

Las escuelas complementarias chinas como espacios de interculturalidad. Tres casos de estudio en Buenos Aires (desde los años setenta a la actualidad).

Dra. Susana Brauner - sbrauner@untref.edu.ar

Mgter. Rayén Torres – rayenamancaytorres@gmail.com

1. Introducción.

Las escuelas complementarias son una práctica común a diferentes comunidades migrantes a la hora de establecerse en una nueva tierra. Su principal función es la conservación y transmisión de la lengua de herencia para las nuevas generaciones nacidas y escolarizadas fuera de las patrias de origen. Junto con la lengua, las mismas aportan una oportunidad de enseñar valores y tradiciones, y también de facilitar y organizar la participación de las familias en la educación de sus hijos.

Las mismas pueden adquirir características diversas dependiendo de las dinámicas propias de la comunidad migrante de la que se trate, sin embargo, existen algunos rasgos comunes que nos permiten distinguirlas, en especial su funcionamiento paralelo al sistema educativo oficial y obligatorio, generalmente los fines de semana o a contra turno, y la organización autogestionada y autofinanciada (al menos en sus instancias iniciales) por las propias familias y la comunidad étnica. En el caso de las migraciones chinas, estas escuelas, también llamadas “escuelas de los sábados”, son una de las diversas prácticas que han fomentado la continuidad cultural intergeneracional.

Estas escuelas han sido objeto de vastos estudios en Europa y Norteamérica, pero poco se ha trabajado sobre ellas en Argentina. En este marco, se analizará el caso de las escuelas chinas en Buenos Aires, enfocándonos en su trayectoria desde los '70 hasta la actualidad, centrándonos en su relevancia como espacios de intercambios interculturales, sus vínculos con la población china y no china en la Ciudad, y su complementariedad con el sistema educativo nacional. Para ello trabajaremos con diversas fuentes: entrevistas en profundidad a directivos, docentes, familias y graduados y análisis documental de normas institucionales y libros de texto. El trabajo de campo se llevó a cabo en dos etapas. Una primera en el marco de un proyecto sobre las identidades chinas en Buenos Aires, durante el año 2017, y una segunda específicamente sobre el tema de investigación presente durante los primeros meses de 2021.

2. Escuelas Complementarias: entre su caracterización y sus prácticas

En esta sección nos ocuparemos de presentar algunas ideas en torno a las experiencias de educación complementaria basadas en los debates y trabajos de diversos

autores en Europa, Estados Unidos, y América Latina. Como ya aclaramos, la mayor cuantía de producciones se corresponde a trabajos en lengua anglosajona y sobre países cuya lengua oficial es el inglés. De este modo, su abordaje puede darnos pautas para el tratamiento del tema en nuestra región, pero sin olvidar la necesidad de incorporar la perspectiva latinoamericana al estudio del tema.

La creación de escuelas complementarias ha sido una práctica común entre migrantes procedentes de Asia y África al arraigarse de forma permanente en países en los cuales la lengua mayoritaria no era la propia y se ubicaban como una minoría étnica en el escenario social del que formaban parte. Migración e identidad cultural o identidad étnica son conceptos asociados a este fenómeno.

Estas escuelas han recibido diversos nombres: *“heritage schools”*, *“community language schools”*, *“supplementary schools”*, *“complementary schools”* o más coloquialmente como suelen llamarla sus propios usuarios *“Saturday schools”* o escuelas de los sábados.

Para los fines de este trabajo, y siguiendo a Mau, Francis, and Archer (2009)(Francis, Archer, and Mau 2009), utilizaremos el término “escuelas complementarias” para evitar sugerir alguna jerarquización respecto de las escuelas de enseñanza oficial pues, como veremos para el caso de los estudiantes chinos, construyen sus identidades tanto en la escolarización propia de su país de residencia como con su “escuela de los sábados” (término que también utilizaremos al referirnos a las escuelas chinas y taiwanesas).

Los beneficios de la educación complementaria han sido resaltados en diversas investigaciones y sintetizados del siguiente modo: proveen redes de socialización, son espacios donde se “negocian” identidades, transmiten y celebran la cultura, proveen una educación adicional y sin racismo, y adicionalmente se constituyen en un medio para que los padres pertenecientes a minorías étnicas puedan influenciar en la educación de sus hijos, borrando las barreras de la educación mayoritaria, o en ocasiones generando discursos contrarios a la misma (Francis et al. 2009).

El surgimiento de las mismas pudo verse motivado por distintas razones. En algunos casos, familias pertenecientes a minorías étnicas pueden sentirse insatisfechas con la educación que propone como hegemónica el Estado en el cual residen. Esta insatisfacción puede deberse en ocasiones a las matrices racistas presentes en la educación occidentalista, o al carácter monolingüe y monocultural de la enseñanza oficial. Un caso en el cual las escuelas comunitarias han respondido a la necesidad de ofrecer alternativas educativas diferentes a la educación formal, y con implicancias sociales y políticas más allá de la formación en sí, es el de las Black Supplementary Schools (Mirza and Reay 2000). En este caso, la palabra “suplementaria” apunta a resaltar la necesidad de suplir o compensar

carencias del sistema educativo mayoritario en relación a las necesidades de la comunidad minoritaria.

En otras ocasiones, no se percibe una oposición ni intento de resistencia a la educación oficial, pero si una necesidad de crear espacios para el encuentro intracomunitario donde los valores y la cultura heredadas sean las protagonistas y exista espacio para enseñar contenidos excluidos de los programas de educación oficial.

A su vez, estas escuelas brindan a las familias una posibilidad de influir y acompañar la educación de sus hijos. En especial para aquellos padres que no dominan con fluidez el idioma local, la educación podría ser un ámbito en el cual sienten que tienen poca capacidad de influir. Se ha estudiado que el contexto familiar y la práctica en el hogar impactan en que la adquisición de la lengua se logre adecuadamente, siendo esencial el apoyo y acompañamiento de la familia (Lao 2004; Li 2006). A su vez, el poder compartir la lengua y tradiciones de sus ancestros permite una conexión intergeneracional que en ocasiones va más allá de las fronteras del país de residencia, para conectar también con la tierra de origen. Para los niños que adquieren la lengua y las tradiciones heredadas de su entorno familiar en escuelas complementarias, estas competencias permiten un contacto fluido con los adultos, incluso con familiares que se encuentran con otros países. También constituyen un espacio de encuentro con los semejantes, sin el componente de otredad que podría implicar la participación en otras instituciones locales (aunque es necesario aclarar que, dependiendo de la escuela, podrían aceptarse estudiantes que no pertenezcan a la misma comunidad étnica, tal es el caso de muchas escuelas chinas y taiwanesas).

