

¿Lengua de inmigración o lengua extranjera? Enseñanza del putonghua en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires

María Florencia Sartori

<https://orcid.org/0000-0002-9256-9645>

*Universidad Nacional de San Martín, Centro de Estudios del
Lenguaje en Sociedad (UNSAM, CELES)- CONICET*

fsartori@unsam.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo analiza, desde una perspectiva glotopolítica, la conformación y el funcionamiento de una escuela pública bilingüe español-putonghua de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Esta institución y su puesta en funcionamiento evidencian una preocupación por la inclusión educativa de los migrantes chinos y sus descendientes, a la vez que por el mantenimiento y aprendizaje de la lengua de inmigración. A lo largo de este artículo, se mostrará cómo el putonghua se construye como lengua de instrucción, y, al mismo tiempo, como “lengua objeto”, en la normativa legal, las clases y en los discursos de los funcionarios. Sostenemos que la motivación que subyace a la creación de esta escuela es la importancia que el putonghua fue ganando mundialmente en los últimos años.

Palabras clave: migración china, putonghua, enseñanza, Buenos Aires, Argentina



Immigration Language or Foreign Language? Teaching Putonghua in a Public School in Buenos Aires

ABSTRACT

This paper analyzes, from a glotopolitical perspective, the establishment and functioning of a Spanish-Putonghua bilingual public school in the city of Buenos Aires. This institution and its implementation demonstrate a concern for the educational inclusion of Chinese migrants and their descendants, as well as for the preservation and learning of the immigration language. Throughout this article, we will show how Putonghua is constructed both as a language of instruction and as an “object language” in legal regulations, classes, and in the speeches of officials. We argue that the motivation underlying the creation of this school is the increasing importance that Putonghua has gained globally in recent years.

Keywords: Chinese immigration, Putonghua, teaching, Buenos Aires, Argentina

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2014 en la ciudad de Buenos Aires, comienza a funcionar bajo la modalidad “inmersión dual bilingüe chino español” una institución escolar. La propuesta cuenta con dos salas de inicial para niños de cinco años y dos secciones para cada uno de los grados del nivel primario. En todas las clases se espera que la mitad de los alumnos sean de ascendencia china mientras que la otra mitad no tenga esa ascendencia (en general, se trata de alumnos con padres argentinos o migrantes de países limítrofes). Además, todas las materias son dictadas por una pareja pedagógica compuesta de una maestra hablante de putonghua¹ y español, y una de español.

¹ Utilizamos el término “putonghua” [普通话, pǔtōnghuà, literalmente lengua oral común] para referir a la lengua oficial de la RPC siguiendo la manera en la que la ley de lenguas sancionada en ese país en el año 2001 la nombra. Elegimos esta denominación por sobre otras posibles ya que no aúna lengua a un Estado (como lo haría si la llamáramos “chino”) y que no se refiere a un grupo de lenguas como haría si la denomináramos “mandarín”.

La escuela está ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en Parque Patricios. Esta zona de la ciudad está históricamente asociada a clases medias y bajas. Uno de los barrios populares más grandes de la ciudad está muy cerca de la escuela que analizamos aquí. En efecto, muchos de los alumnos no sinohablantes de la escuela provienen de allí. En los últimos diez años, el Gobierno municipal tuvo la intención de revalorizar el barrio y para ello mudó la Jefatura de Gobierno del centro de la ciudad hacia acá en el año 2012, además, hizo que el subterráneo llegara hasta aquí en 2011, y lo convirtió en distrito tecnológico en 2008, fomentando la instalación de empresas de ese rubro con descuentos impositivos.

La motivación para la constitución de esta escuela, declarada por el gobierno, es doble: por un lado, el respeto al derecho a mantener la lengua familiar, es decir el putonghua, y, por el otro, el derecho a la inclusión educativa de los descendientes de migrantes, al aprender español. Para lograr estos objetivos, la escuela se propone que la lengua de migración² se enseñe con el estatuto de lengua de instrucción, es decir, que se utilice en la escuela para enseñar los contenidos curriculares. Las normativas que enmarcan este proyecto hablan de la necesidad de que los descendientes de migrantes chinos escolaricen la lengua que hablan en su casa para poder tener una trayectoria escolar exitosa. Esto constituye una política lingüística y educativa novedosa en Argentina donde, pese a la gran migración de países europeos (especialmente España e Italia) en los primeros años del siglo XX y de países latinoamericanos en los últimos años de ese mismo siglo, históricamente las lenguas de migración no tuvieron espacio en las escuelas públicas como tales sino, como en el caso del italiano o del inglés, en tanto lenguas extranjeras (Bein 2012, Di Tullio 2010). En este sentido, el caso de los migrantes chinos y de la fundación de esta escuela bilingüe puede constituir un punto de quiebre sobre las políticas para las lenguas de migración. Asimismo,

² Al hablar de “lengua de migración” nos referimos a una lengua que llega al país por los procesos migratorios, es decir, se trata de una lengua en uso que acompaña a los migrantes. Es una lengua que tiene algún tipo de reconocimiento en el Estado de origen y conlleva un estatus que no es validado en el país de destino sino en el de origen.

tampoco hay otras escuelas actualmente donde migrantes de otras nacionalidades puedan aprender sus lenguas de migración o en las que sean contemplados especialmente y se les enseñe español como lengua segunda³.

En este trabajo se afirma que, si bien en este proyecto se evidencia una preocupación por la inclusión de los migrantes y por el mantenimiento y aprendizaje de la lengua de inmigración, la motivación que subyace a la creación de esta escuela es la importancia que la lengua hablada en el país asiático fue ganando en los últimos años. A lo largo de este artículo, se mostrará cómo el putonghua se construye como lengua de instrucción a la vez que como lengua “objeto de enseñanza”, es decir, lengua extranjera⁴, el modo en el que históricamente ingresaron las lenguas de migrantes a las escuelas argentinas. Analizaremos este vaivén en la normativa legal, en las clases y en los discursos de los funcionarios. En este sentido, se puede afirmar que, si bien hay un discurso relativo a la incorpo-

³ La Ley de Provincial de Educación (13688) de la Provincia de Buenos Aires, de hecho, establece que una de las modalidades de enseñanza es la Educación Intercultural que tiene como objetivo “contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe”. Sin embargo, hasta donde tenemos conocimiento, no hay experiencias de esta modalidad orientadas a migrantes en esa provincia.

⁴ La utilización del término “lengua extranjera” en este artículo se corresponde con la denominación que reciben históricamente las otras lenguas diferentes del español en el sistema educativo argentino. Así aparece definida, por ejemplo, en el Acuerdo Marco para la enseñanza de lenguas publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación: “Se definen como lenguas extranjeras a aquellas que carecen de comunidades naturales para su adquisición y uso” (mayo 1998). Los motivos que hacen que una lengua se enseñe como extranjera son variados: la política lingüística internacional de los países en los que se habla, acuerdos comerciales y culturales entre Estados y el estatus asociado a la lengua, entre otras cuestiones.

El Gobierno de la Ciudad de Buenos en los últimos años dejó de usar el sintagma “lenguas extranjeras” y lo reemplazaron por “lenguas adicionales”. En el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (2014) se hacen explícitas las razones de esta decisión. Proponen tomar la denominación “Lengua Adicional” que permite no solo enseñar lenguas extranjeras —entre las cuales el documento menciona al chino—, sino también lenguas indígenas, lengua de señas argentina, lenguas clásicas y/o lenguas de “herencia o ancestrales” (armenio, coreano, hebreo y turco son los ejemplos que propone).

