede ver cómo se fue reestructurando el panorama de escuelas chinas en nuestro país. Como ejemplo, solo mencionaré que una de las instituciones, Qiao Lian, hasta el año 2014 enseñaba escritura tradicional y se vinculaba con las migraciones taiwanesas; entre 2014 y 2019 enseñó escritura simplificada y recibió apoyos económicos de la Oficina de los Chinos de Ultramar (Sartori, 2020), y desde 2019 ya no existe. Estos mismos virajes y cambios se pueden ver en las trayectorias de muchas de estas instituciones (Sartori, en prensa).

Al igual que en el resto del mundo, las clases están centradas en que los alumnos aprendan la lectoescritura de la lengua china. No me detendré aquí en detalles del funcionamiento de estas instituciones, ya que excede el objetivo de este artículo; para conocer más sobre estas escuelas pueden consultarse otros artículos de mi autoría y de otros autores (Sartori, 2023a; Brauner y Torres, 2017, 2020; Ho, 2010; Vetter, 2011).

Mi hipótesis previa a las entrevistas era que todas las personas a las que yo entrevistara iban a haber estudiado en escuelas en las que se enseñara escritura simplificada, en particular en una de ellas que, para cuidar la confianza de mis entrevistadores, llamaré “Escuela Lincoln”. Sin embargo, me sorprendió que ninguno de los entrevistados había hecho el total de la escolarización china en esa institución. Por el contrario, solo la entrevistada A pasó por una sola institución educativa y taiwanesa a la que llamaré “Xiang Xue”. Los otros entrevistados estudiaron primero en la Escuela Lincoln y luego fueron a otra institución que elijo llamar “Xian Le”. Las razones de este movimiento son distintas: en el caso de la B, por ejemplo, supone que sus padres decidieron ese cambio porque el nivel de exigencia de la segunda era mucho mayor que la primera; el entrevistado E, en cambio, decidió cambiarse de escuela por razones afectivas. En todos los casos, la decisión de que los hijos estudien en una escuela taiwanesa supuso un costo adicional para los padres que tuvieron que aprender el sistema de escritura tradicional y de transliteración usado en Taiwán.

A los 6 años en primer grado arranqué colegio chino, colegio taiwanés, tradicional con un sistema *Zhuyin* (...) El problema es papá, mamá también se reeducaron ahí para poder enseñarme muchas cosas (...) porque el sistema fonético de un lado y el otro es diferente, entonces, mamá me hacía las tarjetas de que en un lado fuera de un sistema y el otro cambiado. Como para que ella me pueda enseñar y yo también voy aprendiéndolo.
(Entrevistada A)

El entrevistado D, por su parte, decidió cambiar de institución porque sus amigos de la iglesia iban a Xian Le. En este sentido, entonces, su decisión estuvo motivada por cuestiones afectivas y, según cuenta en la entrevista, pensó que si sus amigos también estaban en la escuela iba a poder disfrutar más del espacio educativo. Es interesante que el cambio de escuela y la imposibilidad de recibir ayuda de los padres en este nuevo espacio hace que desde su mirada esta nueva escuela sea “como el colegio argentino”.

[me costó] No solo por la letra, sino por la fonética, en vez del *Pinyin*, usan el *Zhuyin*. Y me costó bastante. Ni mis padres sabían el *Zhuyin*, entonces yo voy a empezar de cero sin la ayuda de mis padres, era como el colegio argentino no me podían ayudar en nada. (Entrevistado E)

Más adelante en la entrevista, afirma que estudiar la gramática del chino y practicar escritura tenía algún sentido para él “por hablar con mis padres, ellos me iban corrigiendo”, pero estudiar eso mismo para las lenguas inglesa o española no tenía sentido.

