



**LECTURA Y ESCRITURA EN LAS ESCUELAS CHINAS DE LA CIUDAD DE BUENOS  
AIRES: ENTRE LAS PRÁCTICAS Y EL RECUERDO**

**READING AND WRITING IN CHINESE SCHOOLS IN BUENOS AIRES: BETWEEN  
PRACTICE AND MEMORY**

**María Florencia Sartori<sup>1</sup>**

[fsartori@unsam.edu.ar](mailto:fsartori@unsam.edu.ar)

CONICET/ CELES-LICH

Universidad Nacional de San Martín

Buenos Aires

Argentina

**Resumen**

El objetivo de este artículo es analizar las relaciones entre lengua y escritura que los descendientes de migrantes chinos sostienen en el contexto migratorio. Las preguntas de investigación que este trabajo explora se relacionan con el traslado de representaciones sobre la escritura del país de origen en el contexto migratorio; de qué modo y en qué medida las experiencias educativas de estas personas moldean el vínculo con la lengua y la escritura de migración; y, por último, cómo las prácticas educativas influyen en las percepciones de sí mismos como hablantes. Metodológicamente se cruzan datos provenientes de un trabajo etnográfico realizado en escuelas chinas y de entrevistas con jóvenes descendientes de migrantes. Entre los resultados más importantes se destaca la relevancia de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura para las representaciones sobre la proficiencia lingüística y el fuerte contraste entre las prácticas educativas en las escuelas chinas y las escuelas argentinas. Un último resultado relevante es la pertinencia del empleo de datos provenientes de series temporales distintas y recolectados de diferente forma para conocer las políticas lingüísticas familiares.

**Palabras clave:** políticas lingüísticas familiares, migraciones chinas, lectura, escritura, escuelas chinas

## **Abstract**

The aim of this article is to analyze the relationships between language and writing that descendants of Chinese migrants establish in the migratory context. The study explores possible answers to questions related to whether representations of writing from the country of origin are transferred to the migratory context; how and to what extent these individuals' educational experiences shape their relationship with the language and writing of migration; and, finally, how educational practices influence their self-perception as speakers. Methodologically, the research combines data from ethnographic work conducted in Chinese schools and interviews with young descendants of migrants. Among the most significant findings is the relevance of reading and writing teaching practices for representations of linguistic proficiency, as well as the sharp contrast between educational practices in Chinese schools and Argentine schools. Another important result is the pertinence of using mixed research methodologies to study family language policies.

**Keywords:** family language policies, Chinese migration, literacy, Chinese schools

**Recibido:** 02-01-2025

**Aceptado:** 15-05-2025

## INTRODUCCIÓN

La migración china a Argentina, en contraste con la de otros países de la región, no fue significativa hasta mediados del siglo XX. Los primeros migrantes chinos llegaron durante los primeros años de la República de China, principalmente desde Perú (Bogado Bordazar, 2002), aunque en una escala muy reducida. La primera gran ola de migración china ocurrió durante las décadas de 1980 y 1990, y estuvo compuesta principalmente por personas provenientes de Taiwán que buscaban mejorar su calidad de vida. Según la Oficina Cultural y Comercial de Taipéi en Buenos Aires, el número máximo de migrantes fue de 30.000, reduciéndose a menos de 20.000 tras la crisis económica argentina de 2001 (Trejos y Chiang, 2012). Fueron estos migrantes quienes establecieron las primeras escuelas extracurriculares de lengua china ("escuelas chinas"<sup>2</sup>, en adelante) en la Ciudad de Buenos Aires. La ola más reciente de migración china a Argentina ocurrió alrededor de 2004, proveniente de la República Popular China (RPC, en adelante) especialmente de la provincia de Fujian. Según datos del censo de 2010, la población total nacida en China y residente en Argentina era de 8.929 personas, de las cuales 44% vivía en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Grimson et al. (2016) sostienen que estas cifras son inexactas, atribuyendo la discrepancia a la posible reticencia de los migrantes para responder al censo debido a su estatus legal o al conocimiento limitado del idioma español. Los autores también citan información proporcionada por otros investigadores: por ejemplo, Guerra Zampini reporta aproximadamente 80.000 ciudadanos chinos viviendo en Argentina en 2008. Finalmente, Grimson et al. (2016) señalan que algunos líderes comunitarios estiman que la población china en el país ronda los 200.000 habitantes.

El perfil socioeconómico y cultural de los residentes chinos en Argentina es muy diverso. Algunos de ellos terminaron la escuela secundaria en su país de origen, mientras que otros poseen títulos de posgrado. La mayoría de los migrantes se dedica a actividades comerciales, como la gestión de supermercados o tiendas de regalos. Además, aquellos que llevan más tiempo residiendo en Argentina se dedican a la importación desde la RPC y al comercio mayorista. También hay residentes que fueron enviados al extranjero por empresas chinas (como Huawei, Power China, ICBC, entre otras), a menudo dejando a sus familias atrás. En cuanto a los idiomas hablados por estos migrantes, además del *putonghua* (la lengua oficial de la RPC), muchos también hablan fujianés y taiwanés. Aunque en menor medida, también hay hablantes de shanghainés y otros dialectos chinos. Esto distingue a la migración china hacia Argentina de la que se dirigió a otras regiones de América, donde predominaban las comunidades de habla cantonesa y el cantonés se utilizaba como lengua de instrucción en las escuelas extracurriculares.

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

En particular, el artículo cruza resultados de esa investigación en proceso con los del trabajo de campo realizado en 2016 y 2017 en “escuelas chinas”. El foco está puesto sobre la escritura y su enseñanza para descendientes de migrantes chinos en la Ciudad de Buenos Aires. Entre las preguntas que se espera poder responder están las de: ¿cómo se trasladan las representaciones sobre la escritura del país de origen en el contexto migratorio?, ¿de qué modo las experiencias educativas en las escuelas chinas moldean el vínculo con el conocimiento de la lengua que tienen las generaciones de migrantes más jóvenes? y, por último, ¿en qué medida las prácticas educativas influyen en las percepciones de estos sujetos como hablantes? En las entrevistas analizadas, los sujetos jóvenes descendientes de migrantes afirman que “hablan mal” o que no saben hablar chino; sin embargo, en casi todos los casos una importante parte de su vida se desarrolla en esta lengua. La hipótesis es que esta afirmación se relaciona con la sensación de poca proficiencia en el conocimiento de la lectura y escritura influida especialmente por las prácticas educativas.