Estas escuelas implican espacios en los cuáles los niños y adolescentes pueden construir identidades múltiples, entre las identidades heredadas de sus ancestros y las locales. Si bien en algunos países como en Argentina las escuelas complementarias pueden transformarse con el tiempo en escuelas incorporadas a la enseñanza oficial, dictando el programa obligatorio del país de residencia con horas adicionales de idioma y cultura, existen algunas diferencias entre las escuelas de migrantes incorporadas a la enseñanza oficial y las complementarias. La doble pertenencia, a dos instituciones diferentes, es parte del propósito de las familias que envían a sus hijos a escuelas complementarias: compatibilizar la interacción con la sociedad local, por un lado, y la interacción con la comunidad étnica, por otro. A su vez, en algunas sociedades, como es el caso de la china y taiwanesa, la idea de una educación extra-escolar es muy común, y es posible que las familias encuentren atractiva la idea de que sus hijos tengan más horas de estudio. También, como ya se ha mencionado, las escuelas complementarias suelen ser organizadas por las familias, en ocasiones con la participación voluntaria de las mismas en las actividades institucionales.

3. Interculturalidad, multilingüismo, identidad y diversidad en la educación.

Como se hizo referencia en la sección anterior, las escuelas complementarias son espacios en los que se expresan diversas identidades. El concepto de identidad se definirá, a los fines de este trabajo, como la autopercepción de un individuo o de un grupo, de las cualidades que poseen, que proyectan y que se forman y se modifican con el tiempo en el marco de contextos cambiantes (Brauner 2009). Si bien la identidad puede analizarse desde múltiples dimensiones, en este trabajo en particular nos centraremos en la identidad étnica, la cual, siguiendo a (Sollors 2019) puede definirse como una construcción cultural que es continuamente reinventada para hacer frente a la realidad que cambia al interior del grupo y al interior de la sociedad de residencia. En los contextos “posmigratorios” se dan modos particulares de transformación de los ejes identitarios (Caggiano 2015), a partir de los cuales se re-crean los sentimientos de pertenencia o las identificaciones. Es decir que una persona puede portar múltiples identidades o pertenencias, que puede variar de acuerdo al contexto.

Para evitar los sentidos esencialistas de este concepto es necesario pensarlo como multidimensional (Sobczyk, Soriano-Miras, and Caballero-Calvo 2020). Hablaremos entonces de proceso de construcción identitaria dado que la identidad es entendida como una construcción en movimiento, surgida de una “narrativización del yo” que no tiene que ver solo con sus raíces sino más bien, con sus derroteros (Hall 2003) y por ende entendemos las identidades como “contextuales” (Briones 2007)

Entorno a los cruces entre lengua y la identidad social y la identidad cultural, la primera puede ser portadora de valores y normas relacionados a la sociedad y la cultura. Las lenguas son, para (Fernández 2000) el resultado de actos de identidad social a la vez que son fuente de identidades sociales. La identidad cultural por otra parte, puede o no coincidir con la identidad lingüística, tal es así que pueden existir grupos que compartan una identidad cultural, a pesar de la progresiva pérdida de su lengua. Sin embargo, distintos grupos pueden atribuir a la conservación de la lengua una relevancia relativa, pudiendo constituirse en algunos casos en un marcador identitario. La lengua es el medio por el que las personas son socializadas en una cultura, y también puede ser un puente que conecta las distintas generaciones en una comunidad (Liao and Larke 2008).

Los marcadores identitarios delimitan fronteras sociales indicando quién pertenece al grupo y quién no, es decir que operan como factores de exclusión/inclusión. Los elementos que pueden ser entendidos como marcadores identitarios (vestimentas, creencias, idioma, etc) varían de un grupo a otro y no necesariamente serán absolutos ni estáticos. Su relevancia está dada por las significaciones que el mismo grupo les otorga. Las fronteras entonces, no se limitan a una suma de similitudes y diferencias culturales, sino que se construyen en base a los elementos que los actores sociales ven como relevantes (Sobczyk

et al. 2020). Al igual que la identidad, los marcadores identitarios son también elementos que tienden a la esencialización y estereotipación del grupo, por ende, solo nos referiremos a la lengua como marcador identitario en la medida que los actores le aporten una relevancia en la construcción de algún aspecto de sus identidades.

Siguiendo a Lorenzotti, Formichelli, y Carrió (2015) las lenguas humanas pueden desarrollar formas idiosincrásicas que caractericen a una comunidad lingüística concreta. Las mismas pueden representarse como “banderas”, como instrumentos o mecanismos que representen las características étnicas, culturales y nacionales, como construcciones sociales que creen símbolos compartidos, pero también fronteras entre el *nosotros* y el *ellos*. (Jiménez Gámez 2017). Puede ser a su vez, un marcador identitario atravesado por factores ideológicos y de poder (Behares 2015).

El bilingüismo y el multilingüismo atañen no solo a la experiencia individual en relación al uso de más de una lengua, sino también a una experiencia social y cultural. El biculturalismo, por otra parte, puede ser entendido como la convivencia de dos mundos culturales, sin la necesidad de que una cultura desplace a la otra (Bermúdez and Fandiño 2012). La interculturalidad, a su vez, remite a la convivencia en la diversidad. Para Reyes Rincón (2011) el bilingüismo es una de las expresiones lingüísticas de la interculturalidad, entendida como el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social.