En este artículo, sin embargo, decidimos mantener la denominación “lengua extranjera” porque es la más difundida tanto en Argentina como en América Latina.

ración de la lengua “china” para lograr la inclusión los alumnos migrantes, esto entra en tensión con la idea de esta misma lengua como *commodity* (Heller 2003 y 2010), vinculada con el lugar que tiene la República Popular China (RPC) en la geopolítica y, en particular, en las relaciones comerciales con Argentina.

Antes de comenzar con el objeto de este artículo, es necesario explicar brevemente algunas cuestiones sobre las migraciones chinas a Argentina. La migración desde China hacia Argentina y hacia otros países de América Latina no siguió caminos similares. Otros países latinoamericanos recibieron migrantes desde el país asiático durante el siglo XIX. Además, en la mayoría de esos países las migraciones provienen de la zona de Guangdong y, por lo tanto, hablan cantonés. Argentina, en cambio, casi no recibió migración desde China hasta principios del siglo XX. Se estima que los primeros escasos arribos tuvieron lugar durante el inicio de la República de China (1911), muchos de ellos provenientes de Perú (Bogado Bordazar 2002). El segundo momento de la inmigración es el que se asocia con los migrantes provenientes de Taiwán. Esta migración fue muy masiva durante la década del 80 y 90, y son ellos los que establecen las primeras escuelas extracurriculares de enseñanza de la lengua asiática en la Ciudad de Buenos Aires. Finalmente, a partir del año 2004 se puede reconocer un último momento de estas migraciones chinas a Argentina. En esta oportunidad, se trató de migrantes provenientes de la República Popular China (principalmente de la provincia de Fujian). Son los descendientes de estos migrantes y migrantes recientes los que constituyen el objetivo de las políticas educativas y lingüísticas que aquí analizaremos.

Hasta la constitución de esta escuela que aquí analizamos, los descendientes de migrantes chinos solo podían aprender la lengua del país de origen de sus familias en las “escuelas chinas”⁵. Estas instituciones funcionan los sábados o domingos y el estudiantado toma clases de putonghua y de matemática. Es importante destacar

⁵ Se trata de una categoría nativa; es la denominación que utilizan los propios migrantes para referirse a estas instituciones.

que muchos de los alumnos de la escuela a la cual nos referimos aquí también asisten a las escuelas chinas durante el fin de semana.

Este artículo está organizado en tres apartados. En el primero se analizan los documentos legales que crean la escuela con el objetivo de mostrar principalmente la normativa legal y las bases que fundamentan este proyecto. En el segundo, se muestran apuntes del trabajo de campo⁶; el foco está puesto sobre el funcionamiento y estatuto de la pareja pedagógica y el lugar que tienen ambas lenguas en la escuela. En el último, se analizan declaraciones públicas de funcionarios de la Ciudad de Buenos Aires; estas declaraciones nos permiten mostrar más cabalmente la tensión entre los dos estatutos asignados a las lenguas en la escuela (como lengua de instrucción y como lengua adicional).

2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Metodológicamente, este artículo se basa en un trabajo campo realizado en la escuela entre octubre de 2015 y diciembre de 2016, así como en el análisis discursivo de documentos normativos y declaraciones de funcionarios. Estos dispositivos se integran en un abordaje glotopolítico que analiza los hechos del lenguaje donde la acción de la sociedad reviste la forma de lo político (Guespin y Marcellesi 1986). Proponemos, entonces, una metodología de trabajo que se apoya en dos corrientes: los métodos más frecuentes en los estudios de política lingüística (análisis de documentos producidos por los Estados, principalmente) y en métodos etnográficos que incluyen la observación con participación (Guber 2004) y entrevistas etnográficas.

El corpus de documentos legales que analizamos está compuesto por: *Bases curriculares de la Escuela bilingüe argentino-china. Proyecto experimental de educación bilingüe por inmersión dual o recíproca* (2016); el Decreto del Ministerio de Educación N° 461/13, que crea la escuela primaria número 28; y la Resolución ministe-

⁶ El trabajo que aquí presentamos es una sección de un estudio más amplio, por lo tanto, solo daremos cuenta de aquellos puntos que sean pertinentes al objetivo de este artículo.

rial N° 1221/2015, que incorpora la escuela primaria número 28 al proyecto experimental de educación bilingüe por inmersión dual. Asimismo, analizamos discursos públicos de funcionarios estatales acerca de la escuela. Este material es analizado con algunas técnicas del Análisis del Discurso, tales como reconocimiento de ideologemas y análisis de formaciones discursivas, entre otras.

Respecto del trabajo etnográfico, consideramos siguiendo a Cassels y Ricento (2013) que la etnografía permite observar las estructuras y las agencias en simultáneo, lo macro y lo micro, la política y la práctica. En esta misma línea, Unamuno (2015) propone que las prácticas en el nivel micro aportan nuevos significados en el nivel macro y, en este sentido, esta metodología que aquí seguimos busca articular un análisis micro y uno macro:

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

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

En resumen, se trabajará alrededor de tres tipos de datos que abonarán las hipótesis: a) documentos normativos producidos por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, b) los que resultan del trabajo de campo realizado en la escuela, y c) discursos públicos de funcionarios de la Ciudad.

3. ANÁLISIS

3.1. Análisis de documentos legales

Esta escuela es presentada en distintas notas de prensa por funcionarios del gobierno como un hecho histórico para la educación pública argentina. Más allá de lo rimbombante, esta afirmación es en parte cierta ya que es la primera escuela pública en la cual se enseña una lengua extranjera en tanto lengua de inmigración. La institución a la cual hacemos referencia está compuesta por el anexo⁷ a la escuela infantil número 11 y la escuela primaria número 28. Ambos espacios conforman un mismo proyecto educativo que se enmarca bajo la línea pedagógica de inmersión dual bilingüe chino-español.

En diferentes notas y en la página web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA, en adelante) se afirma que la escuela es producto de un convenio firmado en 2009 entre Buenos Aires y Pekín. Sin embargo, el convenio 26/09 no menciona la creación de una escuela entre sus objetivos. En cambio, se propone “impulsar el intercambio de estudiantes entre ambas ciudades” y “profundizar la difusión del idioma chino en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del idioma español en la Ciudad de Beijing”. Es decir, en este convenio se están pensando ambas lenguas como lenguas extranjeras a ser enseñadas en los respectivos municipios.

⁷ El proyecto no contempla la creación de una escuela infantil, sino que a una escuela ya existente se le añadieron dos salas que siguen este proyecto pedagógico. Por este motivo, cada una de las instituciones tiene sendos directivos que cooperan en algunas cuestiones, pero no trabajan juntos necesariamente. Las salas del anexo y la escuela primaria responden cada una a una supervisión distinta, pero ambas están influidas por las decisiones tomadas por la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación.

El 10 de septiembre de 2014 (cuando las salas del anexo ya estaban funcionando), se firma un memorándum de entendimiento entre la Comisión de Educación de Beijing y el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Es en este documento en el cual se menciona específicamente la creación de la(s) escuela(s) y se definen las incumbencias de cada uno de los actores involucrados. En el segundo artículo se afirma que ambos organismos crean “en cooperación una escuela bilingüe chino-español”. La tarea de ambos es descrita en los incisos *a* y *b* de ese artículo: por un lado, la Comisión de Educación de Pekín, la Comisión de Educación del Distrito de Dongcheng, la escuela 109 de Pekín y otras escuelas relacionadas deben proporcionar consejos y experiencias relacionadas con el proyecto educativo, con el programa y las evaluaciones educativas, etc.; por el otro, el Ministerio de Educación de la Ciudad debe encargarse de las instalaciones y del espacio físico para el escuela, contratar al personal, y proveer soportes financieros para el trabajo de las escuelas chinas. En este memorándum se habla de “cursos de chino” y no de que la lengua de migración sea considerada lengua de instrucción o que los descendientes de migrantes se escolaricen en la lengua oficial de la RPC.