La experiencia educativa de los cinco entrevistados en las instituciones es diferente. La entrevistada A, por ejemplo, fue docente de estas escuelas una vez que terminó sus estudios y decidió estudiar Traducción por prácticas de traducción que hizo allí mientras era alumna. En este sentido, puede afirmarse que la trayectoria educativa que tuvo en esta escuela contribuyó a las decisiones que tomó en su vida adulta.

La entrevistada B es la que más sufrió su paso por estas escuelas, aunque aclara que en la primera no la pasó tan mal como en la segunda. Las razones de su sufrimiento fueron dos. Aclara, por un lado, la competencia desmedida y el maltrato entre compañeros y docentes, mientras que, por otro lado, la exigencia sin sentido. Ella relata que esta incomodidad produjo un rechazo por la “cultura china” y asiática, que recién ahora está logrando mitigar. De hecho, de todas las personas entrevistadas ella es la única que en la actualidad no mantiene ningún vínculo con China o con personas de esta ascendencia.

Obviamente, tipo, tuve como un montón de choques culturales y hubo un momento en donde estaba como muy en negación con la cultura china, digamos, obviamente, tipo hay cosas que no comparto. (...) O sea, yo igual cuando era chiquita como que pensaba eso, como que toda la gente digamos asiática es así, viste, pero después me di cuenta que no es así, o sea, es muy variado, es como todo en la vida. **(Entrevistada B)**

Los otros entrevistados resaltan el esfuerzo que en algunos momentos de su vida supuso el tener que hacer horas de tareas todas las semanas (entre cinco y seis horas semanales) y tener pruebas todos los sábados. Además, la mayoría de las entrevistas destacan la diferencia entre los métodos educativos empleados en estas instituciones y los que usaban las maestras en las escuelas argentinas.

Encima eran clases que no eran tipo como la escuela argentina que hacen actividades recreativas o buscan maneras tipo pedagógicas para enseñarte. Ahí era ir y estar clavado en la silla escuchando la clase y era como redura, cero, o sea, no había nada de cantar canciones, mirar películas o dibujos, nada de eso, y encima a veces te hacían pararte o leer en voz alta incluso en contra de tu voluntad. No era agradable. También hay veces que no sé, que tenías que saberte textos de memoria y si no te los sabías, te obligaban a quedarte hasta que lo pudieras decir de memoria, si no, no te dejaban irte. **(Entrevistada D)**

Tampoco tenía sentido porque, por ejemplo, en la parte de la escritura querían que vos escribas exactamente como lo decía en el texto, por ejemplo, te preguntaban no sé qué, no sé, ¿qué es el color rosa? y vos le explicás con tus palabras, no.

(Entrevistada B)

Además de la cuestión pedagógica, en las entrevistas se destaca el esfuerzo hecho en términos de la pérdida de tiempo libre y de la imposibilidad de ser como sus compañeros de la escuela argentina.

Y si, era terrible, imaginate, una nena de cinco o seis años tipo subida a un micro los sábados tipo a las nueve de la mañana. Mi mamá en ese momento no tenía posibilidad de acompañarme o de llevarme a la escuela, había micros que podías contratar y bueno, yo iba en micro. Y para mí era re triste porque me acuerdo que iba a las nueve de la mañana. Bueno, estaba yendo y ya sabía que a veces pasábamos por parques o plazas y estaban los nenes jugando en los parques y yo subida en el micro yendo a tomar una clase. **(Entrevistada D)**

Mucha rebeldía, me puse superrebelde, empecé a salir, a juntarme más con-, porque en esa zona yo era el único chino que había. No me podía juntar con la comunidad tampoco, entonces, todos mis amigos eran argentinos y era la época que empezás a salir a bailar, matiné, fiesta noche, lo que sea y dije no. **(Entrevistado E)**

Pese a estas miradas negativas y críticas sobre las instituciones, las personas entrevistadas también reconocen ese espacio como un lugar en el cual encontrarse con pares y personas que vivían una experiencia similar de vida.

