

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS TRANSESTATALES: HACIA LA DELIMITACIÓN DEL TÉRMINO. EL CASO DEL ESTADO CHINO

Sartori, María Florencia

fsartori@unsam.edu.ar

CONICET/Universidad Nacional de San Martín
Argentina

RESUMEN

Este artículo se centra en las políticas que elabora el Estado chino y que tienen como objetivo que población emigrada o nacida fuera de las fronteras aprenda la lengua oficial de ese Estado. En particular, se analizan las acciones realizadas por la Oficina de Asuntos de los Chinos de Ultramar (OCAO) y que se orientan hacia las escuelas chinas y hacia la escuela primaria bilingüe chino-español de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo final de este artículo es definir el concepto de política lingüística transestatal, que se refiere a aquellas acciones que los Estados llevan adelante y que tienen como destinatarios sujetos viven fuera de sus fronteras pero que son considerados de alguna manera parte de esa nación.

Palabras clave: política lingüística; migrantes; República Popular China.

TRANS-STATE LANGUAGE POLICIES: TOWARDS THE DELIMITATION OF THE TERM. THE CASE OF THE CHINESE STATE

ABSTRACT

This paper focuses on the policies developed by the Chinese State that aim to teach the official language of that State to people who have emigrated or were born outside its borders. It analyzes the actions carried out by the Overseas Chinese Affairs Office (OCAO) and which are oriented towards Chinese schools and the Chinese-Spanish bilingual elementary school in the City of Buenos Aires. The final objective of this article is to define the concept of trans-state language policy, which refers to those actions that states undertake and that are addressed to subjects living outside their borders but who are considered in some way part of that nation.

Keywords: language policy; migrants; Republic of China.

Introducción

Este artículo se enmarca en la sociología del lenguaje y dentro de esta en los estudios de política y planificación lingüística. Las planificaciones lingüísticas tienden a pensarse clásicamente como producidas desde un Estado, ya que es este el que tiene el poder para llevar una política a la acción. Por supuesto, hay autores que discuten esta mirada y centran su análisis en colectivos o grupos con agencia propia que diseñan y llevan adelante acciones de política y planificación lingüísticas. En este artículo, buscamos ampliar esa mirada no centrándonos en colectivos o grupos con agencia propia, sino preguntándonos por los alcances que tienen las políticas delineadas por los Estados. En particular, nos centramos en las políticas que elabora el Estado chino y que tienen como objetivo que población emigrada o nacida fuera de las fronteras aprenda la lengua oficial de ese Estado. En esta línea, el objetivo final de este artículo es definir el concepto de política lingüística transestatal, que se refiere a aquellas acciones que los Estados llevan adelante y que tienen como destinatarios sujetos que viven fuera de sus fronteras pero son considerados parte de una misma nación.

A continuación, enmarcaremos este trabajo teórica y metodológicamente. Luego, nos centraremos en el caso de las migraciones chinas y las políticas implementadas en Argentina. Finalmente, delimitaremos claramente las particularidades de esta nueva categoría a la que distinguimos de, por un lado, las políticas de los organismos transnacionales y, por el otro, de las políticas lingüísticas exteriores. Nuestra hipótesis teórica es que esta misma categoría puede aplicarse a otras situaciones de emigración o diásporas.

Marco teórico y metodología

Una de las preguntas que recorren el campo disciplinar es quiénes pueden diseñar una política y llevarla al campo de la planificación. Grupos no gubernamentales pueden elaborar una política lingüística, como lo hacen, por ejemplo, grupos indígenas. En los últimos años, también se ha empezado a hablar de “política lingüística de las instituciones” al pensar, por ejemplo, en empresas internacionales que deciden que en todas sus sedes se utilice el inglés o el francés, sin importar en qué país esté localizada. Asimismo, surgió el concepto de “política lingüística familiar”, que, según King, Fogle y Logan-Terry (2008), se puede definir como las decisiones que llevan a cabo los miembros de la familia en relación con el uso de las lenguas en el hogar y al aprendizaje de lenguas fuera del hogar. Sin embargo, no todos los teóricos de la política lingüística acuerdan con ubicar estas acciones, que están fuera de las planificaciones estatales, al mismo nivel ya que, como afirma Calvet (1997), el Estado es el único que tiene el poder para llevar a la práctica las políticas lingüísticas.

Desde esta perspectiva, para este artículo nos centramos en las políticas lingüísticas elaboradas por los Estados y buscamos analizarlas en su construcción en relación con ciudadanos que no viven dentro del mismo territorio pero que son considerados connacionales. Es decir, se trata de acciones que están dirigidas a personas que pueden haber nacido o no dentro de un territorio y tener o no ciudadanía de ese país, pero son considerados parte de esa nación. Es el cuestionamiento a los límites de los Estados nación y, con ello, la reconfiguración de las identidades lo que nos permite pensar estas políticas. Para poder analizarlas es necesario, por un lado, pensar las migraciones como transnacionales y, por el otro, comprender la mirada de los Estados sobre aquellas personas que emigraron y las relaciones que construye con ellas.