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

Esta resolución fundamenta la iniciativa en la necesidad de otorgarles “a los niños de origen o ascendencia china una escolarización

más acorde a su origen y cultura”. Entre los considerandos de la resolución ministerial se afirma “Que así, a los alumnos cuya lengua materna es el chino se les posibilita escolarizarla, mientras que a los argentinos les permite manejar una lengua adicional como si fuera nativa”. De esta manera, establece una oposición entre aquellos que tienen lengua materna el chino y “los argentinos”, con lo cual, los primeros parecen no formar parte del grupo de argentinos. Es necesario resaltar que cualquier persona nacida en nuestro territorio es considerada argentina, sin importar el origen de su familia. Por lo tanto, esta resolución establece una distinción que no necesariamente es cierta ya que distingue entre estudiantes que tienen una lengua materna y argentinos; el trabajo etnográfico realizado tanto en esta escuela (al que referiré luego) como el realizado en escuelas chinas permite afirmar que la mayoría de los descendientes de chinos que asisten a estos establecimientos son argentinos puesto que nacieron en este país.

La resolución continúa:

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

El sintagma “niños chinos nativos argentinos”, que distingue entre identidad étnica y lugar de nacimiento, resulta disruptivo respecto de la política migratoria nacional a la cual referimos anteriormente. Reafirma, entonces, la idea de que estos niños aun habiendo nacido en Argentina son chinos⁸.

⁸ No desconocemos aquí, pero tampoco profundizaremos sobre esto, que desde el Estado chino estos descendientes de migrantes también son considerados chinos. A lo largo de la historia, el Estado (dinástico, republicano y popular) mantuvo con sus emigrados distintos modos de relación que permitió, entre otras cosas, configurar distintas categorías de chinos de ultramar. Los huaren 华人 son los étnicamente chinos sin importar su pasaporte o nacionalidad (por ejemplo, los chinos malayos o los de Singapur). Entre los que viven fuera se puede distinguir entre aquellos que poseen pasa-

Sobre los objetivos de este proyecto Banfi, Romano, Revale y Yu (2016) afirman que “incluyen el mantenimiento y desarrollo de ambas lenguas en todos los niños, la obtención de buenos niveles académicos y la adquisición de la competencia pluricultural” (p. 54). En este mismo artículo las autoras destacan que el Estado les provee a los niños que llegan a la escuela con una lengua distinta del español la posibilidad de ser escolarizados en su lengua mientras adquieren el español, “la lengua mayoritaria”. También destacan que los otros estudiantes pueden aprender putonghua y afirman que el bilingüismo aditivo que propicia la escuela “redunda en beneficios no solo individuales sino sociales: ser bilingüe en español y chino no es solo un **recurso** para el alumno, sino para la sociedad toda que **contará en un futuro mediano con ciudadanos formados en dos lenguas que se cuentan entre las más habladas del planeta**” (54, el destacado es nuestro). Las autoras del documento destacan el argumento económico vinculado al aprendizaje del putonghua y del español, no solo como un recurso para los estudiantes individualmente sino también como un beneficio para el país (más adelante, veremos que este mismo argumento se repite en el discurso de los funcionarios).

El 3 de marzo de 2016 se anunció a través del “Boletín de Políticas Lingüísticas” la convocatoria a docentes para cubrir cargos en la escuela. En el edicto, publicado por la Gerencia Operativa de Clasificación y Disciplina Docente, se convoca “docentes, estudiantes de la carrera docente e interesados en trabajar en la Primera Escuela Primaria Bilingüe Argentino-China”. El 12 de noviembre de 2017 se lanzó nuevamente una convocatoria a docentes para formar parte de la escuela. En este caso, se convocaba a rendir una prueba de idoneidad. En ambas convocatorias se busca cubrir los cargos de maestro de grado hablante de putonghua y de docente de materias especiales (Educación Musical, Educación Plástica, Educación Física y Educación Tecnológica). En ninguna convocatoria se solicitaban maestros que supieran la lengua asiática para

porte de la RPC, los huaqiao 华侨; y los que son descendientes, pero poseen nacionalidad y pasaporte distinto, huayi 华裔.

cubrir horas de clase en español⁹. Es decir, no se buscó que toda la planta docente estuviera compuesta por maestros bilingües español-putonghua, sino que el bilingüismo solamente se espera para el caso de los maestros en putonghua. Más adelante, cuando mostremos el funcionamiento de la pareja pedagógica será clara la importancia de esta decisión.

En el año 2016 la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación¹⁰ (GOLE, en adelante) elaboró y publicó las bases sobre las cuales deberían constituirse las futuras escuelas de este tipo en la CABA. *Bases curriculares de la Escuela bilingüe argentino-china. Proyecto experimental de educación bilingüe por inmersión dual o recíproca* se inaugura con dos cartas dirigidas a la comunidad educativa. Una de ellas afirma que el proyecto afianza los vínculos entre argentinos y chinos residentes a través del intercambio fructífero entre “ambas culturas”. Entendemos que el concepto de cultura que está detrás de esa afirmación es esencialista y fijo —habría una cultura argentina y una china— y, en consecuencia, no se muestran las heterogeneidades propias de todo grupo humano. La otra carta pone el foco en valorar este proyecto como un hecho innovador en la escuela pública y concluye con la siguiente frase:

⁹ En la CABA para ocupar cargos de maestra de grado en escuelas del sector público es necesario inscribirse en un listado. Para ello, se requiere llenar un formulario y presentar copias de los títulos, constancias de antecedentes tanto docentes como culturales y constancias de cursos de perfeccionamiento realizados, entre otros. Con esta documentación se elabora un orden de mérito que es el que después se va a utilizar cuando haya cargos disponibles para concursar. Las maestras que dictan clase en putonghua en esta escuela no realizan esta inscripción ni toman los cargos siguiendo un orden de mérito.

¹⁰ Esta dependencia del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires tiene a su cargo distintos programas vinculados con la enseñanza de las lenguas en las escuelas. En los últimos años el nombre de esta dependencia cambió tres veces. En el 2015 era la DOLE, sigla que significaba “Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras”. Al año siguiente, comenzó a ser la “Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras”. En 2018 comenzó a denominarse “Gerencia Operativa de Lenguas en la educación”. Este cambio se dio, principalmente porque esta dependencia comenzó a desarrollar programas para la enseñanza también del español, especialmente en aquellos casos en los que no se trata de la lengua primera de los alumnos. Ese año, desde la GOLE comenzó a desarrollarse un programa que busca que los alumnos que no hablan español puedan aprenderlo como una lengua segunda: “Español como lengua segunda para la inclusión”. Consultado en <<https://www.buenosaires.gov.ar/educacion/idiomas/elsi>>.