Estando en un colegio argentino muchas veces, siempre, sos como la diferente en el curso, entonces ahí no, ahí son todos iguales. Tenemos esos problemas biculturales de que afuera te dicen chino o te tratan mal, a veces te tratan bien y después vos en casa tenés como enfrentar cosas diferentes, entonces los compañeros del colegio chino en realidad sí nos podemos entender mejor porque tenemos como un perfil muy similar.

(Entrevistada A)

Mira cuando era más chica sí, porque justamente sí representaba un espacio de socialización, tenía mis amigas... Me gustaba porque había gente igual a mí, físicamente. Entonces no tenía esa sensación de ser diferente entonces eso era algo que me gustaba y me gustaba ir. **(Entrevistada C)**

La entrevistada C hace una reflexión respecto del lugar que tiene la escuela en sus vidas que es pertinente para repensar los vínculos entre lengua, identidad y prácticas:

Y las prácticas en relación al lenguaje, a mí me parece que van por el lado de ir al colegio más que de saber hablar porque yo no sé cuánta gente como yo sabe hablar perfecto chino. Puede tener un nivel un poco mejor, un poco peor, pero más o menos nos movemos con el mismo rango. Pero si yo no supiera chino, supiera muy malo, yo no dejaría de ser, a mí no me dejarían de considerar una como parte de la comunidad porque fui al colegio, porque tengo esta cara, porque vivo experiencias similares de- tuve que tengo que traducirles a mis papás, como que esas son las experiencias. La lengua, digo, mi nivel de *chinitud* no se mide por mi nivel de lenguaje, me parece.

EL PUTONGHUA: ¿UN OASIS O LA LENGUA DEL FUTURO?

En este apartado intentaré dar cuenta de las respuestas de los entrevistados en torno a la lengua oficial de la República Popular China. Busco relevar en ellas las ideologías lingüísticas que sostienen las prácticas. A su vez, dado que el objetivo principal es dar cuenta de las políticas lingüísticas, este apartado permitirá describir las acciones y discursos que guían esas políticas. El nombre con el que referiré a la lengua en este apartado es “*putonghua*”; sin embargo, las personas entrevistadas suelen usar el nombre “chino” o “mandarín”.

Las razones para elegir el nombre con el cual la Ley de Lenguas sancionada en República Popular China en el año 2001 la nombra *putonghua* son dos: por un lado, que llamarla simplemente “chino” 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. Por el otro lado, el término mandarín es impreciso porque puede remitir a la manera en la cual los misioneros y colonizadores portugueses denominaban la lengua de la corte, o a una familia lingüística en particular (Mair, 1991).

Una aclaración que resulta importante hacer es que una de las dificultades para la organización de esta sección deviene de la tendencia de las personas entrevistadas a asociar las preguntas vinculadas con esta lengua con el aprendizaje de la lectoescritura y, por consiguiente, con las

distintas experiencias dentro de las escuelas chinas. Esta confusión es multicausal: por un lado, se debe a que en la tradición la escritura cumple un rol importante en torno de la construcción de la identidad china, mientras que las otras lenguas que se hablan en el territorio chino no cumplen ese papel al relacionarse con una región en particular y no con todo el Estado; por otro lado, el aprendizaje de las lenguas, no importa cuál sea, se da en ámbitos de socialización sin que las personas seamos conscientes de que está ocurriendo, por el contrario, sí se puede rememorar instancias de enseñanza de la lectoescritura.

Por ejemplo, la entrevistada D ante la pregunta por sus primeros años afirma que “el *putonghua* le costaba horrores”; pero al continuar su relato hace referencia a la escritura del español de la cual dice que “es mucho más simple y al saber gramatical sobre la lengua”. Finalmente menciona: “yo hablo chino, pero yo considero que mi chino debe ser como el español de alguna persona nacida en Argentina que no haya asistido a la secundaria, solo haya terminado la primaria”. Esta referencia a hablar mal la lengua no tiene un correlato con sus prácticas: ella trabaja como intérprete en el ámbito de la salud y tiene una pareja china con la que habla en esa lengua. El entrevistado D también declara hablar “mal” o deficitariamente el *putonghua*, sin embargo, su trabajo requiere que la utilice constantemente y en su vida familiar esa es la única lengua que utiliza, incluso con familiares de su misma generación.