Para evaluar esto, comenzaré primero por dar cuenta de la relación estrecha entre lengua y escritura que se da en el caso de la RPC. En segundo lugar, apelaré a algunas escenas de escuelas chinas a las que asisten los descendientes de migrantes para aprender lectura y escritura. En tercer lugar, analizaré entrevistas realizadas con jóvenes descendientes de migrantes recorriendo las narrativas en las que vinculan la lengua y la escritura.

## 1. La relación lengua-escritura en la RPC

Es muy frecuente encontrar en trabajos académicos, escritos tanto por chinos como por occidentales, la confusión entre lengua y escritura cuando se trata del *putonghua*. Esto puede deberse al espacio central que ha ocupado en la lingüística china la escritura, así como también a la fascinación que produce en Occidente (para esto basta pensar en el libro de Fenollosa y Ezra Pound (2004) *El carácter de la escritura china como medio poético* o en la idea errada de que la escritura china podría servir para escribir cualquier lengua). Para ilustrar esta confusión basta una cita de una reconocida sinóloga. Dice Rovira-Esteva (2010) que “el hecho de que el chino disponga de más grafías –caracteres–

que sílabas ha dado lugar a muchos morfemas homófonos” (p. 153) y, de esta manera, culpa a la escritura de una característica de la morfología de la lengua china.

A esta ambigüedad se suma el hecho de que muchos de los términos utilizados en *putonghua* y en la lingüística china para referirse a las lenguas y sus variedades no tienen equivalente en español ni en inglés, y que las traducciones habituales no reflejan con precisión su significado en el marco de la teoría lingüística occidental. En particular, me estoy refiriendo en este caso a la diferencia entre *hua* y *wen*. *Wen* [文] puede ser traducido como ‘lengua’ pero se asocia a la lengua escrita: por ejemplo, en *lunwen* cuyo significado es ‘tesis’; *kewen* que se puede traducir como ‘texto’; este término *wen* también aparece asociado a palabras relacionadas con la cultura: *wenhua* [文化], que se traduce como ‘cultura’ o ‘civilización’, o *huawen* [华文], que significa ‘cultura o civilización china’. *Hua* [话], por su parte, también se puede traducir al español como ‘lengua’, pero se relaciona con la lengua hablada y no con la escrita. Así, en *duihua* [对话], es uno de los componentes de la palabra diálogo; en *dianhua* [电话], de teléfono; en *huaju* [话剧], de obra de teatro moderna hablada; en *shuohua* [说话], de conversar. Esta distinción configura y muestra la diferencia entre la forma escrita y la oral de la lengua para la cultura letrada china.

El *putonghua* es la lengua oficial del Estado chino. La unidad lingüística es considerada una necesidad para mantener la unidad nacional. Así lo dice el artículo 5 de la Ley de Lenguas: “El uso de la lengua nacional común y de su escritura debe ser beneficioso para la defensa de la soberanía nacional y la dignidad, para la unidad nacional y para la construcción socialista material y espiritual de la nación”. Desde esta perspectiva, las otras lenguas chinas son parte de la Nación, pero solo la lengua oficial tiene la cualidad de cohesionar y modernizar al país. Considero que este dato es crucial para comprender la importancia que tienen la enseñanza de esta variedad a los chinos fuera de la ROC. A su vez, es destacable que la misma ley establece cuál es la escritura que se ha de usar para esa lengua: los caracteres simplificados.

El *putonghua* es la lengua elegida como estándar y normada por distintas comisiones y legislaciones al calor de las discusiones y guerras civiles que caracterizaron el siglo XX en China. Comprender estos procesos ocurridos en el Estado asiático es fundamental para reflexionar sobre la relación que los inmigrantes chinos en Argentina y sus descendientes mantienen con la lengua. Al mismo tiempo, permite interpretar las políticas lingüísticas impulsadas por el Estado chino con el objetivo de que los chinos de ultramar aprendan la lengua. Por ello, a continuación, se presentará una breve descripción de algunos de estos procesos.

China –tanto en las épocas imperiales como en las republicanas– tomó decisiones sobre las lenguas que se hablaban en el territorio y sus escrituras. Por ejemplo, el primer

emperador Qin Shihuang (247 a. C-221 a. C) no solo unificó los distintos reinos, sino que también estandarizó el sistema de escritura. Sin embargo, los procesos que nos importan son los que ocurrieron durante el siglo XX y en particular desde la conformación de la Nueva China en 1949. Las discusiones de comienzos del siglo XX en torno de la necesidad de una reforma de la escritura prefiguran las decisiones de política lingüística que se toman a partir de 1949.

En primer lugar, la simplificación de la escritura, que busca hacer más accesible el aprendizaje a toda la población; en segundo lugar, la estandarización y difusión de la norma oral, es decir, la definición y difusión del *putonghua*. Zhao y Baldauf (2008) afirman que la reforma de la escritura era vista como parte del cambio necesario en la RPC para pasar de una sociedad semifeudal a una socialista. En esta línea, es destacable el rol que tuvo Mao Zedong en el impulso a este proceso; una de sus frases más citadas al respecto es la de 1951: “Los caracteres deben ser reformados y debemos seguir la dirección de la fonetización adoptada alrededor del mundo” (en inglés, en Zhao y Baldauf, 2008, p.232). Esta idea radical fue dejada de lado rápidamente; sin embargo, el espíritu modernizador del presidente del Partido Comunista Chino (PCCh, en adelante) rigió las actividades que se llevaron a cabo durante esos primeros cuarenta años de la Nueva China. El resultado final de la simplificación fue que se pasó de 16,08 trazos en promedio por sinograma a 8,17 trazos; asimismo, de los 2238 sinogramas de la lista final, antes de la simplificación solo 141 tenían menos de 10 trazos y después de la simplificación 1263 (Zhao y Baldauf, 2008). Rohsenow (2004) sostiene que todos estos cambios fueron posibles por el entusiasmo tanto de intelectuales como de la población por el nuevo régimen.

El analfabetismo<sup>3</sup> y la falta de educación eran considerados un síntoma de los problemas sociales, económicos y políticos del antiguo régimen y la reforma de la escritura fue vista como una manera de simplificar la enseñanza. En efecto, al establecerse la República Popular China, el 1 de octubre de 1949, se estima que 85% de la población total era iletrada y que, en el caso de las áreas rurales, el porcentaje ascendía al 95%. Una de las primeras acciones de gobierno que llevó a cabo el PCCh fue una masiva campaña para enseñar la lectura y escritura. Así, se pasó de más del 80 % de personas iletradas en la posguerra, al 30 % a comienzos de los años 80 (Bhola, 1984), y a menos del 3 % en la actualidad.