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

Una aclaración importante es que no se trata de una de las “primeras instituciones” en las que se aborda la alfabetización bilingüe en lengua materna y la del país, ya que existen escuelas que se rigen bajo la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina en las que a los estudiantes se los educa en la lengua materna —indígena— y la del país (compárese Acuña 2002, Unamuno y Raiter 2012). Además, en esa frase se sobreentiende que hay una sola lengua del país, aunque no se aclara de cuál se trata, ya que lo que se menciona entre paréntesis son los nombres de los países y no de las lenguas. Lo cierto es que sí es la primera en la Ciudad en la cual una lengua de inmigración tiene un lugar similar a la lengua mayoritaria.

Bases Curriculares afirma que la modalidad elegida para el proyecto es la de “educación bilingüe por inmersión dual o recíproca”. Según esta modalidad, la escuela ofrece de manera equilibrada ambas lenguas y los contenidos a enseñar se desarrollan en ambas. Es decir, la escuela tiene dos lenguas de instrucción con el mismo estatus. Además, el documento sostiene que la enseñanza será recíproca porque se enseñan dos idiomas “uno a partir del otro” y porque participan dos grupos de alumnos distribuidos de manera equilibrada, cada uno con sendas lenguas. La idea de enseñar una lengua a partir de la otra no está claramente delineada en el texto, pero es posible entenderla relacionada con el concepto de inmersión. Se propone, entonces, que tanto los alumnos sinoparlantes como los hispanoparlantes¹¹ estén inmersos en situaciones lingüís-

¹¹ Se trata de categorías nativas que recogimos durante el trabajo de campo. En este sentido, es interesante destacar que la categorización que hacen la escuela y las *Bases* difiere de la que mostramos en los otros documentos legales. Aquí el énfasis está puesto

ticas en las cuales se utiliza la otra lengua. Además, al buscar que la población de alumnos sea equilibrada también se espera que los estudiantes se apoyen y ayuden mutuamente a aprender la lengua.

Se afirma que la escuela respetará “las lenguas maternas de los alumnos de origen chino y se proveerá en cada caso el apoyo necesario para el desarrollo de la oralidad y la alfabetización” —no dice lo mismo respecto de hablantes de otras lenguas, por ejemplo, el guaraní—, pero que en todos los casos la lengua de instrucción será el putonghua. Las razones por las que se opta por esta lengua, según las autoras del documento, son dos: que es la lengua del Estado, los medios y la comunicación y que es la lengua a través de la cual “China se comunica con el mundo y difunde sus tradiciones y culturas”. Es decir, se apela a dos argumentos: por un lado el estatus de lengua oficial del putonghua; y, por el otro, al carácter internacional de esta lengua, lo cual abona la necesidad de enseñarla en tanto lengua extranjera.

Las escuelas que se inserten en esta modalidad se registrarán por el Diseño Curricular para la Escuela Primaria vigente. Además de los propósitos ya establecidos por el Diseño Curricular primario, este documento agrega algunos específicos para esta modalidad (17). Las autoras del documento afirman que “los alumnos tendrán que hacer frente a demandas cognitivas diferentes, dadas las diferencias que existen entre ambos sistemas escritos” (18). Por esta razón, las *Bases Curriculares* dedican unas páginas a hablar acerca de las características de la lengua y, principalmente, de la escritura del putonghua. Se espera que, con este conocimiento, la comunidad educativa realice las adaptaciones pedagógicas necesarias para que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos curriculares y de la lengua del otro. Como primera necesidad, establecen que los alumnos, cualquiera sea “lengua materna”, desarrollen, en primer lugar, el conocimiento de la lengua oral, ya que será a partir de ella que podrán acercarse a la

sobre la lengua presuntamente hablada en la casa y no sobre la nacionalidad. Consideramos importante aclarar, en este sentido, que muchos de los catalogados como hispanohablantes también son guaraní hablantes, entre otras lenguas presentes en la escuela.

escritura. Finalmente, afirman que el aprendizaje de la escritura en una de las lenguas beneficiará el aprendizaje en la otra. Los objetivos para el área de Prácticas del Lenguaje se diferencian según se trate de “lengua china” (como “lengua materna o primera lengua de escolarización” y “segunda lengua de escolarización”) y de lengua española (también diferenciados del mismo modo). Una particularidad es que en el caso del putonghua se distingue no solo entre oralidad, prácticas de lectura y escritura, sino que también se agrega reconocimiento y escritura de caracteres. Es importante destacar que, al igual que el sistema educativo chino, en el caso del putonghua como lengua primera se establece claramente la cantidad de sinogramas que se espera que el estudiante reconozca y pueda escribir. En el caso del aprendizaje como lengua segunda, en cambio, no está cuantificado el aprendizaje de sinogramas.

En este apartado se focalizó en los documentos legales de creación y puesta en funcionamiento de la escuela. Algunos de estos documentos proponen la enseñanza del putonghua en tanto lengua segunda (el convenio 26/09 y el memorándum de entendimiento firmado en el año 2014, cuando la escuela ya estaba en funcionamiento) y podemos relacionar esta perspectiva con el hecho de entender que el aprendizaje de la lengua oficial de la RPC constituye un recurso tanto para los alumnos como para la Argentina. En cambio, la resolución ministerial 1221/2015 funda la escuela construyendo esta lengua en tanto lengua de inmigración y la necesidad de esta escuela como un espacio que garantiza derechos. Asimismo, en las *Bases Curriculares* se puede ver cómo los dos argumentos entran en juego ya que, por un lado, se afirma el carácter de lengua de inmigración, pero por otro lado se reconoce que se eligió esta lengua y no otras lenguas chinas ya que se trata de la lengua a través de la cual China se comunica con el mundo. En el próximo apartado, mostraremos el trabajo de campo realizado en la escuela “Los Patos”, tanto en el nivel inicial como en el primario. El análisis de lo que ocurre en las aulas permitirá revelar de qué manera la política lingüística que se construye en los documentos analizados hasta acá se pone en práctica en las aulas.

3.2 Apuntes del trabajo de campo

Desde octubre de 2015 hasta diciembre de 2016, realicé¹² observaciones en las clases de sala de cinco años y en los diferentes grados. En ambos niveles, llevé a cabo, además, entrevistas con directivos y docentes. El objetivo general de las observaciones realizadas fue indagar qué valoraciones hay de las lenguas en juego (español, chino y lengua de la comunidad de la que proviene el niño, entre otras) en las interacciones lingüísticas entre docentes y alumnos y entre alumnos entre sí, a la vez que analizar la política lingüística del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los gestos glotopolíticos¹³ en las aulas.

Tal como se dijo anteriormente, las *Bases Curriculares* de estas escuelas sostienen que las maestras deben representar ambas comunidades lingüísticas. Esto se puede lograr o bien teniendo maestras bilingües o bien con dos maestras. En el caso de esta escuela, la elección es que haya dos maestras por curso —una, hablante de putonghua, y la otra, de español— que se organizan como pareja pedagógica. Las dos secciones del nivel inicial tienen dos maestras

¹² En este apartado, en el cual remito al trabajo etnográfico, utilizaré la primera persona del singular ya que las observaciones fueron realizadas solamente por mí. El uso del nosotros en el resto del artículo se debe no solo a una convención académica sino, principalmente, a que se trata de conclusiones fruto de la discusión con mis directores de tesis y colegas.