La interculturalidad incluye dimensiones cotidianas tanto de extrañamiento hacia la alteridad, y de desigualdad, como de reconocimiento e igualdad (Grimson 2000). Si bien la interculturalidad podría ser entendida, desde un enfoque integracionista, como una valoración positiva de la diversidad cultural y una comprensión de la mutua interdependencia y el respeto (Odina 2011; Schmelkes 2004), el concepto se ha trasladado desde la antropología y las ciencias sociales hacia el campo de la política, tornándose en algo a ser gestionado. Esto ha llevado a una serie de reformas que buscan “interculturalizar”, por ejemplo, las instituciones educativas (Dietz 2011). De este modo, la interculturalidad ha sido entendida en el ámbito político como una herramienta de control del conflicto étnico (Walsh 2014).

Los conceptos de interculturalidad y multilingüismo son relevantes a la hora de pensar la educación de una Argentina que ha recibido migraciones en distintos momentos de la historia y de diversas procedencias, además de la presencia de diversos pueblos indígenas. Durante la época de inmigración masiva, Argentina buscaba consolidar los rasgos de una identidad nacional para lo cual se promovieron políticas educativas homogeneizadoras y destinadas a sentar las bases de un país monolingüe con el castellano como idioma nacional y como consecuencia, a limitar o excluir la enseñanza de las lenguas de inmigración e indígenas.

Durante una buena parte del siglo XX, la educación argentina tuvo un carácter homogeneizador. Para el Estado, educar significaba la aculturación, la ciudadanía y la nacionalización de la población migrante (Zaidenweg 2014) es por ello que ha sido especialmente relevante el rol de las escuelas asociadas a grupos migrantes para la conservación cultural y la construcción de las identidades. La migración expone a la comunidad educativa a experimentar un el choque cultural entre nacionales y extranjeros, a causa de las costumbres, creencias y corporalidades de quienes son vistos como el “otro” de la sociedad (Naudon Gaete 2019). Esta imagen de una mismidad nacional, y una otredad extranjera no solo una tensión que atraviesa a la educación, sino que es en ocasiones reforzada en los mensajes, contenidos, prácticas y formas de organización de la escolarización obligatoria.

Las políticas de castellanización masiva fueron exitosas en las primeras generaciones nativas construyendo la homogeneidad en el ámbito lingüístico (Bein 2012). Sin embargo, también algunas comunidades fueron creando sus propias escuelas privadas a fin de brindar la enseñanza de sus lenguas de herencia y tradiciones de origen a los niños y niñas que se iban escolarizando en el sistema educativo oficial. A partir de los años cincuenta y en especial desde los sesenta, ciertos colectivos de origen inmigrante comenzaron a establecer escuelas integrales privadas, de doble turno, incorporadas enseñanza oficial, en donde se impartían (y aún se imparten) los contenidos requeridos por la legislación educativa vigente y aquellos que las propias comunidades pretendían brindar a sus descendientes. Al mismo tiempo y desde las últimas décadas del Siglo XX en adelante, las migraciones europeas fueron decreciendo, pero se acrecentaron las latinoamericanas de países limítrofes, las asiáticas, particularmente de taiwaneses, coreanos y chinos continentales y las africanas. Las migraciones recientes siguen generando desafíos al sistema educativo, no solo en sus estructuras, sino en los vínculos y las representaciones que allí de manifiestan.

La Educación Intercultural refiere a una práctica reformadora que busca responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada (Odina 2011). A partir de los '80 se inician una serie de reformas que fueron abriendo paso paulatinamente a la Educación Intercultural y a la Educación Intercultural Bilingüe (plasmada en nuestro país en la Ley Nacional de educación 26.206). Si bien las mismas han estado mayormente asociadas a la inclusión de los pueblos indígenas y sus lenguas en la práctica educativa, su espíritu abre camino a variadas manifestaciones de inclusión de la diversidad. Los estudios en este campo buscan explicar los procesos de transformación que transitan las personas o grupos en la coexistencia propia de contextos de diversidad, develando nuevos aspectos de la experiencia humana que sucede en la interacción educativa, aportando a la construcción,

consolidación o cambio de la identidad cultural (Villalta 2016). Estos estudios pueden considerarse un marco de referencia relevante a la hora de estudiar las escuelas complementarias, toda vez que las mismas atraviesan procesos de interculturalidad en sus vínculos con la sociedad en la cuál se encuentran.

4. Las migraciones chinas en Argentina, identidades, diversidad y enseñanza de la lengua.

Las migraciones chinas en el país se vuelven cuantitativamente más relevantes alrededor de los años '70 y '80, con la llegada principalmente de taiwaneses y a partir de los '90 con la llegada de chinos continentales. Al día de hoy constituyen la principal corriente migratoria de Asia en el país, llegando según fuentes comunitarias, a 200 mil migrantes registrados y otros 100 mil no registrados (Restivo 2016).

La población de origen chino en Argentina es heterogénea y diversa por sus lugares de procedencia y la disparidad numérica entre chinos continentales y taiwaneses, por sus creencias religiosas, así como también porque simultáneamente se encuentran en diversas fases de inserción, unos con más de dos generaciones viviendo en el país y otros llegados con posterioridad (Brauner y Torres 2020). Considerar estas diversidades es necesario para evitar esencializar la identidad china y no considerar a los chinos como eternamente extranjeros en las sociedades locales (Wang 1999).

Se remarca que las migraciones chinas se han caracterizado a lo largo de su historia tanto por sus diferencias internas y sociales como por una variada interacción con otros grupos, así como de identificación con sus contextos. Por eso algunos autores como Shih (2010) sostienen la necesidad de “descentrar” a China como la fuente material y simbólica de todas las manifestaciones de sinidad. Tanto taiwaneses como chinos continentales se reconocen como herederos de un mismo legado cultural. Pero sus orígenes territoriales dieron lugar a fuertes identidades regionales y/o políticas. De mismo modo que han surgido nuevas identidad vinculadas el enraizamiento y la identidad del lugar de residencia. Se suele conocer a los descendientes en el país como “argenchinos”, aquellos que se escolarizaron o que nacieron en el país (Ng, 2015). Palabras compuestas, que suponen una nueva identidad; sin dejar de ser “chinos” también se consideran argentinos. Aunque las identidades nacionales de sus orígenes también están presentes, pudiendo utilizarse el término “taiwantino”. En relación a la identidad china, se tendrá en cuenta, que más allá del legado común que se reivindique (como cultura, civilización o entidad política) existen identidades chinas diferentes y que el establecimiento de millones de chinos en diversas naciones y continentes, dio lugar a la evolución de múltiples identidades sin por ello necesariamente, dejar de enarbolar como propios las tradiciones de sus ancestros (Beltrán 2006).