Cabe aclarar que, junto con la simplificación de la norma escrita, el estado chino llevó adelante campañas de estandarización y difusión de la norma oral. Estas campañas fueron y son muy importantes dado que los sinogramas en muy pocos casos aportan información acerca de la pronunciación. Entre estas acciones, se ubica el desarrollo y difusión del sistema *Pinyin*. La Ley de la Lengua Común Nacional de la República Popular China (2000) se refiere al uso de este sistema en la educación (artículo 18): “La enseñanza del *hanyu pinyin* debe ser implementada desde la educación primaria” (traducción propia

desde el chino). Algunos estudios (Read et al. 1986) han mostrado que la utilización de un sistema de transcripción fonético del chino favorece el desarrollo de la conciencia fonológica de unidades menores a la sílaba: adultos que no conocen estos sistemas no pueden realizar tareas de discriminación de sonidos al interior de la sílaba que sí pueden realizar aquellos que pasaron por este aprendizaje. En los últimos años, dado el avance de las nuevas tecnologías en las cuales el método de escritura empleado se basa en el *pinyin*, la tendencia en los adultos es la de olvidar cómo trazar los sinogramas. En este sentido, se puede afirmar que en la RPC conviven el sistema de apoyo alfabético para la entrada en computadoras y celulares y el sistema de escritura chino para la lectura.

## 2. Marco teórico y metodológico

Este trabajo se enmarca en los estudios de política lingüística familiar que se vincula con el modo en que las familias toman decisiones respecto de, entre otras, las lenguas que se hablan en la casa y las lenguas que se aprenden como lenguas segundas (véase Blommaert, 2018; Fogle y Kin, 2013; Moustauoui Srhir, 2019; Pérez Baéz, 2013). El estudio de la política lingüística familiar incluye el análisis de las ideologías lingüísticas, de las prácticas y de las acciones que las familias realizan para intervenir sobre esas prácticas. En palabras de King et al. (2008), “lo que las familias hacen con el lenguaje en sus interacciones diarias; sus creencias e ideologías sobre el lenguaje y su uso; y sus objetivos y esfuerzos para moldear el uso y el aprendizaje del lenguaje” (p.909, traducción propia).

Los principales estudios de esta área se han enfocado en analizar la adquisición del lenguaje de los niños en contexto de familias bilingües y multilingües. La metodología ha sido principalmente la observación de la interacción entre los miembros del grupo familiar, encuestas o entrevistas acerca de las decisiones que se toman en ese espacio. Moustauoui Srhir y Poveda (2022) plantean una serie de desafíos que el campo debe afrontar en los años subsiguientes y afirman que es necesario buscar nuevas definiciones y categorías de análisis. En este trabajo, si bien no se proponen categorías nuevas de análisis, sí se recupera la propuesta de los autores al utilizar una metodología novedosa en el campo. Aquí, se relevan las acciones llevadas a cabo por las familias migrantes, pero no por medio de la observación directa sino teniendo en consideración lo narrado y recordado por miembros de las familias en entrevistas. En este sentido, se busca reconstruir las políticas lingüísticas de familias migrantes chinas a partir de lo que los miembros más jóvenes recuerdan, es decir, se trata de las políticas percibidas por los sujetos. Esta rememoración es situacional y contribuye a la imagen de sí que la persona entrevistada quiere dar ante la entrevistadora, pero, como afirma Kouritzin (2000), “It is not the events themselves that are of greatest importance, but the participants’ understandings of the events and their later impact on, or resolution in, the participants’ lives” (p.4).



Asimismo, este artículo retoma un trabajo etnográfico realizado en escuelas chinas de la Ciudad de Buenos Aires durante 2015 y 2016. Durante esos años, nuestros entrevistados asistían a las escuelas chinas con lo cual este trabajo permitirá un acercamiento doble a las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura: por un lado, la mirada etnográfica y, por otro lado, la mirada en el recuerdo de los propios estudiantes. El trabajo de campo se centró en dos escuelas chinas de la Ciudad de Buenos Aires: la Escuela Qiao Lian y la Escuela Franklin. Mi acceso a estas escuelas fue posible gracias al contacto con dos exalumnos que habían venido a Argentina para estudiar español. Cabe destacar que muchos investigadores argentinos que estudian a los migrantes chinos han enfrentado dificultades para realizar trabajo de campo con migrantes de la RPC. En el caso del presente estudio, dado que los docentes eran exalumnos, no fue difícil acceder a las aulas. Sin embargo, no pude concertar entrevistas con los administradores escolares como se había planeado inicialmente ni observar clases impartidas por otros docentes.

### **3. 2015-2016, etnografía en las escuelas chinas: la relación entre lengua y escritura en el aula**

La diáspora china alrededor del mundo ha impulsado el establecimiento y mantenimiento de las denominadas “escuelas chinas”. Estos espacios funcionan de manera extracurricular y en general centran las clases en enseñar habilidades de lectura, escritura y matemática. Las que funcionan en Argentina son de organización comunitaria y, dadas las características de la migración hacia nuestro país, se relacionan o bien con la migración taiwanesa o bien la de la RPC. Las escuelas taiwanesas fueron fundadas en los años 80 y funcionan en instituciones religiosas o en edificios propios. Las escuelas que se vinculan con los migrantes de China continental, en cambio, comenzaron a funcionar a fines de los años 90 y comienzos de los 2000. No me detendré aquí en detalles del funcionamiento de estas instituciones ya que excede el objetivo de este artículo; para conocer más sobre estas escuelas pueden consultarse otros artículos (Brauner y Torres, 2017; 2020; Ho, 2010; Sartori, 2025; Vetter, 2011).

Es importante señalar que todos los docentes cuyas clases observé habían llegado de la RPC hacía no más de cinco años. Ninguno tenía experiencia profesional en la docencia antes de trabajar en estas escuelas y, según las entrevistas realizadas, fueron seleccionados porque habían asistido a la universidad en China (por ejemplo, uno es técnico en ecografía, otro veterinario y el tercero economista). La capacitación docente fue proporcionada por la escuela antes de que comenzaran, y uno de ellos viajó dos veces a la RPC para recibir formación profesional. El horario en ambas escuelas sigue el mismo patrón: las clases comienzan a las 9 de la mañana y terminan a las 16.