El concepto de migrante transnacional nos permite preguntarnos por las redes que los migrantes construyen y que rebasan las fronteras nacionales y crean nuevos espacios más allá del Estado-nación (Xiang Biao, 2005). Se entiende por migración transnacional un patrón migratorio diferente del que supone la oposición entre migración permanente, que implica un cambio de residencia, y migración temporal, que supone necesariamente la vuelta al país de origen. A diferencia de esta última, al entender los procesos migratorios como transnacionales no se define una situación transitoria, sino que se relaciona con la construcción de espacios plurilocales (Canales y Zloniski, 2001). El transnacionalismo permite pensar en procesos de desterritorialización comunitarias y en cómo los migrantes construyen campos sociales que unen sus comunidades de origen con las de asentamiento. De esta manera, se denomina “prácticas transnacionales” las que realizan los migrantes y les permiten conectarse con su país de origen. Entre estas prácticas, se pueden encontrar las económicas y políticas –el caso mexicano en Estados Unidos ofrece interesantes ejemplos (Canales y Zloniski, 2001)– pero también las culturales y las educativas. Estos nuevos espacios no implican que el Estado haya perdido terreno. En efecto, en este artículo buscamos analizar cómo el Estado chino sigue construyendo políticas pensadas para aquellos que están fuera de sus límites territoriales.

Respecto del modo en que los distintos Estados conciben a su población emigrada, en este artículo solo nos detendremos en el caso chino, pero como ya se dijo más arriba, entendemos que analizar esta dimensión es esencial para poder pensar este tipo de políticas. Si bien la emigración desde China es muy antigua, especialmente a otros países asiáticos, solo se dirige masivamente a Occidente a partir del siglo XIX. El punto más alto de esta emigración de trabajadores hombres con contratos que, en muchos casos, llevarán a situaciones de semiesclavitud (cfr. Martínez Esquivel, 2007), tiene lugar en la década de 1860.

Esta cantidad de emigrantes produjo que, hacia fines del siglo XIX, en China comenzara a utilizarse la categoría “huaqiao” para referirse a los chinos que vivían fuera del país (Wang, 2000).

Este cambio en la lengua implica que los chinos de ultramar fueron reconocidos como chinos sin importar su desplazamiento de China. No eran más sospechosos de traición o perseguidos por desertores o compadecidos por el maltrato recibido como *coolies*. Más bien, se los reconocía como culturalmente chinos y políticamente leales al régimen chino (Barabantseva 2011: 24; traducción propia, M.F.S.)

Xiang Biao (2005) sostiene que la emigración masiva alimentó el nacionalismo chino al poner de relieve la humillación y el sufrimiento al que se enfrentaban los emigrados. Este actor comienza a tener cada vez más peso en la política y en la economía de China y su papel es definitivo en la Revolución de 1911. En este primer período republicano son vistos no solo como parte del país sino también como aquellos que permitieron la caída de un sistema de gobierno vetusto. En 1949, al erigirse la República Popular China (de ahora en adelante, RPC), la frontera nacional comenzó a ser vista como símbolo de soberanía y como el límite entre el socialismo y el capitalismo, razón por la cual aquel que emigraba era visto como un traidor (Xiang Biao, 2005). Se instaba a mantener el patriotismo hacia China y hacia su nuevo gobierno y a que se unieran a las masas revolucionarias, sin importar la clase social a la que pertenecieran (Barabantseva, 2011). Una de las ideas que los líderes del Partido Comunista Chino sostenían entonces era que debían volver a China para servir a su tierra. Tras la muerte de Mao Zedong (1976) y especialmente durante el período en el que Deng Xiaoping condujo la nación (1983-1993), comenzaron a abrirse las posibilidades de emigración. El gobierno entonces estableció relaciones con los chinos de ultramar y ya no se los consideraba traidores, sino que se esperaba de ellos que sirvieran a su país desde el exterior [为国服务, wèi guó fúwù, literalmente al país servir]. En la actualidad, la visión de la RPC es que los chinos de ultramar son una parte importante del proceso de modernización del Estado, a la vez que contribuyen al sostenimiento y construcción de los vínculos con los países a los que emigran. To (2014) afirma que la definición contemporánea de chinos de ultramar incluye los nacidos en la RPC (considerando parte de su territorio a Taiwán, Hong Kong y Macao) que vivan fuera de su lugar de nacimiento aquellos que se hayan naturalizado en otro país y, por último, los que descienden de chinos, pero nacieron fuera de la RPC (To, 2014, p. 108).