Las motivaciones que los padres de las personas entrevistadas esgrimían para que asistieran a las escuelas chinas no siempre son develadas en las entrevistas. En el caso de la entrevista A, esa motivación fue explicitada por los padres: “si bien vos nos naciste en Argentina pero vos también sos china, entonces tenés que mantener esas cosas”. Es decir, el aprendizaje de lengua aparece vinculado directamente con el ser. Desde su rol de docente cuenta que la identidad china no siempre es tenida en cuenta por sus alumnos que se cuestionan la necesidad de asistir a las escuelas y aprender la lengua: “no, ¿por qué tengo que ir? Yo nací en Argentina, para qué me sirve China”. Finalmente, desde su propia experiencia da cuenta de que la motivación para aprender en su caso proviene de entender que China es real:

Porque antes en mi mente China era un lugar lejos, es más, creo que pensaba que estaba en el cielo de lo lejos que estaba. Y sabía que tengo abuelos, tengo familia por teléfono, porque antes se hablaba por teléfono no había videollamada, una voz, ¿no? Alguien que me cuenta cosas de allá, de su vida, ok. Pero es algo como medio semisueño parecía. A los 10, cuando viajé, pude conocer a la familia, fui a distintos lugares, el que va a China hay un montón de comida. Además, siempre viajamos en año nuevo que también es una refiesta, entonces “ah bueno, estoy estudiando chino porque existe”.

En este fragmento la lengua aparece en el comienzo asociada a un lugar lejano, no tenía sentido estudiarlo por la distancia (física y real); sin embargo, la constatación de la existencia de ese lugar, la constatación de la existencia terrenal y no celestial, acerca la lengua a la persona.

En las entrevistas, en general, tampoco se explicitan en todos los casos las decisiones glotopolíticas que toman los padres respecto del uso de la lengua en la casa. No obstante, la entrevistada C habla específicamente de la prohibición de hablar español en su casa, aunque queda poco claro cuál es la lengua que los padres querían que ella hablara, ya que en su casa se hablan el *putonghua* y el *fujianhua*.

Mi papá especialmente era muy firme de que vos español podés hablar de acá afuera con quien quieras, pero el idioma chino afuera no lo vas a poder hablar tanto. Entonces en casa es como que él quería mantener eso de que habláramos en chino. Cuando éramos más chicas era como bastante estricto, era como ¡español no!

Si bien no todas las decisiones que los progenitores tomaron respecto del uso y aprendizaje de las lenguas se hacen explícitas en las entrevistas y, quizás tampoco se hayan verbalizado en el seno familiar, las prácticas que los entrevistados describen tienen tras de sí iniciativas glotopolíticas familiares. Así, por ejemplo, todos dan cuenta de repertorios plurilingües y de hablas diferenciadas ya sea que sus interlocutores sean amigos, gente de la misma generación o de la generación anterior. En este sentido, y como ya se mencionó anteriormente, solo la entrevistada B utiliza esta lengua únicamente en el ámbito familiar o amistoso, el resto utiliza y se vincula con la lengua en mayor o menor medida. Así, por ejemplo, la entrevistada A afirma que:

En realidad, creo que mi vida gira en eso. Mi vida gira en torno a eso porque tiene que ver con mi trabajo, tiene que ver con mi ámbito. Por ejemplo, yo años atrás cuando iba al secundario yo era “la china” porque yo era la única chica del curso que era china; me lo decían todos con cariño, está todo bien, pero hoy en día, yo no puedo decir eso, porque todas las personas con las que me vinculo son, yo ya no soy especial. Entonces, yo ahora siento ese cambio de que si bien sigo viviendo en Argentina pero hay muchas cosas de la sociedad argentina con las que yo no me meto tanto; tipo no sé fútbol, de política, esas cosas, yo no estoy tan metida en eso pero, eh, tipo, si me preguntás sobre educación o cosas de idioma chino sí te puedo dar bola con eso. Como que el idioma chino en realidad es ya gran parte de mi vida del día a día. Sí, o sea, es como que dentro de toda mi vida acá en Argentina yo tengo un, ¿cómo se llama?, un oasis en mi vida de que por ejemplo mi computadora, mi celular está en chino. **(Entrevistada A)**

La metáfora “oasis” que elige la entrevistada remite a un espacio placentero, de tranquilidad, de silencio frente al resto del mundo en el que el español es la norma. Otra metáfora que aparece en las entrevistas (y que ya parece cristalizada por ser un ideograma frecuente en otros discursos y espacios) es que “el chino es una herramienta”.

No me pasó cuando yo viajé a China de vacaciones con la familia. No me cambió en absoluto, sino fue cuando tenía sentido mi objetivo en mi vida. Ahí le encontré sentido de me sirve para para trabajar es, literalmente, es el idioma del futuro, puedo hacer plata con esto que fue mi foco principal.

(Entrevistado E)

CONCLUSIONES

En primer lugar, y si bien no fue explorado en profundidad en este trabajo, me resulta importante destacar que en el contexto migratorio no solo se transmite la lengua oficial de la RPC, sino que también se produce la transmisión de las lenguas minoritarias. Esto resulta un dato relevante que muestra dinámicas de transmisión de lenguas diferentes de las ocurridas en migraciones del siglo XIX y principio del siglo XX. De todos modos, es una cuestión que aún falta ser explorada más profundamente. Sin embargo, esto no ocurre en todas las familias de la misma manera ni con todas las generaciones: así una de las políticas lingüísticas familiares fue transmitir el *fujianhua* a la hija mayor pero no a la menor.

En segundo lugar, es posible afirmar que, al menos en las personas entrevistadas, la pertenencia a la RPC y la consecuente escritura simplificada no fue determinante a la hora de elegir institución educativa para los hijos. En cambio, esas decisiones estuvieron vinculadas con cuestiones como la excelencia educativa, o la pertenencia afectiva. Los padres de las personas entrevistadas tuvieron que aprender un nuevo sistema de transliteración y los caracteres tradicionales para poder ayudar a sus hijos y, aun así, eligieron esa opción. Queda la pregunta de si las familias taiwanesas elegirían que sus hijos aprendieran escritura simplificada si esas escuelas fueran, desde su perspectiva, consideradas como de mejor calidad y exigencia. En ese sentido, este trabajo permite construir preguntas acerca de la relación entre las políticas lingüísticas del Estado chino y taiwanés (al impulsar y apoyar escuelas) y las iniciativas glotopolíticas de las familias chinas en Argentina.

En tercer lugar y también relacionado con las escuelas, más allá del lugar que ocupan en el sostenimiento de los lazos comunitarios, en este trabajo se ha explorado el vínculo entre las experiencias en esas escuelas y las trayectorias posteriores. Así, como casos paradigmáticos, se puede recuperar el de la entrevistada A que decidió estudiar Traducción por experiencias que tuvo en la escuela y, en el extremo opuesto, la entrevistada B que desarrolló un desacuerdo con la “cultura china” por transferir su experiencia en la institución educativa y asociar a todas las personas asiáticas con aquellas que la maltrataron en su infancia.

En cuarto lugar, respecto de las ideologías lingüísticas en torno del *putonghua*, se puede ver que van en dos polos: por un lado, asociar a la lengua con un espacio identitario y de pertenencia y, por el otro, vincular a la lengua con ventajas económicas. Cabe preguntarse si no es esta última ideología una de las razones por las que suele asociarse en las entrevistas el conocimiento de la lengua con las habilidades lectoescritoras. Queda por explorar en profundidad este último punto.