Según lo que las docentes expresaron, siguen el currículum chino en términos de instrucción en lengua y matemáticas. Sin embargo, debido a las horas de clase más cortas



en Argentina, es necesario enfocarse en proporcionar a los estudiantes conocimientos más generales. El docente de la Escuela Qiao Lian explica, por ejemplo, que no leen tantas obras literarias como los estudiantes en la RPC. El docente de la Escuela Franklin enfatizó la necesidad de adaptar el currículum porque puede ser demasiado exigente “para los chicos de acá”; a través de esta afirmación se muestra, por un lado, que desde la mirada docente el alumnado es “de acá” y no “de allá” y, por el otro, esta distinción obliga a simplificar el contenido. Respecto de esa diferenciación entre el alumnado en Argentina y en el China, este mismo docente también afirmará que son “argenquinos” y que entre ellos “la lengua oficial” es el español.

En la Escuela Franklin observé clases en el Prescolar C, con alumnos de entre cuatro y siete años. El primer día que asistí había veintidós estudiantes sentados en tres filas de cuatro bancos, con dos estudiantes por banco. Había dos docentes en el aula: uno a cargo del idioma y otro encargado de matemáticas, además de ayudar con la corrección y tareas administrativas. En la Escuela Qiao Lian observé clases con trece estudiantes de entre 12 y 16 años, agrupados según su nivel de competencia lingüística. Un docente estaba a cargo de la clase y el profesor de matemáticas acudía al aula durante su horario asignado. En ambas escuelas la distribución de los docentes (el maestro principal es el de lengua, mientras que el otro actúa como asistente o enseña exclusivamente su materia) y la asignación de horas de clase por asignatura responden a la prioridad que se da a la lengua y la escritura sobre otras disciplinas.

A continuación, el detalle de las observaciones realizadas en ambas escuelas:

- Escuela Franklin: diez sesiones (de 9 a 13) de agosto a noviembre de 2015 y tres sesiones (de 9 a 13) de abril a junio de 2016.
- Escuela Qiao Lian: seis sesiones (de 9 a 14) y una sesión de 9 a 16, de abril a junio de 2016.

En agosto, observé una clase en la escuela Franklin en la que enseñaron los primeros sinogramas. Antes de ello, la maestra repasó lo que habían aprendido hasta entonces de *pinyin* y buscó ejercitar la conciencia fonológica. Uno de los ejercicios que hicieron en el pizarrón fue el siguiente: la docente escribió círculos con sílabas y dos o tres flechas hacia abajo; los niños, entonces, pasaron al frente a descomponer la sílaba en las unidades menores. Al finalizar, la maestra preguntó si era correcto o incorrecto; si no lo era, los alumnos explicaban cuál era el error.

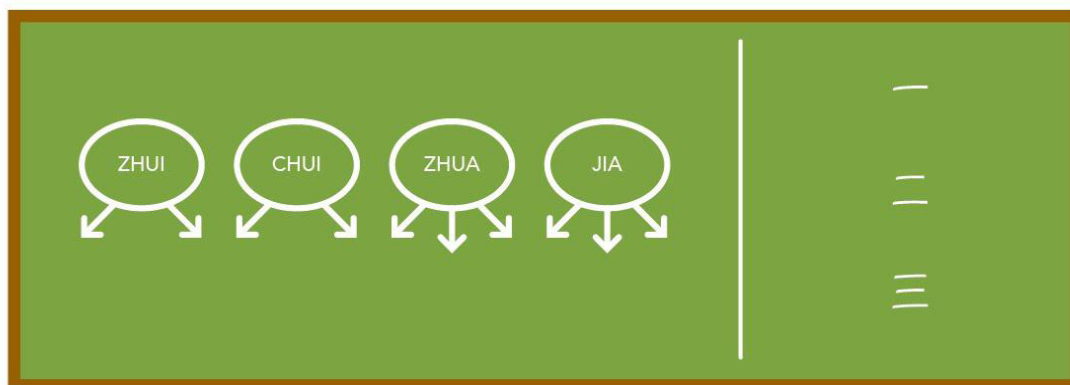
El énfasis en la enseñanza adecuada del *pinyin* resulta evidente en todas las clases observadas. Incluso cuando los estudiantes ya dominan el sistema de escritura del *putonghua*, la docente se detiene reiteradamente para asegurar la correcta transliteración a dicho sistema. En este sentido, cabe señalar que, según Saillard (2004), las políticas lingüísticas del Estado chino se fundamentan en la idea de que lo esencial no es enseñar

la lengua en sí, sino estandarizar su pronunciación. El hecho de que se destaque el uso del *pinyin* en las clases se relaciona directamente con esta ideología, que delimita una concepción particular sobre qué se entiende por “lengua” y cómo se diferencian las diversas variedades lingüísticas que se hablan en la RPC.

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

### Figura 1

Pizarrón 1. Escuela Franklin



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

### Figura 2

Pizarrón 2. Escuela Franklin



La relación entre estos sinogramas es meramente formal: el primero de ellos es diez, el segundo es tierra, el tercero significa rey y el último oro. Su aprendizaje en un momento tan temprano de escolarización se justifica por una cuestión formal y porque no se está enseñando la lengua sino la escritura. En clase, la maestra apela al conocimiento de los caracteres por parte de los alumnos, así como a su capacidad de descomponer visualmente el sinograma en unidades menores. Esta descomposición es importante porque es la que permite la distinción entre sinogramas.

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

### Figura 3

Pizarrón 3. Escuela Franklin



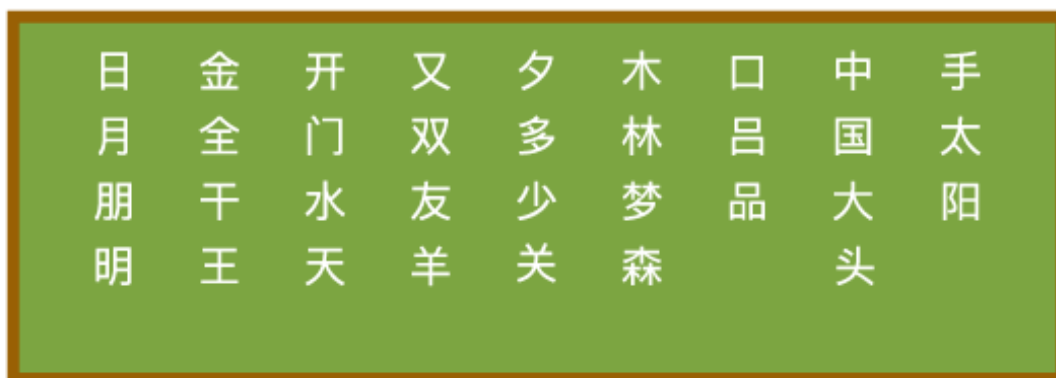
La realización de esta actividad de descomposición de sinogramas presenta un grado de complejidad superior al de las ejercitaciones previas, ya que no se trata simplemente de identificar los trazos que los componen, sino de reflexionar sobre unidades estructurales de mayor tamaño. A esto se suma una dificultad adicional: los alumnos deben llevar

a cabo la tarea sin contar con los sinogramas a la vista, basándose únicamente en su memoria.