¹³ En este artículo, el término iniciativa glotopolítica es utilizado para lo que las comunidades lingüísticas, a través de diversas instituciones o asociaciones, deciden para aquellos que se reconocen como parte de ella. Por ejemplo, es una iniciativa glotopolítica de una comunidad fundar escuelas donde los hijos de los migrantes aprendan la lengua de sus padres. En algunos casos las iniciativas glotopolíticas pueden ser tomadas también por individuos, como es el caso de las decisiones que toman las familias para administrar las lenguas y su aprendizaje dentro del núcleo familiar. Estas decisiones lingüísticas suelen ser discutidas y tomadas *exprofeso*, es decir, se trata de acciones llevadas a cabo de manera consciente por los actores. Por su parte, utilizamos el término gestos glotopolíticos para los actos que realizan los individuos en relación con las lenguas. En particular, estamos pensando en las acciones que las maestras de clase realizan en el aula para administrar el uso de las lenguas y también en los discursos sobre las lenguas. Estos gestos glotopolíticos tienen al menos en las aulas, un peso muy importante, ya que a través de ellos que los alumnos toman contacto con las ideologías y representaciones sobre las lenguas. Los gestos glotopolíticos, a diferencia de las iniciativas, no conllevan una construcción ulterior o no implican una decisión sobre cómo será el futuro lingüístico del grupo.

a cargo del curso, una sinoparlante y otra hispanoparlante. En las salas de nivel inicial, ambas maestras trabajan en conjunto casi todo el tiempo y, si bien es una de las dos la que conduce la clase, la otra participa y ayuda a los alumnos. En el caso de la maestra sinoparlante, esta ayuda muchas veces consiste en la traducción de las palabras desconocidas en español o en volver a explicar una actividad. En el nivel primario, por su parte, las maestras sinoparlantes son dos por curso: una trabaja en el turno mañana y la otra por la tarde; la maestra hispanoparlante, en cambio, es maestra de jornada completa. Cuando preguntamos a la dirección de la escuela el porqué de esta decisión, afirmaron que, en muchos casos, las maestras sinoparlantes no podían trabajar jornada completa¹⁴. En Banfi, Romano, Revale y Yu (2016), las autoras también desarrollan el tema de la pareja pedagógica y su funcionamiento. Ellas afirman que el maestro de grado no está acostumbrado a trabajar de esta manera y que esto es un gran desafío. Asimismo, afirman que “el trabajo docente refleja la misma interacción de lenguas y culturas que está presente en el aula: juntos deben trabajar en contenidos curriculares y graduar la complejidad de la lengua, ya sea en español o en chino” (57).

En ambos niveles, las maestras sinoparlantes son bilingües; en cambio, las maestras hispanoparlantes no tienen ningún conocimiento de la otra lengua. El hecho de que las maestras que enseñan en español solamente hablen esta lengua no es necesariamente una iniciativa de la dirección de la escuela o del Ministerio de Educación, sino que responde a la dificultad de encontrar maestras de grado que hablen putonghua. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, las búsquedas docentes que se publican a través de la GOLE solo se hacen para cubrir las vacantes de maestras hablantes de putonghua y no para cubrir los otros cargos (ver nota al pie número 5). Además, muchas maestras hispanoparlantes de la escuela señalan que querrían estudiar putonghua, pero que la

¹⁴ En el año 2017 volví a la escuela a realizar observaciones invitada por la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación ya que habían implementado una nueva modalidad de trabajo (hablaré de ella más adelante). En esa oportunidad, una de las maestras sinoparlantes de segundo grado había empezado a trabajar en los dos turnos.

escuela no les ofrece clases. De esta manera se genera una asimetría en el conocimiento de las dos lenguas involucradas que no se traduce, contra lo que cabría esperar, en un mayor prestigio de aquellas maestras que son bilingües. En Banfi y Rettaroli (2008) se sugiere que en los programas bilingües las maestras deberían tener algún grado de conocimiento de la otra lengua. Ellas sostienen, además, que no es posible mucha interacción o colaboración entre los miembros del equipo cuando se trata de docentes monolingües en una de las lenguas. Esto es lo que se verifica en la escuela de la que estamos hablando. Dado que las maestras hispanoparlantes son monolingües, cuando las clases son en putonghua no comprenden el tema que se está dictando y, por lo tanto, no pueden ayudar a los estudiantes a seguir la clase. Por eso, durante estas clases muchas veces la maestra hispanófona se dedica a corregir tareas, elaborar material para sus próximas clases o mantener la disciplina en el aula. Incluso, en alguna clase observada, la maestra se fue a hacer alguna tarea administrativa dejando sola a la maestra sinoparlante en el aula durante toda la clase. Cuando las clases son en lengua española, las maestras sinoparlantes, en muchos momentos, ayudan a los niños al explicarles nuevamente la consigna, algunas veces en putonghua, y otras, en español. Por ejemplo, en una de las clases en segundo grado, mientras una maestra conducía la clase en español, la maestra sinoparlante se acercaba a los alumnos para ayudarlos a entender las consignas de la tarea que debían hacer o guiarlos en la resolución. La asimetría en el conocimiento de las lenguas, en este caso, genera una asimetría en la distribución de las tareas.

Más allá de estas diferencias lingüísticas, también hay una asimetría en la antigüedad docente y, por lo tanto, en el conocimiento de la burocracia escolar. Por esta razón, el primer año que hice observaciones muchas veces las maestras sinoparlantes les consultaban a las maestras hispanoparlantes cómo desarrollar determinados trámites. Además, otra diferencia es que las castellanohablantes son maestras de grado tituladas, mientras que las sinoparlantes tienen titulaciones diversas: algunas son psicopedagogas, otras son profesoras de inglés, una es licenciada en matemática, es decir, el plantel

docente hablante de putonghua, mayoritariamente, no posee título de maestra de grado.

Estas asimetrías cristalizan en una diferencia de poder entre las maestras. En muchas situaciones, cuando hay algún conflicto con un alumno o un asunto burocrático que resolver, la maestra a la que se llama desde la dirección es la hispanoparlante; en cambio, cuando se busca que se traduzca un mensaje en particular al putonghua o hablar con padres sinoparlantes, se llama a la otra maestra. Heller (1996) toma el concepto de lengua legítima de Bourdieu y sostiene que la clase es un espacio clave para la construcción de la lengua legítima. A partir de esta idea, la autora afirma que las clases centradas en el docente sirven para construir un modelo de lengua legítima (en su caso, de francés) y devaluar prácticas bilingües. Tomando esta idea como punto de partida, ya no nos preguntamos cuál es el modelo de lengua legítima que se presenta en la escuela, sino cuál es el modelo de hablante que se erige como ejemplo. En todos los casos, las maestras bilingües son aquellas que enseñan en putonghua y que, excepto en un caso, son étnicamente chinas. Es decir, de esta manera la escuela muestra que el bilingüismo es necesario para los descendientes de chinos.

En el año 2017, se empezó a implementar una nueva estrategia pedagógica. Esta dinámica implica separar a los niños según la lengua que hablen en la casa, español o putonghua, tres veces por semana durante dos horas de cátedra para que algunos de esos días tengan clase con las maestras que hablan la misma lengua que ellos, y otros días, con las que hablan la otra lengua. Ya en noviembre de 2016, mientras estaba observando una clase, una de las funcionarias de la GOLE me había comentado la decisión de separar a los alumnos por lengua primera algunas horas semanales. Según ella, esta separación permitiría que esas clases enfocaran la enseñanza como lengua segunda o como lengua primera. En diciembre de ese mismo año, en la entrevista que mantuve con el director de la escuela primaria, él aludió a esta misma decisión diciendo que en un principio su temor era que cambiar de aula tres veces por semana generaría más molestias en la organización que beneficios. Finalmente, decidió

implementarlo, según me comentó, “pensando en una escuela para la mejora”. Esta frase es usada habitualmente por el director para resaltar que lo que la escuela busca es contribuir a mejorar no solo la vida de los alumnos que a ella asisten y sus familias sino también mejorar la sociedad. Entiendo que otra de las motivaciones para esta separación es la dificultad de enseñar la lengua cuando la mitad del curso la habla habitualmente en la casa y la otra mitad apenas la conoce. Durante mis observaciones muchas veces noté que era difícil entender claramente cuál era el objetivo de las clases de putonghua ya que en muchas oportunidades eran clases muy simples para los alumnos sinoparlantes, quienes, por lo tanto, se aburrían, y muy difíciles de seguir para los hispanos. Sin embargo, también es posible ver en esta nueva modalidad la puesta en práctica de un modelo educativo en el cual la lengua de inmigración es considerada, en clases con alumnos hispanoparlantes, como una lengua extranjera.