Muchos autores hablan de las migraciones chinas como una diáspora. El término ha dado lugar a prolíficos debates y enfoques en los estudios de quienes se han dedicado a analizar las migraciones chinas y su dispersión (Ang 2001; Chen 2015; Lai 2004; Shih 2010; Wang 1999). En este marco, se utilizará el concepto para referirse a la dispersión migratoria de los chinos sin las históricas y políticas connotaciones que frecuentemente se asocian a las definiciones clásicas originales (Lai 2004). El concepto “chinos de ultramar” (*overseas chinese* o *Huaqiao Huaren*), será empleado de manera intercambiable con el concepto diáspora. Esta denominación reconocida por la RPC puede considerarse lo suficientemente abierta como para incluir tanto a los ciudadanos chinos que residen en el exterior como también a cualquier descendiente de chinos cuyos ancestros hayan emigrado desde China al extranjero y que es ciudadano o residente permanente en otro país. (Brauner and Torres 2017). A partir de los años 70’, los chinos de ultramar irán ganando relevancia en las políticas de la RPC y de Taiwán. Por ello, Cesarín (2007) remarca que las comunidades de chinos de ultramar comenzaron a ser revalorizadas por ambas partes como instrumentos para el despliegue de sus intereses económicos y políticos (Cesarin 2007). De hecho, la enseñanza del chino ha sido una de las herramientas promovidas por la RPC tanto para fortalecer sus vínculos con las comunidades de ultramar como para fortificar su política exterior. En 2004 el primer ministro Wen Jiabao propuso cinco aspectos sobre los cuales trabajar para mejorar la interfaz gobierno central-chinos de ultramar, entre las cuales la primera fue reforzar la enseñanza del idioma chino a través de la creación de la China Overseas Chinese Language Education Foundation (Cesarin 2010) que promueve el contacto con escuelas de idioma chino de ultramar, proveyendo libros de texto, así como seminarios, programas culturales internacionales y capacitaciones para directivos y docentes de dichas escuelas. También los Institutos Confucio a lo largo del mundo han sido considerados parte de la cooperación cultural de China con otros países, promoviendo la enseñanza del idioma, administrando exámenes internacionales de dicho idioma – HKS – y difundiendo diversas actividades culturales, así como festivales y exhibiciones (Alcalde 2017). Junto con el idioma, también se expande en conocimiento sobre la cultura e historia china, generando cada vez mayor interés y desmontando progresivamente los prejuicios cuya fuente es el desconocimiento.

Una de las expresiones de las comunidades chinas y taiwanesas por fuera de sus tierras de origen son las asociaciones. En el país existen una gran variedad de ellas, con distintas identidades y finalidades, muchas de las cuales han generado vínculos de distinto tipo tanto con la RPC como con Taiwán, aunque estas relaciones pueden ser como “modestas”, y muy incipientes si se las compara con el nivel de intercambios que sostienen con otros países, como Australia, Canadá y EEUU (Grimson, Ng, y Denardi 2016). Las mismas reflejan las diversidades de las migraciones en el contexto argentino. Grimson, Ng y

Denardi (2016) clasificaban 81 organizaciones chinas en las siguientes categorías: chinas, chino-taiwanesas, chino-argentinas y argentino-taiwanesas, reflejando las distintas identidades de las mismas.

Las diversidades también tienen su reflejo en la lengua y los modos de escritura. Sin embargo, a raíz de las entrevistas y trabajo de otros autores en la materia, queda claro que la identidad china está fuertemente vinculada al conocimiento del idioma chino. China se ha caracterizado por una gran diversidad lingüística y étnica. Allí conviven una variedad de siete familias lingüísticas no relacionadas entre sí. La lengua más extendida, y hoy lengua oficial, es el chino mandarín estándar. Taiwán y la RPC se diferencian a su vez por el modo de escritura, tradicional en el primero y simplificado en el segundo.

Dado que la lengua es un elemento relevante de la identidad china, desde los 70' los taiwaneses comenzaron a organizar las llamadas "escuelas de los sábados". Estos colegios se fueron convirtiendo en centros educativos que promovieron y promueven la enseñanza del chino y la conservación de las tradiciones de los niños y adolescentes que se iban escolarizando en el sistema escolar argentino. Como coinciden buena parte de las investigaciones sobre escuelas de los sábados, para una parte relevante de las familias de origen chino, ser chino implica saber hablar el idioma, y no hablarlo puede ser considerado algo "vergonzoso" en algunos contextos (Francis et al. 2009; Liao and Larke 2008; Maguire and Curdt-Christiansen 2007; Zhang and Slaughter-Defoe 2009).

La lengua y la escritura que se enseña en cada escuela está estrechamente ligada a su origen. En países anglosajones en los que han predominado las migraciones desde Hong Kong, previo a ser transferida la soberanía nuevamente a la RPC en 1997, predominan las escuelas de Cantonés (Francis, Archer, y Mau 2009). Las mismas conviven con escuelas de mandarín, asociadas a las comunidades taiwanesas o de China continental. En general las escuelas taiwanesas buscan conservar la enseñanza de la escritura tradicional, mientras que las escuelas relacionadas a China continental promueven la enseñanza del chino simplificado. Sin embargo, muchas escuelas han decidido impartir ambas variantes de escritura de caracteres y transliteración a sus estudiantes, preparándolos así para la interacción en diversos escenarios (Lai 2001). Las variantes del idioma que cada escuela enseña impactan en los manuales que utilizan, los métodos de enseñanza, la pronunciación y escritura que imparten, y en última instancia, en la elección de los padres de una u otra (Liao and Larke 2008).

Si bien se tiende a pensar que la lengua "heritage" es la heredada de los padres, se da el caso de familias que hablan una variante idiomática minoritaria, y aun así expresan su deseo de que sus hijos aprendan mandarín en lugar de la lengua del hogar, entendiendo que este último les brindará más beneficios. Tal es el caso de las familias procedentes de Fujian en Estados Unidos (Zhang and Slaughter-Defoe 2009) y en Argentina.