Finalmente, respecto de la metodología de investigación en las políticas lingüísticas familiares, este trabajo ha mostrado las posibilidades que brinda para este campo el análisis de entrevistas en las cuales se rememoran las iniciativas glotopolíticas llevadas adelante por las familias migrantes chinas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E. N. de (2000). *La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. Lenguajes: teorías y práctica*. Secretaría de Educación.
- Blommaert, J. (2018). Family language planning as sociolinguistic biopower. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, 216, 1-8. https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/48994692/TPCS_216_Blommaert.pdf
- Bogado, L. L. (2002). Migraciones Internacionales Influencia de la Migración China en el Río de la Plata. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Brauner, S. y Torres, R. (2017). Identidades chinas en Buenos Aires: taiwaneses, chinos continentales y “argenchinos”. *Santiago*, 144, 652-665.
<https://santiago.uo.edu.ar/index.php/stgo/article/view/2910/2606>
- Brauner, S. y Torres, R. (2020). Las “escuelas de los sábados” y de enseñanza del idioma chino en la Ciudad de Buenos Aires: espacios de diferenciación, de sociabilidad intracomunitaria y de interculturalidad (entre inicios de los 80’ y fines de 2019). *Diversidad.net*, 17, 62-87. <http://www.diversidadcultural.net/articulos/nro017/3-brauner-torres.pdf>
- Chen, A. (2019). *Historia de la inmigración china en Argentina*. Biblos.
- Courtis, C. y Pacecca, M. I. (2008). Migración y derechos humanos: una aproximación crítica al “nuevo paradigma” para el tratamiento de la cuestión migratoria en la Argentina. *Revista Jurídica de Buenos Aires*, (número especial), 183-200.
- Denardi, L. (2015). Ser chino en Buenos Aires: historia, moralidades y cambios en la diáspora china en Argentina. *Horizontes Antropológicos*, 21(43), 79-103.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/41501>
- Denardi, L. E. (2020a). Historia y características de las migraciones chinas hacia Argentina. En L. Arsovska (Coord.), *América Latina y el Caribe-China. Historia, cultura y aprendizaje del chino 2019* (pp. 269-286). Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Denardi, L. E. (2020b) Chinese migrations to Argentina. Diasporic bureaucracy, identifications and rituals. En *Chinese “Soft Power” in Latin America. The New Pillars of the Relationship* (pp. 69-88). Cambridge Scholars Publishing