En agosto de 2017 observé en total cuatro clases bajo esta modalidad: una vez fue en primer grado entre maestras y niños sinoparlantes; la segunda, fue también en primer grado, pero entre maestras sinoparlantes y estudiantes hispanoparlantes; en segundo grado también tuve una observación entre sinoparlantes y una en la cual los alumnos eran sinoparlantes y la maestra hispanoparlante. Una primera cuestión para resaltar es que en las clases en las que las maestras y los alumnos son hablantes de putonghua, los temas o las actividades que se desarrollan son mucho más complejos que en las clases en las que hay lenguas mezcladas. La clase que observé en segundo grado con maestras y hablantes de la lengua asiática fue sobre el “método científico”. Antes de entrar, la maestra me explicó qué iban a hacer ese día; si no me lo hubiera dicho, me habría resultado muy difícil seguir la clase. El pizarrón se usó muy poco y, cuando escribían, las maestras no eran tan cuidadosas en el trazado como en las clases en las que había alumnos sino e hispanoparlantes. Esto se debe, entiendo, a que el objetivo está puesto no en la enseñanza de la lengua sino en la enseñanza del tema, a la vez que las maestras consideran que sus alumnos probablemente puedan leer aun si no es tan clara la escritura.

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

En la clase en la cual se enseñaba español a alumnos sinoparlantes, la maestra se encargó principalmente del trabajo con el vocabulario y puso atención en la escritura y pronunciación de las consonantes finales *s* (como marca de plural) y *r* (en los infinitivos). Los alumnos hablaron siempre en putonghua entre ellos, excepto en dos intervenciones en las que utilizaron el español para referirse a útiles escolares (sacapuntas y lápiz). Esa clase fue la primera de una niña recién llegada de la RPC. Cuando la maestra la notó en el aula (no es alumna de su grado sino del curso de la otra maestra hispana que ese día estaba ausente), le preguntó su nombre. La niña no entendía y, entonces, el compañero de banco le tradujo; ella respondió, pero no estaba claro si estaba diciendo “Kenny” o “Kelly”. Todos los alumnos comenzaron a debatir cuál era el nombre que ella había dicho, para acordar y poder repetírselo a la maestra. Cuando salimos al recreo, charlé con la maestra sobre lo ocurrido. Ella se lamentó de no poder comunicarse utilizando la misma lengua que hablaban los alumnos. En particular, se refirió a la necesidad de que las maestras tuvieran algún grado de capacitación en la lengua asiática.

El trabajo de campo nos permite mostrar que las dos lenguas presentes en la escuela no tienen el mismo estatus, así como tampoco lo tienen las maestras. La nueva dinámica muestra, además, una dimensión distinta: el putonghua y el español en la escuela también son consideradas lenguas segundas y son enseñadas con ese enfoque. Sin embargo, una diferencia importante en este punto es que las maestras sinoparlantes, en su mayoría, antes trabajaron

enseñando putonghua como lengua en diversos institutos privados (Banfi, Romano, Revale y Yu 2016). En el próximo apartado, el foco está puesto sobre los discursos de los funcionarios públicos acerca de esta escuela.

3.3 Análisis de discursos de funcionarios

Cuando comenzó a funcionar la escuela, el Jefe de Gobierno, Mauricio Macri, publicó en su cuenta de Facebook un mensaje escrito en putonghua y en español. Si bien la versión en español se presenta como una traducción del original en la lengua asiática, hay algunas diferencias entre una y otra.

Figura 1. Publicación en Facebook del Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

The image shows a screenshot of a Facebook post by Mauricio Macri. On the left is the profile picture and name of Mauricio Macri (@mauriciomacri). The post itself is dated 18 de marzo de 2014 and is written in Chinese with a Spanish translation below it. The text describes a visit to a bilingual school in Buenos Aires. Below the text is a photograph of several young children sitting at a table in a classroom, engaged in an activity. At the bottom of the post, there are engagement statistics: 4.2 mil likes, 605 comentarios, and 729 veces compartido. The bottom navigation bar shows icons for 'Me gusta', 'Comentar', and 'Compartir'.

第一外语——中文

(ver traducción más abajo)

昨天我参加了阿根廷第一所西中双语学教一位布市南区Parque Patricios 的11号小学。我们的这所学教已有两间教室开课。学生是4至5的儿童。她们将使用中国教材。学习将成为他们第一外语的中文。

在过去，学文学靠法语，做生意靠英文。

面向未来我们需要什么？也许是中文吧¹⁵。

Texto en español:

El chino como primera lengua extranjera

Ayer estuve en la Escuela N° 11, es la primera escuela pública bilingüe argentino-china. Está en la parte sur de la Ciudad, en el barrio Parque Patricios. Este año abrimos ahí un anexo especial para niños chinos y argentinos con 2 salas integradas de 4 y 5 años. La noticia es que los chicos aprenderán chino como primera lengua extranjera y sumarán las materias que son propias de las escuelas en ese país.

En el pasado se aprendía francés para leer literatura e inglés para hacer negocios ¿Cuál será la lengua del futuro? Tal vez el chino.

Una primera cuestión para resaltar es que según declara este posteo el objetivo del “anexo especial” (se refiere al anexo a la escuela infantil número 11; en ese momento la escuela primaria aún no estaba constituida) es enseñar “chino como primera lengua extranjera”. En esta afirmación, entonces, dice claramente lo que en este artículo se viene sosteniendo respecto del estatuto de esta lengua en la escuela: se solapan los dos estatutos de lengua y en el caso de este mensaje el carácter de lengua de inmigración queda completamente

¹⁵ Traducción propia. “Ayer asistí a la primera escuela bilingüe español-chino en Argentina ubicada en la parte sur de la Ciudad, en el barrio de Parque Patricios, la escuela infantil número 11. Esta escuela tiene dos aulas, los alumnos son niños de 4 a 5 años. Usarán material de estudio chino y aprenderán chino, lengua que se volverá su primera lengua extranjera.

En el pasado, estudiar literatura dependía del francés, hacer negocios dependía del inglés. ¿Qué necesitamos para el futuro? Quizás sea el chino”.

desdibujado. Al respecto, podemos preguntarnos en qué medida el “chino” será una lengua extranjera para los alumnos que son “chinos” y que, tal como afirman las *Bases Curriculares* y muestran las prácticas de aula, son sinoparlantes. El título de la publicación “第一外—中文/ El chino como primera lengua extranjera” reafirma que, al menos en el discurso del mandatario, la escuela tiene como objetivo principal enseñar una lengua extranjera.