En el caso de Argentina, existen escuelas de enseñanza de mandarín simplificado y de mandarín tradicional, o algunas que, dependiendo de la situación, pueden enseñar ambos. La primera escuela de los sábados que se conoce en el país es Chiao Lien, que podría traducirse como migrantes unidos: (qiáo), ciudadanos chinos residentes en el extranjero y (lián), unirse; juntarse.

Algunos de estos institutos funcionan solo los sábados y otros también los domingos. Desde la mañana hasta la tarde. Es conveniente destacar que estos colegios no solo se dedican a la enseñanza del idioma chino para los hijos de inmigrantes. Entre otras materias dan especial importancia a las matemáticas y a la historia, pero también al cuidado de sus hábitos y valores éticos. Uno de nuestros entrevistados (docente de una de estas escuelas) comentó describió al idioma como un medio para transmitir valores. De acuerdo a una encuesta realizada, las normas de conducta a respetar en estas escuelas eran mucho más exigentes que aquellas exigidas en el sistema escolar argentino. Un encuestado señaló:

“Siempre nos decían que era muy importante terminar la tarea en el hogar, sino muchas veces te hacían quedar en el colegio hasta que lo terminaras. A diferencia del colegio argentino, no sucede eso. Además, te enseñaban la importancia de la ética y moral de una persona”.¹

A su vez, estas escuelas enseñan artes y tradiciones vinculada a la cultura china, como caligrafía, pintura, cocina, danzas, músicas tradicionales, entre otras. Son también espacios para conmemorar y celebrar fechas relevantes del calendario chino.

Los colegios chinos en Buenos Aires de los que hemos seguido su trayectoria son: Instituto Hwa Shin - Asociación Civil Educativa Cultu-Arte (Hwa Shin), Escuela Sin Heng, vinculado a la Iglesia Presbiteriana Nuevo Avivamiento, Iglesia Taiwanesa Aiyu, vinculada a una Iglesia Evangélica, Colegio de Belgrano (ex Chiaolien), Escuela del Templo Budista Fo Guan Shan y Escuela Franklin. Sin embargo, para este trabajo nos enfocaremos en tres casos: Chiao Lian, Hwa Shin y Sin Heng.

Teniendo en cuenta que la mayor dificultad que encontraron nuestros entrevistados y encuestados a la hora de estudiar en el sistema escolar argentino fue la barrera idiomática que los separaba de sus compañeros argentinos, las escuelas de los sábados desempeñaron un lugar de contención y aceptación. Tan es así que todos los encuestados, estudiantes universitarios hoy, señalaron que aún conservan vínculos de amistad con sus compañeros de las escuelas de los sábados.

En este sentido, cabe señalar que estas escuelas, más allá de los orígenes de sus

¹ Respuesta de uno de los estudiantes encuestados de UADE, junio-julio, 2018.

fundadores, chinos o taiwaneses, se han convertido en un espacio donde interactúan con fluidez niños y jóvenes con raíces tanto en la RPC como en Taiwán. Por otra parte, y ya desde los últimos años, algunos de estos colegios, entendiendo que lo que enseñan es un idioma extranjero y no una lengua materna, comenzaron a abrir sus puertas a alumnos de otros orígenes.

Es decir que estos institutos, refuerzan las relaciones intracomunitarias y los contactos endogámicos, pero también dan espacio a la integración, y la interculturalidad. De hecho, promueven la enseñanza del español para los recién llegados al país y también cursos abiertos a los argentinos de otros orígenes, tales como de idioma chino, caligrafía, cocina vegetariana, artes marciales, Ikebana, literatura Oriental y la Danza del León o la Ceremonia del Té.

Sin embargo, estos colegios no solo interactúan con la sociedad local, sino que además están en contacto con sus patrias de origen. Tan es así que, en algunos casos, tanto Taiwán como la República Popular China, se hacen cargo de la publicación de los textos de lectura obligatorios como también de la promoción de programas de intercambios educativos y culturales.

Las escuelas de los sábados argentinas pueden estar vinculadas con escuelas de los sábados de otros países de la diáspora mediante competencias de escritura, deportivas u otros eventos. También sus planes de estudio están diagramados de modo tal de habilitar a sus graduados a cursar estudios en China o Taiwán.

Asimismo, se debe tener en cuenta que el aprendizaje del chino es considerado como una herramienta que puede abrir puertas en el ámbito laboral. De acuerdo a las entrevistas realizadas, en particular a familias de origen taiwanés y otros estudios al respecto (Lee 2016) las segundas generaciones en muchos casos están más motivadas en enviar a sus hijos a aprender el idioma chino por considerarlo una herramienta que facilitará su inserción profesional en el futuro, más que por el interés de preservar la cultura china.

En este marco, es dable mencionar que la enseñanza del idioma chino ha encontrado nuevas formas de institucionalización, como la creación de escuelas bilingües Chino-Argentina (en la ciudad hay una privada, "Nuevo Sol", y una pública), y la primera carrera oficial con validez nacional de Idioma Chino en el país (la Tecnicatura Superior en Idioma Chino, con doce años de antigüedad, impartida por el Instituto Superior de Intérpretes de Idioma Chino). La escuela pública bilingüe chino argentina que funciona desde 2015 cuenta con un sistema bilingüe de inmersión dual, lo que facilita la inserción y adaptación de estudiantes hispano hablantes y sinohablantes a la vez (Tomasotti 2018). Es decir, que al igual que las Escuelas de los sábados, funciona como lugar de encuentro con la población local no china. Acorde a Tomasotti (2018), esta iniciativa responde a una lógica de integración que fomenta la educación intercultural entre niños chinos y argentinos desde

dos perspectivas: por un lado, las políticas del gobierno y por otro, una comunidad activa que acepta y promueve también esas políticas hacia su interior.