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

#### Figura 4

Pizarrón 4. Escuela Franklin



Una vez que completó todo el pizarrón, la maestra señaló cada uno de los grafemas y los estudiantes los leyeron en voz alta. Luego, hicieron el ejercicio al revés: ella preguntaba dónde estaba un carácter y ellos le indicaban. Finalmente, escribió arriba de cada uno la transcripción al sistema *pinyin*.

La escritura es enseñada no tanto pensando en el texto en el cual se van a insertar (o su frecuencia de uso), sino a partir del orden y la estructura de los trazos. En este pizarrón hay tres excepciones a esta manera de enseñanza: 开门, que significa abrir la puerta, 多少 que significa cuánto y, por último, 中国, el nombre de la RPC cuya traducción literal es “país del centro”.

Ese mismo día, la maestra explicó otro de los principios de composición de los sinogramas: la distinción entre indicadores semánticos y fonéticos. Al volver del recreo, escribió dos caracteres: 女, 妈. Primero les pidió a los alumnos que dijeran qué significan el primer carácter [mujer] y el segundo [mamá]; dos sinogramas conocidos por los alumnos probablemente por su frecuencia. A continuación, tapó la parte fonética del

segundo carácter (马) y les pidió que dijeran qué decía ahí; después, tapó el indicador semántico (女) y les pidió que leyeran. Borró el sinograma y escribió otra vez 女 y a este le agregó 且 (qiě); mientras escribía explicó que un nǚ [女] con un qiě [且] forman jie de 姐姐 [jiě jiě, hermana mayor]. Luego, realizó el mismo procedimiento con nainai. Para eso, primero preguntó “奶奶是女的还是男的” [nǎinai shì nǚde hái shì nán de, ¿la abuela es mujer u hombre?]. El objetivo de este procedimiento es que los estudiantes puedan encontrar los indicadores fonéticos y los semánticos en los sinogramas, es decir, que entiendan el principio de formación de la mayoría de los sinogramas.

### Figura 5

Pizarrón 5. Escuela Franklin



El orden de aprendizaje no responde a la mayor o menor frecuencia de uso de un sinograma, sino que se relaciona con cuestiones formales. Como quedó expuesto en los ejemplos relevados, en la explicación y trabajo con los sinogramas en el aula el foco está puesto en que el alumno conozca la estructura formal del sistema de escritura china sin aclarar cuáles son los principios de formación de caracteres, pero sí aprendiendo a partir de ellos.

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

**Tabla 1**

*Cantidad de sinogramas por año de escolarización*

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

Se considera que para no ser iletrado se deben reconocer y escribir 2.000 grafemas en zonas urbanas y 1.500 en las rurales (Bhola, 1984). Actualmente, en la RPC está prohibido enseñar la escritura durante el nivel Inicial (Zhang y Mc-Bride-Chang, 2011). En cambio, en Hong Kong en ese nivel las maestras enseñan algunos caracteres. Cuando terminan el sexto grado de la educación primaria saben leer y escribir 2.834 sinogramas en China, 2.600 en Hong Kong y 2.762 en Taiwán. Wei y Hua (2010) afirman que el énfasis puesto en la enseñanza de la lectura y escritura en las clases para chinos de ultramar no solo se explica atendiendo a las cuestiones antes presentadas, sino que también se vincula con la fuerte creencia entre los chinos de que hay valores culturales que solo se pueden transmitir a través de la escritura.

#### **4. 2023-2024, las entrevistas: la relación lengua y escritura desde la mirada de los jóvenes**

Durante los años 2023 y 2024, realicé una serie de entrevistas a jóvenes de ascendencia china. Para seleccionar a los participantes, se establecieron dos criterios: que tuvieran entre 20 y 30 años, y que al menos uno de sus progenitores fuera originario de la República Popular China (RPC). Las razones para esta decisión son principalmente tres. En primer lugar, la mayoría de quienes integran ese grupo etario nacieron en Argentina en fechas cercanas a la migración de sus padres, o bien nacieron en la RPC y migraron durante la infancia. En segundo lugar, estas personas asistieron a escuelas chinas precisamente en los años en que se desarrolló el trabajo etnográfico mencionado en el apartado anterior. Por último, el recorte etario también responde a un contexto particular: en las últimas dos décadas se ha intensificado la presencia del Estado chino en Argentina (Sartori, 2025), lo que hace especialmente relevante entrevistar a quienes cursaron sus estudios durante ese período de transición, y no en la actualidad, cuando la imagen de la RPC está asociada al desarrollo económico y a las crecientes oportunidades laborales para quienes dominan su lengua oficial.

En la siguiente tabla se puede observar una breve caracterización de las personas entrevistadas.

**Tabla 2**

*Personas entrevistadas*

	Edad	Nac.	Experiencia en China	Lenguas chinas	Estudio /trabajo
<b>A</b>	24	Arg.	Vivió los primeros tres años de vida en la RPC con sus abuelos paternos y su papá.  Viajes de vacaciones el resto de su vida.	<i>Putonghua y shanghainés</i>	Profesora de chino. Estudia traducción pública.
<b>B</b>	20	Arg.	Fue dos veces: una cuando tenía menos de cinco años; la segunda, tres meses cuando tenía 9 años.	<i>Putonghua</i>	Estudia medicina.
<b>C</b>	27	Arg.	Vivió desde los seis meses hasta los cinco años con sus tíos maternos.  Entre los 15 y 16 años también vivió un año.	<i>Putonghua y fujianhua</i>	Estudiante de doctorado. Su tema de tesis está vinculado a China.
<b>D</b>	24	Arg.	Viajó por vacaciones varias veces; nunca más de tres meses.	Habla <i>putonghua</i> , entiende <i>fujianhua</i>	Estudia medicina y trabaja como intérprete en salud.
<b>E</b>	27	Arg.	Fue a China a un “summer camp” a estudiar lengua. Su experiencia no fue buena.  Hace muchos años que no viaja a China.	<i>Putonghua</i>	Trabaja en comercio vinculado a China.

En las entrevistas hay constantes referencias a la escritura y la lectura. De hecho, una de las dificultades que encontré es que hay una tendencia a asociar las preguntas vinculadas con la lengua a las distintas instancias de aprendizaje de la lectura y la escritura. Entiendo que esta dificultad para separar lengua de escritura se debe principalmente a que la transmisión de la lengua oral, en general, se da en el marco de la socialización familiar y por esta razón los sujetos no son muy conscientes sobre este proceso de adquisición.