Una segunda cuestión es que el Jefe de Gobierno, en la versión en español, no utiliza la denominación que se hace en la normativa (niños chinos nativos argentinos) ni la denominación que se emplea en la escuela (sinoparlantes), sino que habla de alumnos chinos y argentinos. Esta identificación, sin embargo, no aparece en el texto que se presenta como el original en putonghua. En esta versión no se hace referencia a quiénes son los destinatarios de esta escuela ni se distingue entre alumnos chinos y argentinos (ver nota al pie con la traducción de la versión china). Otra diferencia es que en la versión en putonghua no se refiere a la escuela como “bilingüe argentino-china” sino como “bilingüe español-chino”, es decir, desaparece el carácter estatal asociado a la escuela y se resalta el lingüístico.

Por último, este fragmento expone de manera explícita representaciones de distintas lenguas: el francés es una lengua de cultura, el inglés, una que lleva al éxito comercial; ambas lenguas, además, están vinculadas al pasado. En cambio, el chino es la lengua del futuro. Sobre este ideologema sostenemos está sustentada, en parte, la decisión de apertura de esta escuela. En la versión original en putonghua, en cambio, no aparece este ideologema aunque sí la referencia al futuro y a la necesidad: “En el pasado, estudiar literatura dependía del francés, hacer negocios dependía del inglés. ¿Qué necesitamos para el futuro? Quizás sea el chino”.

La publicación del Jefe de Gobierno enfatiza en las ventajas que el aprendizaje de “la lengua del futuro” les brindará a los niños argentinos (para quienes sí se trata de una lengua extranjera). En una entrevista realizada por Premat (2014), Mauricio Macri destaca la posibilidad que tendrán los egresados de asistir “indistintamente” luego a una universidad china o argentina (esta misma ventaja es

destacada en otras entrevistas¹⁶). Sin embargo, la escuela y las *Bases Curriculares* solo están proyectadas hasta el séptimo grado de escolarización. Es decir, en la publicación del Jefe de Gobierno la escuela parecería tener como único objetivo el aprendizaje del putonghua por los alumnos “argentinos” y, a partir del aprendizaje de esta lengua, en la posibilidad de participar de ese futuro que propone el imaginario asociado a la RPC.

Otro de los funcionarios públicos a cuyas declaraciones referiremos es Carlos Regazzoni. En muchas notas periodísticas se le adjudica la creación de la escuela del GCBA en el cual realizamos el trabajo de campo. En el momento de creación de la escuela, Regazzoni ocupaba el cargo de Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos del Ministerio de Educación de la CABA. El diario *El Tribuno*¹⁷ publica una entrevista en la cual él se refiere especialmente a la proyección y apertura de la escuela. Es interesante que una de las primeras cuestiones que el funcionario resalta es el costo de la hora de enseñanza del putonghua en Buenos Aires y que, por esta razón, solo pueden aprender esta lengua personas con alto poder adquisitivo. Los autores de la nota y Regazzoni afirman que, en consecuencia, lo más revolucionario de la escuela es que acerca esta lengua a alumnos pobres; es decir, a diferencia de lo que en las *Bases Curriculares* aparecía como innovador —que una lengua de inmigración sea lengua de instrucción— acá se destaca que una lengua que solo las elites pueden aprender sea enseñada a personas de clases más bajas. La creación de esta institución es vista como una política de inclusión, no de los migrantes sino de la población más pobre de la Ciudad. Es en esta dirección que en la entrevista se rescata la palabra de Regazzoni sobre la ubicación de la escuela: “en el barrio de Parque Patricios, cercano a muchas zonas socialmente vulnerables de la Capital”. La

¹⁶ Ver <<https://www.youtube.com/watch?v=BZ7EsJd5yMc&yt=3s>> [Consultado el 20 de septiembre de 2021].

¹⁷ Ver <<https://www.eltribuno.com/salta/nota/2014-8-25-1-40-0-carlos-regazzoni-el-70-de-las-chicas-pobres-no-termina-la-escuela>> [Consultado el 20 de septiembre de 2021].

enseñanza de la lengua se vincula, entonces, con una ventaja laboral que, desde la gestión, se orienta hacia los sectores más desfavorecidos. “Los chicos que terminen sus estudios en esa escuela no serán pobres, porque tendrán trabajo asegurado. El chino es un idioma diferencial, porque aporta muchas ventajas en el mercado laboral. Por el solo hecho de hablar en mandarín, los estudiantes se aseguran la posibilidad de un buen trabajo”, se afirma en la misma nota.

En una nota publicada por *El Cronista*¹⁸ (Beltrán 2014) hacia fines del primer año de funcionamiento de la escuela, también se destaca el carácter positivo de esta iniciativa. Se recogen las palabras de Regazzoni, quien apela al argumento de la antigüedad (7000 años de historia) y de la ejemplaridad (sistema único de escritura en el mundo) para sostener la necesidad de su enseñanza en el sistema público. El funcionario, finalmente, afirma que

La gente sigue pidiéndonos francés pero, la verdad, el chino es el futuro. Es un idioma difícil de aprender, no se hace con un curso por internet, lleva por lo menos 10 años, por eso el proyecto es enseñárselos desde pequeños y que cuando estos chicos se reciban tengan un saber que ayudará a convertir a Buenos Aires en la plataforma económica de América Latina. (2014)

En esta frase se enuncia claramente el objetivo final del aprendizaje de esta lengua: que Buenos Aires cuente con hablantes bilingües que permitan desarrollar actividades comerciales entre los estados.

4. CONCLUSIONES

En la Ciudad se llevan a cabo otros proyectos que no se vinculan con la enseñanza a descendientes del putonghua como lengua extranjera o adicional. Entre ellas, destacamos dos. La primera propuesta es que la Escuela Normal Superior N°10 “Juan Bautista Alberdi” (Distrito Escolar 10), desde el ciclo lectivo 2015, sostiene un proyecto con intensificación en lenguas adicionales. A pesar de

¹⁸

Ver

<<https://www.cronista.com/3dias/La-otra-cara-de-la-invasion-china-20141128-0017.html>> [Consultado el 20 de septiembre de 2021].

que la escuela esté ubicada muy cerca del Barrio Chino de la CABA, entre las razones por las cuales se incorpora esta lengua a la currícula no se menciona que haya población hablante de putonghua. La segunda es la inclusión de talleres de “chino mandarín” en dos escuelas, en este caso, de enseñanza media. Al presentar estas acciones, la página web del GCBA¹⁹ caracteriza la lengua como “idioma milenario”, es decir, se apela a un argumento vinculado con la antigüedad y, por tanto, al prestigio ya que es una lengua que ha podido resistir el paso del tiempo. Otro de los argumentos que se sostienen su enseñanza es que como es un idioma muy difícil de aprender, es importante estudiarlo desde jóvenes y no comenzar en la adultez. La publicación enfatiza el carácter bicultural de los docentes como una garantía de buena enseñanza y de buena lengua. Además, se afirma que el aprendizaje del “chino mandarín” otorga a los estudiantes una herramienta útil para la inserción laboral: “La propuesta de enseñar chino surge con el auge de la economía china y la visión de ofrecer una formación acorde a las necesidades de nuestras generaciones futuras para una mejor inserción laboral.” (GCBA web, el subrayado es nuestro). Estos proyectos se sustentan sobre la idea del putonghua como una mercancía, como una lengua que se vincula con un Estado económicamente fuerte. En cambio, la constitución y puesta en marcha de la escuela objeto de este artículo se vincula, principalmente con otorgar oportunidades educativas a los migrantes y descendientes de migrantes chinos. La inclusión educativa, en este proyecto, no solo garantiza que puedan estudiar en la escuela pública, sino que mantengan la lengua del país de origen de su familia. Nos preguntamos al respecto por qué el planteo de que un origen y cultura diferentes requieren, por tanto, una escolarización distinta no es reconsiderada para otros grupos migrantes en la ciudad. Buenos Aires recibe migración desde otros países latinoamericanos (principalmente limítrofes, pero en los últimos años también de Venezuela) y, en menor medida, de Senegal. No

¹⁹ Ver <<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/chino-mandarin-en-la-escuela-media>> [Consultado el 20 de septiembre de 2021].

existe a la fecha una escuela que contemple estas otras poblaciones migrantes en su especificidad.