En breve, las escuelas de los sábados han dado lugar a la reproducción y conservación de la lengua y la cultura para los migrantes en ámbitos de intercambio e integración comunitarios, la vinculación con la población local mediante el fomento de actividades abiertas, y a su vez, al sostenimiento de sus lazos con las tierras de origen, sea de Taiwán como de la RPC. Se diferencian de otros espacios de enseñanza del chino por su estructura, pero también por las significaciones que sus miembros le aportan a la pertenencia a las mismas.

5. Reflexiones sobre los tres casos analizados.

A continuación, presentamos un breve resumen de algunas de las características salientes de las escuelas que hemos tomado por caso para profundizar.

Escuela	Idioma	Escritura	Relación con la religión	Identidad
<i>Sin Heng</i>	Mandarín	Tradicional	Iglesia Presbiteriana Nuevo Avivamiento. Funciona con autonomía, pero cada tanto se dicta clases de valores y se organizan actividades solidarias.	Taiwanesa y multicultural.
<i>Hwa Shin</i>	Mandarín	Tradicional	Laica	Taiwanesa y tradicional, pero abierta a recibir estudiantes de diversos orígenes.
<i>Chiao Lian</i>	Mandarín	Simplificado	Comparte sede como el templo budista Tzong Kuan, de origen Taiwanés.	En su inicio fue fundada por taiwaneses, pero hoy está asociada a la RPC.

Algo común a las tres instituciones es que han atravesado diversos procesos de cambio en concordancia con el contexto. En sus orígenes sus estudiantes provenían de hogares en los que predominantemente se hablaba chino, o que habían migrando desde China o Taiwán siendo pequeños. Sin embargo, con el paso de las generaciones, los niños cada vez adquirirían menos la lengua en su hogar, por lo cual, la enseñanza de la misma debía estar presentada con la didáctica propia de la enseñanza de una Segunda Lengua o incluso una Lengua extranjera.

A su vez, la llegada de chinos continentales en los 90 hizo que estas escuelas comenzaran a recibir niños de este origen o ascendencia. Aunque algunas mantienen el chino tradicional, manifiestan que en ocasiones pueden enseñar ambas (tradicional y simplificado) para preparar mejor a sus estudiantes para distintos contextos.

Hwa Shin presenta un código de comportamiento percibido como más estricto que el de una escuela argentina, enfatizando fuertemente la enseñanza de valores y el respeto. Aun con su impronta tradicional, se ha abierto al intercambio cultural mediante actividades y cursos de idiomas para personas sin orígenes chinos. Si bien su identidad es mayormente taiwanesa, algunos niños provenientes de familias de china continental estudian allí. Su nombre, Hwa Shin significa prosperidad del pueblo chino (entendiendo este desde la tradición ancestral, más allá de las divisiones geopolíticas modernas).

Sin Heng por su parte, se ha pensado en los últimos años como institución intercultural, buscando dar cuenta de las transformaciones identitarias que los miembros de su comunidad han experimentado con el tiempo, en particular los descendientes de migrantes, muchos con una fuerte identidad argentina.

Algunas ideas que podemos extraer de los casos analizados:

- *La complementariedad con el sistema educativo argentino:* nuestros entrevistados han manifestado la importancia de que los niños se escolaricen en el sistema educativo argentino, en particular en las primeras generaciones en el país esto resulta importante para la adquisición del idioma. El compromiso de los estudiantes es con ambas escuelas, lo que implica una carga adicional de estudio y esfuerzo respecto de otros niños y menor tiempo libre. A pesar de que la carga de estudio puede ser algo percibido como negativo en muchos casos, también se percibe que la educación complementaria aporta ventajas a los estudiantes que podrían verse reflejadas en mejores oportunidades a futuro. Mientras algunos de nuestros encuestados, graduados de escuelas de los sábados, manifestaron que desean que sus hijos estudien chino, esperan enviarlos a institutos de idiomas o alguna opción que les demande menor horas de dedicación, otros encuestados y entrevistados manifestaron que sí enviarían a sus hijos a escuelas de los sábados por las ventajas que creen que implican, más allá de la adquisición de la lengua.

En países como Estados Unidos en el cual estas escuelas existen desde hace casi un siglo, hay mecanismo coordinados de cooperación entre las escuelas oficiales y las complementarias, por ejemplo, el reconocimiento de horas de idioma a los estudiantes de escuelas de los sábados. En Buenos Aires aún no encontramos registro de estos mecanismos. Dada la importancia que han cobrado los estudios

chinos y la vinculación con la RPC y con Taiwán, es dable pensar que podrían generarse a futuro nuevas formas de articulación entre educación oficial y complementaria.

- *Razones para estudiar el idioma:* acorde a nuestras entrevistas, no solo la tradición es una razón para estudiar el idioma chino, sino que también existen razones instrumentales (ventajas percibidas de la adquisición de una segunda lengua y en particular del chino que se ha vuelto una lengua muy demanda a nivel comercial y en múltiples ámbitos laborales). En este sentido, la función de las escuelas excede la dimensión étnica-identitaria para pasar a ser percibida como una educación adicional que provee de herramientas para mejorar el futuro de los estudiantes, más allá de sus vínculos comunitarios, familiares o étnicos.

Algunos estudios sostienen que el bilingüismo tiene ventajas como mejorar la autoconfianza de los niños, además de las ventajas cognitivas del estudio de una nueva lengua (Liao and Larke 2008).

- *Procesos de transformación: desde sus orígenes en los 70 y 80 hasta la actualidad:* estas escuelas han ido modificando no solo los materiales de enseñanza, programas de estudio, didáctica, sino también sus identidades institucionales, tendiendo a reflejar las múltiples identidades presentes en las migraciones chinas y taiwanesas y sus descendientes en el país. A pesar de las similitudes en su funcionamiento y objetivos, cada escuela ha moldeado su identidad en base a su vinculación con el contexto, los procesos de argentinización y considerando a su vez las necesidades de la comunidad educativa. También han transitado por procesos de mayor informalidad en sus inicios, a una mayor formalización, incluyendo la adquisición de sedes propias. A pensar de las distintas identidades (china, taiwanesa, argenchina o taiwantina) reflejan la cooperación que se puede ver socialmente entre quienes construyen sus identidades en base a elementos diversos, vivenciando tanto la sinidad como la argentinidad.