En este apartado, se analizarán, por un lado, cuáles son las representaciones respecto de la escuela china que los entrevistados sostienen, haciendo especial énfasis en lo que se refiere a la enseñanza de la escritura y el modo en el que era concebida en esas



instituciones. Por otro lado, se mostrarán los fragmentos en los que los entrevistados hacen referencias a otras instancias de aprendizaje de la lectura y la escritura y al vínculo que establecen entre esto y su conocimiento de la lengua oficial de la RPC.

#### 4.1 La escuela china desde el recuerdo

La hipótesis previa a las entrevistas era que todas las personas entrevistadas habían estudiado en escuelas en las que se enseñara escritura simplificada dado que eran descendientes de migrantes de la RPC. Sin embargo, ninguno había hecho el total de la escolarización china en esas instituciones. Por el contrario, solo la entrevistada A pasó por una única institución educativa taiwanesa. Todas las otras personas, en cambio, estudiaron primero en la escuela Franklin y luego cambiaron de institución. Al consultarles, la mayoría no sabe por qué se cambió de escuela. Por ejemplo, la entrevistada B cree que sus padres decidieron que fuera a una institución más exigente. En todos los casos, la decisión de que los hijos estudien en una escuela taiwanesa supuso un esfuerzo para los padres que tuvieron que aprender el sistema de escritura tradicional y de trasliteración usado en Taiwán.

El problema es papá, mamá también se reeducaron ahí para poder enseñarme muchas cosas. [...] porque el sistema fonético de un lado y el otro es diferente, entonces, mamá me hacía las tarjetas de que en un lado fuera de un sistema y el otro cambiado. Como para que ella me pueda enseñar y yo también voy aprendiéndolo. (Entrevistada A)

Este esfuerzo de los progenitores también tiene su espejo en el sacrificio que las personas entrevistadas realizaron durante esos años. En general, en las narrativas sobre esto aparece en comparación con los otros niños no asiáticos y podían disfrutar del tiempo libre.

Y sí, era terrible, imaginate, una nena de cinco o seis años tipo subida a un micro los sábados tipo a las 9 de la mañana. Mi mamá en ese momento no tenía posibilidad de acompañarme o de llevarme a la escuela, había micros que podías contratar y bueno, yo iba en micro. Y para mí era re triste porque me acuerdo que iba a las 9 de la mañana. Bueno, estaba yendo y ya sabía que- a veces pasábamos por parques o plazas y estaban los nenes jugando en los parques y yo subida en el micro yendo a tomar una clase. (Entrevistada D, resaltado propio)

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

La experiencia educativa de los cinco entrevistados en las instituciones es diferente. Un rasgo común es la existencia de críticas hacia la enseñanza de la escritura y, en general, hacia el enfoque pedagógico de las escuelas chinas. Una de las observaciones más

recurrentes se refiere al nivel de exigencia en los exámenes y las tareas, así como a las marcadas diferencias con respecto a lo que el sistema educativo argentino espera de sus estudiantes. En particular, se cuestionan prácticas que son percibidas como excesivamente rigurosas o carentes de sentido pedagógico. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, la entrevistada B señala el sinsentido de ciertos ejercicios de escritura solicitados durante los exámenes.

No, el [examen] integrador era peor. O sea, era muchísimo peor, Tampoco tenía sentido porque por ejemplo en la parte de la escritura querían que vos escribas exactamente como lo decía en el texto. Pero cuando digo exactamente es exactamente es como que no querían que faltara nada, ni una palabra ni nada como que si vos, por ejemplo, te preguntaban no sé qué no sé ¿qué es el color rosa? y vos le explicás con tus palabras. No. (Entrevistada B)

La entrevistada opone el “con tus palabras” al escribir exactamente lo que dice el texto fuente. Al respecto, durante todos los meses que observé clases en las escuelas chinas y en el material de enseñanza empleado casi no se proponen consignas de escritura creativas. La mayoría de las veces los estudiantes deben volver a contar una historia ya leída empleando una serie de estructuras fijas (Autor, 2023; Chui, 2011).

La entrevistada D también se refiere a estas diferencias y pone especial énfasis en la necesidad de memorización. Como se mostró anteriormente, la memoria es una habilidad necesaria para la adquisición de sinogramas -tanto para escribirlos como para reconocerlos-; el requerimiento de que los alumnos estudien de memoria, entonces, se extiende no solo a los caracteres sueltos sino a estructuras y frases.

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

En este sentido, son iluminadoras las palabras de la entrevistada C cuando distingue aprender a leer y a escribir, como decodificar el sistema de la lengua, de aprender algo significativo.

Terminé la primera etapa de la secundaria o sea hice hasta tercer año y después quedaban otros tres años que los dejé porque (pausa) sinceramente nunca sentí que que la escuela China me aportase nada significativo, o sea, sí aprendí a escribir aprendí a leer, pero no sé cómo explicarlo. Como que después ya no, como que yo sentía como que estaba estancada tipo en un nivel y no lograba tipo mejorar más tipo nivel de chino, por así decirlo, o sea, no lograba usar palabras más sofisticadas o mejorar mi, ¿cómo se dice?, mi writing, mi escritura digamos, como textos a desarrollar o esas cosas. (Entrevistada C)

## 4.2 Lengua, escritura y modelo de hablante

El segundo eje de análisis es la relación lengua y escritura; ya no centrándonos en cómo aparece en el recuerdo de las experiencias educativas sino en otros ámbitos de la vida social. Como ya mencioné anteriormente, una primera cuestión es la referencia al aprendizaje de la escritura que las personas entrevistadas realizan cuando se les pregunta por la lengua.

O sea, pensé que yo cuando era chiquita iba a jardín pero por ejemplo, mis viejos me decían, no podés dormir hasta que aprendas esto. Me hacían aprender caracteres chinos. Y, bueno nada, porque no sé cómo lo estudiarán los otros, pero por lo menos yo lo estudié de manera como memorizando.

La entrevistada A, que vivió sus primeros años en la RPC en la ciudad de Shanghái establece una distinción entre cómo aprendió shanghainés y chino viviendo allá y qué pasó ya en Argentina. En la narración de sus primeros años allá, se destaca el entorno que le permitió obtener una base de ambas lenguas, el *shanghainés* y el *putonghua*.