La escuela oficial y pública fue en Argentina el espacio en el cual los nuevos inmigrantes o los descendientes de mezclaban con los “argentinos”. Históricamente, las lenguas de inmigración no tuvieron lugar allí porque lo que se buscaba era homogeneizar a la población, en parte, a través de la lengua. La apertura de la escuela analizada conlleva una mirada distinta sobre los migrantes al brindar un espacio donde la lengua de inmigración es considerada una lengua a ser enseñada. Sin embargo, como mostramos, esta nueva mirada está vinculada con cuál es la lengua de inmigración de la que se trata. Las distintas notas de prensa y declaraciones de funcionarios muestran especialmente que el foco de la escuela es la enseñanza de una lengua que es considerada económicamente beneficiosa, “la lengua del futuro”, más que la escolarización de una lengua de migración. Se repite el ideograma que vincula al putonghua con el futuro, con la posibilidad de encontrar un buen trabajo y se lo vincula con otras lenguas extranjeras. Además, en muchos de estos discursos el aprendizaje de esta lengua aparece asociado a la posibilidad del vínculo comercial con la RPC. Además de estos discursos, durante el trabajo de campo también pudimos encontrar algunas iniciativas glotopolíticas de la escuela que se vinculan con esta manera de entender la lengua. Nos referimos, principal pero no exclusivamente, al funcionamiento de la pareja pedagógica. La decisión de la escuela de separar a los alumnos por lengua de habla en el hogar algunas horas a la semana, también puede ser interpretada en relación con la conceptualización de esta lengua como una *commodity* (Heller 2003 y 2010). Al separar a los alumnos, la otra lengua se transforma en una lengua a enseñar y no en la lengua de instrucción. Esta tensión se cristaliza en el vaivén entre dos maneras diferentes y contradictorias de entender la enseñanza de la lengua asiática: como lengua extranjera o como lengua primera de los descendientes de migrantes.

Si bien se evidencia una preocupación por la inclusión de los migrantes en la escuela y por el mantenimiento y aprendizaje del putonghua, sostenemos que la motivación que sustenta la creación

de esta escuela está relacionada con la importancia que la lengua hablada en el país asiático fue ganando en los últimos años. En este sentido, es impensable la constitución de una escuela de similares características pensada para una comunidad migrante cuya lengua no esté asociada a la posibilidad de obtener un buen empleo o a un Estado como el chino. Es decir, esta escuela es, en parte, resultado de los procesos de *commoditización*. Más allá de esta situación, es destacable que la Ciudad haya tomado como una de sus tareas la inclusión de otros grupos migrantes. En este sentido, es también importante que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires considere la necesidad de pensar al español como una lengua segunda para algunos alumnos. Valoramos, entonces, que la diversidad lingüística propia de nuestro territorio comience a ser puesta en evidencia y que se realicen acciones tendientes no a cambiarla sino a sostenerla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUÑA, Leonor

2002 “De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina”. *Revista de historia bonaerense*. IX, 24, 47-51.

BANFI, Cristina; y RETTAROLI, Silvia

2008 “Staff Profiles in Minority and Prestigious Bilingual Education Contexts in Argentina”. En *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. Eds., Anne-Marie de Mejía y Christine Helot. Clevedon, England: Multilingual Matters, 140-180.

BANFI, Cristina; ROMANO, Evelia; REVALE, Sandra; y YU, Hua Wu

2016 “Un proyecto innovador: Escuela bilingüe por inmersión dual argentino-china”. *Revista del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández»*. 12, 51-61.

BEIN, Roberto

2012 “La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina”. Tesis de doctorado. Universidad de Viena.

BELTRÁN, Mónica

2014 “La otra cara de la invasión china”. *El Cronista*, 28 de noviembre de 2014. Consultado: 15 de mayo de 2023 <<https://www.cronista.com/3dias/La-otra-cara-de-la-invasion-china-20141128-0017.html>>.

BOGADO BORDAZAR, Laura

2002 “*Migraciones Internacionales Influencia de la Migración China en el Río de la Plata*”. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata.

CASSELLS, David; y RICENTO, Thomas

2013 “Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy”. *International Journal of the Sociology of Language*. 219, 7-21.

DI TULLIO, Ángela

2010 *Políticas Lingüísticas e Inmigración. El Caso Argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.

EL TRIBUNO DIARIO

2014 “Carlos Regazzoni: El 70% de las chicas pobres no termina la escuela”. *Diario El Tribuno*, 24 de agosto de 2014. Consultado: 8 de agosto de 2021. <<https://www.tribuno.com/salta/nota/2014-8-25-1-40-0-carlos-regazzoni-el-70-de-las-chicas-pobres-no-termina-la-escuela>>.

GUBER, Rosana

2004 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

GUESPIN, Louis; y MARCELLESI, Jean-Baptiste

1986 “Pour la glottopolitique”. *Langages*. 83, 5-34.

HELLER, Mónica

1996 “Legitimate language in a multilingual school”. *Linguistics and education*. 8, 139- 157.

HELLER, Mónica

2003 “Globalization, the new economy and the commodification of language and identity”. *Journal of Sociolinguistics*. 7, 4,473-92.

HELLER, Mónica

2010 “The commodification of language”. *Annual Review of Anthropology*. 39, 101-114

PREMAT, Silvina

2014 “Una escuela en la que se hablan chino y español”. *Diario La Nación*, 18 de marzo de 2014. Consultado: 8 de agosto de 2021 <<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/una-escuela-en-la-que-se-hablan-chino-y-espanol-nid1673050>>.

UNAMUNO, Virginia

2015 “Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico educativas desde las aulas bilingües del Chaco”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 23, 101, 1-30.

UNAMUNO, Virginia; y BONNIN, Juan Eduardo

2018 “«We Work as Bilinguals»: Socioeconomic Changes and Language Policy for Indigenous Languages in El Impenetrable”. En *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Eds., James Tollefson y Miguel Pérez-Milans. Oxford: Oxford University Press, 379-397.

UNAMUNO, Virginia; y RAITER, Alejandro

2012 “La educación intercultural bilingüe: discursos sobre los otros y nosotros”. En *Esclavos de las palabras*. Coords., Julia Zullo y Alejandro Raiter. Buenos Aires: EUDEBA, 125-160.

Documentos Legales

Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y Consejo Federal de Cultura y Educación, 1998).

Ley 719/2001, Memorándum de entendimiento entre la Ciudad de Buenos Aires y Pekín.

Convenio marco de cooperación 26/09 entre Buenos Aires y Pekín.

Convenio de cooperación 16201 (2014) entre el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Comisión de Educación de Beijing, China.

Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2014).

Resolución del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 1221/2015.

Bases curriculares de la Escuela bilingüe argentino-china. Proyecto experimental de educación bilingüe por inmersión dual o recíproca (2016).

Recepción: 20/09/2021

Aceptación: 17/05/2022