6. Reflexiones finales.

La educación complementaria como fenómeno invita a la reflexión necesaria en torno al sistema educativo y el lugar que existe en el mismo para la diversidad. Los grupos migrantes han respondido a sistemas educativos monoculturales y monolingües con espacios de aprendizaje que pudieran reflejar los valores relevantes para el grupo. Estos espacios han cumplido una función importante de contención y socialización comunitaria

para los miembros de minorías étnicas y han sido espacios de construcción de identidades étnicas, sociales y nacionales.

En algunos países, como el caso de Argentina, con el tiempo muchos grupos migrantes han incorporado sus escuelas a la enseñanza oficial, pudiendo coexistir en un mismo espacio la educación oficial del Estado, con los contenidos relevantes para la comunidad. Esto no ha impedido que los chinos y taiwaneses sigan eligiendo al día de hoy la escolarización en escuelas argentinas acompañada de la educación en las escuelas de los sábados.

Si bien las escuelas complementarias chinas en el país tienen entre 40 y 50 años de historia, esta trayectoria podría considerarse como relativamente reciente en comparación a otros países en los cuáles las migraciones chinas han sido cuantitativamente relevantes desde el siglo XIX. De la experiencia de estos países podemos ver que, a pesar del paso del tiempo, y el nacimiento de nuevas generaciones con nuevas identidades nacionales y fuertes identificaciones con su país de residencia y nacimiento, las escuelas complementarias siguen vigentes. Las mismas también tienen al día de hoy procesos de articulación con la enseñanza oficial, sin perder su carácter de complementariedad.

Esto nos lleva a reflexionar sobre posibles caminos para las escuelas complementarias en Argentina. Las mismas se han transformado y podrían continuar haciéndolo, atentas al contexto, a los procesos de “argentinización” de las nuevas generaciones, a los nuevos escenarios en las relaciones internacionales, haciendo convivir el cambio con la tradición. Son espacios de intercambios intergeneracionales, interculturales, percibidos como ventajosos no solo en lo cultural y social, sino también por ser una educación adicional, en general percibida como exigente, y que brinda una herramienta muy valorada por quienes tienen y quienes no tienen orígenes chinos: el idioma mandarín.

Finalmente, una reflexión posible es en torno a las competencias interculturales que brinda la educación en al menos dos lenguas y culturas diferenciadas. La convivencia intercultural puede ser vista como una competencia pasible de ser transmitida por la educación, toda vez que puedan coexistir espacios educativos que incluyan la diversidad étnica, lingüística y cultural más allá de la folclorización de las mismas. En este sentido, las interacciones entre las escuelas de enseñanza oficial, de la identidad que fueren, y las escuelas complementarias pueden aún ser desarrolladas en pos del objetivo antedicho. De momento, esta posibilidad permanece bastante inexplorada en el país, pudiendo esperarse que el mayor conocimiento y desarrollo del tema contribuya a ello.

7. Bibliografía

Alcalde, María Celeste. 2017. “Institutos Confucio: Herramienta de Poder Blando y

- Penetración Cultural. Sus Implicancias Para Argentina.” *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales* (4):39–51.
- Ang, Ien. 2001. *On Not Speaking Chinese : Living between Asia and the West*. Londres: Routledge.
- Behares, Luis. 2015. “Políticas Lingüísticas, Derechos Lingüísticos y Políticas de Inclusión Social. Análisis de Sus Interacciones y de Sus Especificidades.” Pp. 59–79 in *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, edited by A. Reguera. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bein, Roberto. 2012. “La Política Lingüística Respecto de Las Lenguas Extranjeras En La Argentina a Partir de 1993.” Universität Wien.
- Beltrán, Joaquín. 2006. *Perspectivas Chinas*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Bermúdez, Jenny, and Yamith Fandiño. 2012. “El Fenómeno Bilingüe: Perspectivas y Tendencias En El Bilingüismo.” *Revista Universidad de La Salle* 0(59):99–124.
- Brauner, Susana. 2009. *Ortodoxia Religiosa y Pragmatismo Político : Los Judíos de Origen Sirio*. Buenos Aires: Lumiere; Universidad de Telaviv Instituto de Historia y Cultura de América Latina.
- Brauner, Susana, and Rayen Torres. 2017. “Los Chinos y Sus Descendientes En Buenos Aires. Diversidades Identitarias En Una de Las Comunidades Chinas de Ultramar (Entre Fines de Los Años Setenta Del Siglo XX e Inicios Del XXI).” *Diversidad Intercultural* 13:70–87.
- Brauner, Susana, and Rayén Torres. 2020. “Identity Diversity among Chinese Immigrants and Their Descendants in Buenos Aires.” Pp. 291–308 in *Migrants, Refugees, and Asylum Seekers in Latin America*, edited by R. Rein, S. Rinke, and D. Sheinin. Londres: BRILL.
- Briones, Claudia. 2007. “Teorías Performativas de La Identidad y Performatividad de Las Teorías .” *Tabula Rasa* (6):55–89.
- Caggiano, Sergio. 2015. “Imaginarios Racializados y Clasificación Social: Retos Para El Análisis Cultural (y Pistas Para Evitar Una Deriva Decolonial Esencialista).” *Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centroamérica y El Caribe* 12(2):157.
- Cesarin, Sergio. 2007. “China – Argentina: Reflexiones a 35 Años Del Establecimiento de Relaciones Diplomáticas.” *Centro Argentino de Estudios Internacionales, IDICSO* 33:1–22.
- Cesarin, Sergio. 2010. “Economía de Redes y Redes Económicas. Las Comunidades Chinas En América Latina | Nueva Sociedad.” *Nueva Sociedad* 228:105–6.
- Chen, Lingchei Letty. 2015. “When Does ‘Diaspora’ End and ‘Sinophone’ Begin?” *Postcolonial Studies* 18(1):52–66.
- Dietz, Gunther. 2011. “Hacia Una Etnografía Doblemente Reflexiva: Una Propuesta Desde