Durante los tres años de digamos durante los tres años que viví en China en realidad, yo creo que seguramente me manejaba también mucho con el shanghainés, pero miraba programas de televisión chino digamos el entorno también. O sea, Shanghái es una ciudad muy grande en el que no todos son locales, entonces usas mucho chino. Entonces, el chino se usa, usábamos también mucho y entonces en realidad para mí esa esa etapa, eh... Fue también, cómo se llama base fue con dónde puedo adquirir mucho sobre el idioma.

Entonces, así como el aprendizaje de la lengua en la RPC está vinculada con el entorno en el que vive, es en el territorio argentino en el que se relaciona principalmente con la escritura y con los libros. En su relato, la escritura y la lectura aparecen en una escena que no se caracteriza por la exigencia de la lectura sino por la presencia de los textos escritos en su nuevo entorno.

Todos los entrevistados, excepto la entrevistada A, declaran hablar poco o mal la lengua china. Un caso particular es la entrevistada C que afirma: “Se me da mejor leer que cualquier otra, porque yo me tomo mi tiempo para leer y como que lo practico más a la lectura entonces leo mejor de lo que hablo”. No sorprende esta respuesta dado que está realizando su doctorado en temáticas vinculadas a China y, de hecho, afirma que la mayoría de los textos que lee en esta lengua son artículos académicos.

Los otros tres entrevistados —B, D y E—, al ser consultados sobre sus competencias en la lengua, manifiestan hablarla “mal” o de forma “deficitaria”. Sin embargo, al profundizar en sus respuestas, queda claro que la dificultad a la que aluden se vincula principalmente con la escritura. La entrevistada D, por ejemplo, señala que el chino le resulta mucho más difícil que el español, en particular por las dificultades que experimenta al escribirlo. Más adelante en la entrevista, agrega: “O sea, yo hablo chino, pero no sé cómo

explicarte... debe ser, o sea, yo considero, no, que mi chino debe ser como el chino de, no sé, de alguna persona nacida en Argentina que no haya asistido a la secundaria, solo haya terminado la primaria”. Este fragmento resulta especialmente revelador, ya que la entrevistada establece una asociación entre el dominio de la lengua y el nivel educativo formal. En este sentido, cabe destacar que se desempeña como intérprete privada en el sistema de salud, lo que implica un manejo avanzado tanto del español como del chino. Al mencionarle este dato durante la entrevista, ella relativizó su competencia argumentando que solo había tenido que aprender los términos médicos, en un intento por minimizar su propia experticia.

El entrevistado E, por su parte, se desempeña como intermediario entre la sede china y la internacional de una empresa multinacional. Su labor implica el uso de inglés, *putonghua* y español. El contacto con él fue posible gracias a una becaria china, quien también estuvo presente durante la entrevista y mantuvo con él varios intercambios en *putonghua*. Cuando le pregunté si hablaba chino, respondió que sí, aunque “poco, poco”. Mientras lo decía, ella gesticulaba en desacuerdo y, finalmente, intervino afirmando: “habla muy bien”. Más adelante en la conversación, él mismo reconoció que sus mayores dificultades se relacionan con la lectura y la escritura —tanto en chino como en español—, y señaló que no logró finalizar sus estudios en la escuela china.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión, en primer lugar, considero necesario resaltar que la metodología empleada y el cruce de datos provenientes de fuentes distintas y de momentos temporales diferentes resultó productivo. Esta forma de trabajo permitió acercarnos a la mirada que los propios migrantes tienen sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y entender cómo ellos mismos las evalúan. A la vez, el trabajo etnográfico en las escuelas mostró cuáles son esas prácticas y el peso tan grande que se otorga en las clases a la memorización.

Respecto de las preguntas de investigación, una primera cuestión a destacar es que las prácticas de las escuelas recuperan aquellas del país de origen. Así, si en la RPC la memorización no solo de caracteres aislados sino de frases y textos enteros forma parte de la vida cotidiana de las aulas, esto es replicado en el contexto migratoria. Esta repetición choca en la percepción de los estudiantes con las prácticas educativas de la escuela argentina y son vistas, entonces, como “sin sentido”.

En una segunda instancia, es destacable que solo una de las entrevistadas recupere narrativamente experiencias positivas en las escuelas. No es sorprendente, entonces, que sea ella la única que hoy dedique su vida a la enseñanza de la lengua china y que estudie para ser traductora. De hecho, al preguntarle por esta decisión ella dijo que la

tomó motivada en prácticas de traducción que hizo en la escuela china mientras era alumna. En este sentido, puede afirmarse que la trayectoria educativa que tuvo en esta escuela contribuyó a las decisiones que tomó en su vida adulta.

Por último, respecto de la autopercepción como hablantes poco competentes de la lengua china a lo largo de las entrevistas se pudo establecer un vínculo débil con la preponderancia dada a la escritura y con las malas experiencias y exigencia en las escuelas. En este sentido, cabe recuperar la definición de ciudadanía lingüística y vinculada a esta la de modelos de hablante, tal como las vincula Luisa Martín Rojo (2020). ¿Qué modelo de hablante se construye en estas escuelas? ¿Cómo se vincula este hablante con la escritura? Si el modelo de hablante que puede reclamar para sí la ciudadanía lingüística china es uno que conoce la lectura y escritura del *putonghua* y puede desenvolverse en diferentes géneros y espacios discursivos, las personas entrevistadas no pertenecen a esa comunidad. Tal como afirma la autora: “Es ahí donde se generan dificultades emocionales y de autoestima, y surgen sentimientos de vergüenza o de inferioridad” (Martín Rojo 2020, 184-185). Una pregunta al respecto es hasta qué punto esa sensación se vincula solamente con las prácticas en Argentina o son también frecuentes entre residentes en la RPC. Queda a por seguir explorando en mayor profundidad este aspecto en futuros trabajos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 中华人民共和国国家通用语言文字法 [Ley de la Lengua Común Nacional de la República Popular China]. (2000). Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China. [https://www.gov.cn/ziliao/flfg/2005-08/31/content\\_27920.htm](https://www.gov.cn/ziliao/flfg/2005-08/31/content_27920.htm)
- Bhola, H. S. (1984). *Campaigning for literacy: eight national experiences of the twentieth century, with a memorandum to decision-makers*. UNESCO.
- Blommaert, J. (2018). Family language planning as sociolinguistic biopower. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, 216, 1-8.
- Bogado Bordazar, L. L. (2002). *Migraciones Internacionales Influencia de la Migración China en el Río de la Plata* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/1729>
- Brauner, S. y Torres, R. (2017). Identidades chinas en Buenos Aires: taiwaneses, chinos continentales y ‘argenchinos’. *Revista Oriente*, 144, 1-14.
- Brauner, S. y Torres, R. (2020). Las “escuelas de los sábados” y de enseñanza del idioma chino en la Ciudad de Buenos Aires: espacios de diferenciación, de sociabilidad