- Denardi, L. E., Wang, Z. y Baumann, C. (2023). Diásporas chinas en España y Argentina: una tipología para analizar las relaciones diáspora-Estado en el caso chino. *Migraciones*, (59), 1-24. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.14422/mig.2023.020>
- Di Tullio, A. (2010). *Políticas Lingüísticas e Inmigración. El Caso Argentino*. Eudeba.
- Fogle, L. y Kin, K. A. (2013). Child Agency and Language Policy in Transnational Families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1-25. <https://escholarship.org/uc/item/39b3j3kp>
- Guespin, L. y Marcellesi, J.-B. (1986). Pour la glottopololitique. *Langages*, (83), 5-34. <https://doi.org/10.3406>
- Hancock, A. (2014). Chinese complementary schools in Scotland and the Continua of Biliteracy. En X. L. Curdt-Christiansen y A. Hancock (Eds.), *Learning Chinese in Diasporic Communities. Many pathways to being Chinese* (pp. 59-80). John Benjamins BV.
- Ho, C. (2010). Heritage Language Loss in the Chinese Community in Argentina. [Tesis de grado]. Swarthmore College. <http://www.swarthmore.edu/SocSci/Linguistics/2011thesis/PDFs/Ho.pdf>
- Kouritzin, S. G. (2000). Bringing life to research: Life history research and ESL. *TESL Canada Journal*, 17(2), 1-35. <https://doi.org/10.18806/tesl.v17i2.887>
- Lanza, E. (2020). Digital storytelling: Multilingual parents' blogs and vlogs as narratives of family language policy. En L. A. Kulbrandstad and G. Bordial S. (Ed.), *Språkreiser. Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen* (pp. 177-192). Novus Forlag.
- Li, J. y Juffermans, K. (2014). Learning and teaching Chinese in the Netherlands: The metapragmatics of a polycentric language. En X. Curdt-Christiansen y A. Hancock (Eds.), *Learning Chinese in Diasporic Communities. Many pathways to being Chinese* (pp. 97-116). John Benjamins BV.
- Lü, C. (2014). Chinese heritage language schools in the United States. En X. Curdt-Christiansen y A. Hancock (Eds.), *Learning Chinese in Diasporic Communities. Many pathways to being Chinese* (pp. 81-96). John Benjamins BV.
- Mair, V. H. (1991). What is a Chinese «Dialect/Topolect»? Reflections on some key sino-english linguistic terms. *Sino-Platonic Papers*, 29, 1-31. https://sino-platonic.org/complete/spp029_chinese_dialect.pdf
- Moustaoui, A. (2019). Política lingüística en familias transnacionales de origen marroquí: ideologías, prácticas y desafíos. En M. Barrieras y C. Ferrerós (Eds.), *Transmissions. Estudis sobre la transmissió lingüística* (pp. 179-210). Editorial Eumo.
- Moustaoui, A. y Poveda, D. (2022). Family Language Policy and the family sociolinguistic order in a neoliberal context: Emergent research issues. *Sociolinguistic Studies*, 16(2-3), 179-201. <https://doi.org/10.1558/sols.22694>
- Pérez, G. (2013). Family language policy, transnationalism, and the diaspora community of San Lucas Quiaviní of Oaxaca, Mexico. *Language Policy*, 12(1), 27-45. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9270-7>
- Romano, E. (Ed.) (2013). *Enseñar español a sinohablantes: reflexiones teóricas, propuestas prácticas*. HUB editorial.

- Sartori, M. F. (2020). *El putonghua en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: políticas lingüísticas estatales e iniciativas comunitarias*. [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.
- Sartori, M. F. (2022). Políticas lingüísticas transestatales: hacia la delimitación del término. El caso del estado chino. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (16), 1-30.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/39539>
- Sartori, M. F. (2023a). Políticas lingüísticas para migrantes chinos de ultramar: análisis de un material de enseñanza de putonghua utilizado en la Ciudad de Buenos Aires. *PSocial Journal*, 8(2), 1-12. **<http://hdl.handle.net/11336/229046>**
- Sartori, M. F. (2023b). ¿Lengua de inmigración o lengua extranjera? Enseñanza del putonghua en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. *Lexis*, 47(1), 181-212.
<https://doi.org/10.18800/lexis.202301.006>
- Sartori, M. F. (En prensa). Teaching and learning Putonghua by descendants of Chinese migrants in Buenos Aires: Chinese schools and the language taught. *Journal of Chinese Overseas*.
- To, J. J. H. (2014). *Qiaowu. Extra-Territorial Policies for the Overseas Chinese*. Leiden, Holanda: Brill. **<https://doi.org/10.1163/9789004272286>**
- Vetter, D. (2011). *Das Spanisch der Chinesen in Buenos Aires: Lersprachliche Strategien und narrative Identität*. University of Freiburg. **<http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/8534>**
- Xie, Y. (2011). *Language and Development of City: The Linguistic Triangle of English, Mandarin, and the Shanghai Dialect*. The Trinity Papers.
<https://digitalrepository.trincoll.edu/trinitypapers/3>
- Zhou, M. (2001). The spread of Putonghua and language attitude changes in Shanghai and Guangzhou, China. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(2), 231-253.
<https://doi.org/10.1075/japc.11.2.07zho>