- La Antropología de La Interculturalidad.” Pp. 45–62 in *I Congreso Nacional de Antropología Social y Etnología*. México: Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales.
- Fernández, Mauro A. 2000. “Cuando Los Hablantes Se Niegan a Elegir: Multilingüismo e Identidad Múltiple En La Modernidad Reflexiva.” *Sociolinguistic Studies* 1(1).
- Francis, Becky, Louise Archer, and Ada Mau. 2009. “Language as Capital, or Language Identity? Chinese Complementary School Pupils’ perspective on the Purposes and Benefits of Complementary Schools.” *British Educational Research Journal* 35(4):519–38.
- Grimson, Alejandro. 2000. *Interculturalidad y Comunicación*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Grimson, Alejandro, Gustavo Ng, and Luciana Denardi. 2016. “Las Organizaciones de Inmigrantes Chinos En Argentina.” *Migración y Desarrollo* 14(26):25–73.
- Hall, Stuart. 2003. “Introducción: ¿quién Necesita «identidad»?” Pp. 13–39 in *Cuestiones de Identidad*, edited by S. Hall and P. Du Gay. España: Amorrortu.
- Jiménez Gámez, Rafael. 2017. “Diversidad Cultural y Lingüística, Identidad e Inmigración: Algunas Conclusiones y Propuestas Desde La Investigación Educativa.” *Revista de Educación Inclusiva* 5(1):139–56.
- Lai, Him Mark. 2001. “Retention of the Chinese Heritage, Part II.” *Chinese America: History and Perspectives* 1–1.
- Lai, Walton Look. 2004. “Chinese Diasporas: An Overview.” *Caribbean Quarterly* 50(2):1–14.
- Lao, Christy. 2004. “Parents’ Attitudes toward Chinese–English Bilingual Education and Chinese–Language Use.” *Bilingual Research Journal* 28(1):99–121.
- Lee, Cassiopeia. 2016. “Proceso Identitario: La Vinculación Entre La Autoadscripción de Jóvenes Chinos-Argentinos En Buenos Aires, Argentina y Las Oportunidades Laborales, Experiencias Educativas y La Conservación Del Idioma Chino.” *Independent Study Project (ISP) Collection*.
- Li, Guofang. 2006. “Biliteracy and Trilingual Practices in the Home Context: Case Studies of Chinese-Canadian Children.” *Journal of Early Childhood Literacy* 6(3):355–81.
- Liao, Li-Yuan J., and Patrica J. Larke. 2008. “The Voices of Thirteen Chinese and Taiwanese Parents Sharing Views about Their Children Attending Chinese Heritage Schools.” *US-China Education Review* 5(12):1–8.
- Lorenzotti, Micaela, Clara Formichelli, and Cintia Carrió. 2015. “Educación, Política y Planificación Lingüísticas.” *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* 7(7):150–67.
- Maguire, Mary H., and Xiao Lan Curdt-Christiansen. 2007. *Multiple Schools, Languages, Experiences and Affiliations: Ideological Becomings and Positionings*. Vol. 5.
- Mau, Ada, Becky Francis, and Louise Archer. 2009. “Mapping Politics and Pedagogy: Understanding the Population and Practices of Chinese Complementary Schools in

- England." *Ethnography and Education* 4(1):17–36.
- Mirza, Heidi Safia, and Diane Reay. 2000. "Spaces and Places of Black Educational Desire: Rethinking Black Supplementary Schools as a New Social Movement." *Sociology* 34(3):521–44.
- Naudon Gaete, Paulina. 2019. "Educación Intercultural, Buenas Escuelas y Apoyos Esenciales Para La Mejora Educativa." *Revista Pedagógica* 21(0):99–114.
- Odina, Teresa. 2011. "El Enfoque Intercultural En La Búsqueda de Prácticas Escolares." *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 5(2):23–42.
- Restivo, Nestor. 2016. "Conferencia." in *Simposio: La presencia china y taiwanesa en Argentina: identidades, cultura y testimonios*. Buenos Aires: UADE.
- Reyes Rincón, Javier Hernando. 2011. "Las Estrategias Discursivas de Grupos Sociales En La Universidad Nacional de Colombia En Relación Con La Escritura Académica En Situaciones de Bilingüismo e Interculturalidad." Universidad Nacional de Colombia.
- Schmelkes, Sylvia. 2004. "La Educación Intercultural: Un Campo En Proceso de Consolidación." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(20):9–13.
- Shih, Shu-Mei. 2010. "Against Diaspora: The Sinophone as Places of Cultural Production in: Global Chinese Literature." Pp. 29–48 in *Global Chinese Literature: Critical Essays*. Vol. 3. Brill.
- Sobczyk, Rita, Rosa Soriano-Miras, and Andrés Caballero-Calvo. 2020. "Procesos de Construcción Identitaria y Desafíos Del Antiesencialismo Analítico." *Sociologías* 22(54):202–29.
- Sollors, Werner. 2019. "Of Mules and Mares in a Land of Difference; or, Quadrupeds All?" *African American Writing* 42(2):148–69.
- Tomasotti, Marina. 2018. "Educación y Diversidad Cultural: El Caso de La Escuela Pública Bilingüe Argentino China En Ciudad Autónoma de Buenos Aires." *Diversidad Cultural* 14:1–11.
- Villalta, Marco Antonio. 2016. "Educación Intercultural En Latinoamérica: Análisis de Las Investigaciones de Campo En La Región." *Psicoperspectivas* 15(1):118–31.
- Walsh, Catherine. 2014. "Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir." in *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, edited by P. Melgarejo. México: Editorial Plaza y Valdéz.
- Wang, Gung Wu. 1999. "A Single Chinese Diaspora? Some Historical Reflection." in *Imagining the Chinese Diaspora: Two Australian Perspectives*, edited by A. S. Wah and G. W. Wang. Canberra: Centre for the Study of the Chinese Southern Diaspora.
- Zaidenweg, Cielo. 2014. "Un Estudio Comparativo Entre Escuela de Migrantes En Argentina." *Dossier Historias Para La Celebración: Experiencias Para La América*

Latina Contemporánea 32:149–74.

Zhang, Donghui, and Diana T. Slaughter-Defoe. 2009. "Language Attitudes and Heritage Language Maintenance among Chinese Immigrant Families in the Usa." *Language, Culture and Curriculum* 22(2):77–93.