- intracomunitaria y de interculturalidad (entre inicios de los 80`y fines de 2019). *Diversidad.net*, 17, 62-87.
- Chui, L. Y. L. (2011). *The Construction of the "Ideal Chinese Child": A Critical Analysis of Textbooks for Chinese Heritage Language Learners* [Master's thesis, University of British Columbia]. UBCThesesandDissertations. <https://doi.org/10.14288/1.0072083>
- Fenollosa, E. y Pound, E. (2001). *El carácter de la escritura china como medio poético* (M. Antolín Rato, Trad.). Visor Libros.
- Fogle, L. y Kin, K. A. (2013). Child Agency and Language Policy in Transnational Families. *Issues in Applied Linguistics*, 19(0), 1-25.
- Grimson, A., Ng, G., & Denardi, L. (2016). Las organizaciones de inmigrantes chinos en Argentina. *Migración y Desarrollo*, 14(26), 25-73.
- Ho, C. (2010). *Heritage Language Loss in the Chinese Community in Argentina*. [Tesis de grado, Swarthmore College]. <http://www.swarthmore.edu/SocSci/Linguistics/2011thesis/PDFs/Ho.pdf>
- King, K., Fogle, L. y Logan Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics. Compass*, 2/5, 907-922. <https://doi.org/10.1111>
- Kouritzin, S. G. (2000). Bringing life to research: Life history research and ESL. *TESL Canada Journal*, 17(2), 1-35. <https://doi.org/10.18806/tesl.v17i2.887>
- Moustaoui Srhir, A. (2019). Política lingüística en familias transnacionales de origen marroquí: ideologías, prácticas y desafíos. En M. Barrieras y C. Ferrerós (Eds.), *Transmissions. Estudios sobre la transmissió lingüística* (pp.179-210). Editorial Eumo.
- Moustaoui Srhir, A., y Poveda, D. (2022). Family Language Policy and the family sociolinguistic order in a neoliberal context: Emergent research issues. *Sociolinguistic Studies*, 16(2-3), 179-201. <https://doi.org/10.1558/sols.22694>
- Pérez Báez, G. (2013). Family language policy, transnationalism, and the diaspora community of San Lucas Quiaviní of Oaxaca, Mexico. *Language Policy*, 12, 27-45.
- Read, C.; Zhang, Y. F.; Nie, H. y Ding, B. Q. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24(1-2), 31-44. doi: 10.1016/0010-0277(86)90003-x. PMID: 3791920.
- Rohsenow, J. S. (2004). Fifty years of script and written language reform in the P.R.C.: The genesis of the Language Law of 2001. En M. Zhou y H. Sun (Eds.), *Language policy in the People's Republic of China: Theory and practice since 1949* (pp.21-43). Kluwer Academic Publishers.

- Rovira Esteva, S. (2010). *Lengua y escritura chinas: mitos y realidades*. Ediciones Bellaterra.
- Martín Rojo, L. (2020). Sujetos hablantes. En L. Martín Rojo y J. Pujolar (Eds.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 165-198). Prensa de la Universidad de Zaragoza.
- Rohsenow, J. S. (2004). Fifty Years of Script and Written Language Reform in the PRC: The Genesis of the Language Law of 2001. In M. Zhou and H. Sun (Eds.), *Language Policy in the People's Republic of China. Theory and Practice since 1949* (pp. 1-18). Kluwer Academic Publishers.
- Saillard, C. (2004). On the promotion of Putonghua in China: how a standard language becomes a vernacular. M. Zhou and H. Sun (Eds.), *Language Policy in the People's Republic of China. Theory and Practice since 1949* (pp. 163-176). Kluwer Academic Publishers.
- Sartori, M. F. (2025). Teaching and Learning Putonghua by Descendants of Chinese Migrants in Buenos Aires: Chinese Schools and the Language Taught. *Journal of Overseas Chinese*, 21(1), 95-122. <https://doi.org/10.1163/17932548-12341526>
- Taylor, I. y Taylor, M. (1995). *Writing and Literacy in Chinese, Korean and Japanese*. John Benjamins Publishing Company.
- Trejos, B. y Chiang, N. (2012). Young Taiwanese immigration to Argentina: the challenges of adaptation, self- identity and returning. *International Journal of Asia Pacific Studies*, 8(2), 113-143.
- Vetter, D. (2011). *Das Spanisch der Chinesen in Buenos Aires: Lernalterssprachliche Strategien und narrative Identität*. University of Freiburg. doi: [10.6094/978-3-928969-43-7](https://doi.org/10.6094/978-3-928969-43-7)
- Wei, I. y Hua, Z. (2010). Voices from the diaspora: changing hierarchies and dynamics of Chinese multilingualism. *International Journal of Sociology of Language*, 205, 155–171. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.043>
- Wei, L. y Hua, Z. (2014). Language and literacy teaching, learning and socialization in the Chinese complementary school classroom. In X. L. Curdt-Christiansen, X. & A. Hancock (Eds.), *Learning Chinese in Diasporic Communities. Many pathways to being Chinese* (pp.117-136). John Benjamins BV. <https://doi.org/10.1075/aals.12>
- Zhang, J. & Mc-Bride-Chang, C. (2011). Diversity in Chinese literacy acquisition. *Writing Systems Research*, 3(1), 87-102.
- Zhao, S. y Baldauf, R. (2008). *Planning Chinese Characters. Reaction, Evolution or Revolution?* Springer.



---

<sup>1</sup> Investigadora asistente del CONICET y docente de la Universidad de Buenos Aires (CBC, Semiología) y de la Universidad Nacional de San Martín. Es doctora en lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Su tesis doctoral, “El *putonghua* en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: políticas lingüísticas estatales e iniciativas comunitarias”, explora las distintas políticas lingüísticas implementadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Estado chino, así como las iniciativas de las personas migrantes chinas para la transmisión de la lengua oficial de la República Popular China. Actualmente, su investigación se centra en las políticas lingüísticas familiares de las migraciones chinas en Argentina.

<sup>2</sup> El término “escuelas chinas” es una categoría nativa, es decir, es el sintagma que utilizan los propios migrantes para referirse a estas escuelas.

<sup>3</sup> Los términos ‘analfabetismo’, ‘analfabeto’ e ‘iletrado’ no son los correctos ya que el chino no se escribe con un alfabeto compuesto por letras; sin embargo, lo utilizaremos por comodidad a falta de un término mejor.