Metodológicamente, este artículo se basa, principalmente, en el análisis discursivo de declaraciones de funcionarios públicos y referentes de la comunidad china publicados en distintos medios. Además, triangulamos la información obtenida desde esos documentos con los resultados de un trabajo campo realizado en dos escuelas chinas (Franklin y Qiao Lian) y en una escuela pública de nivel primario e inicial entre octubre de 2015 y diciembre de 2016, todas ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires. 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 (cfr. Guber, 2004) y entrevistas etnográficas.

El caso chino

Las instituciones chinas

Existen en la República Popular China al menos cinco organismos que trabajan con el Ministerio de Asuntos Internacionales para implementar políticas para los chinos de ultramar (Liu y van Dongen, 2016). Entre esos organismos, nos interesa especialmente la Overseas Chinese Affairs Office (OCAO, en adelante) ya que tiene entre sus objetivos desarrollar y llevar a cabo programas de intercambio cultural y educativos para descendientes de chinos que vivan fuera de las fronteras.

Baravantseva (2005) contextualiza el surgimiento de esta dependencia en el marco del proceso de reforma y apertura. En diciembre de 1977, el Partido Comunista Chino mantuvo una reunión para rever las políticas para los chinos de ultramar; el eslogan que caracterizó esta reunión fue “todos los patriotas son una familia”. En 1978, finalmente, se constituyó la OCAO. Esta dependencia estatal tiene oficinas en todas las provincias, regiones autónomas y municipalidades chinas (Liu & van Dongen, 2016). Además, cuenta con una agencia de noticias y una página web: <http://www.chinaqw.com/>. A través de este organismo el gobierno chino organiza, entre otras actividades, concursos de canto (en Argentina, por ejemplo, se lleva a cabo el concurso de canto “Cubo de Agua”) o certámenes de belleza. En la mayoría de estos encuentros, el ganador obtiene como premio viajar a la RPC como representante argentino de los chinos de ultramar. La Oficina también otorga viajes para “conocer las raíces” y festivales en los que se reúne a chinos de ultramar con chinos continentales. Louie (2002) analiza estos últimos. Para la autora, representan un ritual político del Estado en el cual el gobierno intenta crear un sentido de “chinidad” a través de la unión de aquellos nacidos en el exterior con los nacidos dentro del país. Louie afirma que lo que este festival logra, contra lo

planificado, es unir diferentes maneras de ser chino al poner en contacto a los chinos que viven dentro del país y a aquellos que nacieron y fueron criados en el exterior.

Esta oficina, junto con la Federación de los Chinos de Ultramar Retornados, mantiene diversas instituciones, entre las que destacamos las universidades. Las tres universidades son la Universidad de Jinan, la Huaqiao y, por último, la Academia de Lengua y Cultura de Beijing. La Universidad de Jinan tiene su campus principal en Guangzhou y sedes en Shenzhen y Zhuhai. Atrae principalmente a estudiantes de Hong Kong, Macao y Taiwán, es decir, estudiantes especialmente sensibles para la RPC dado su estatus de ciudadanos con pasaporte especial. Esta universidad desarrolla materiales que se utilizan en las escuelas chinas alrededor del mundo. La Universidad Huaqiao [华侨大学, Huáqiáo dàxué, Universidad de los chinos de ultramar] está ubicada en Guanzhou y en Xiamen, la capital de la provincia de la cual proviene la mayor parte de los chinos que viven en Argentina. La Academia de Beijing se especializa en la enseñanza de la lengua oficial de la RPC a los descendientes o chinos de ultramar y, además, sostiene cursos especiales para los maestros de ultramar. Sobre la función de estas universidades y de las políticas educativas de la RPC para los chinos de ultramar que vuelven al país a estudiar, dice To (2014):

El Partido Comunista Chino considera que los chinos de ultramar que estudian y viven en China pueden ayudar a establecer valiosas redes entre sus compañeros y los locales, al tiempo que aumentan su conocimiento, sensibilidad y apreciación sobre la sociedad, la cultura, la historia y la política chinas. Como resultado, proporcionan una valiosa fuente de intercambio de divisas y también sirven como instrumento de la diplomacia. Como próxima generación de élites intelectuales, técnicas y políticas de los chinos de ultramar, el Partido Comunista Chino espera que su experiencia en China les haga más complacientes con las exigencias de Pekín (p. 139; traducción propia, M.F.S.)

Como se ve, esta institución en particular nos muestra la importancia que tienen para la RPC los chinos de ultramar. El objetivo del apartado que sigue es mostrar en qué medida esa importancia se traduce en políticas lingüísticas para ellos. Mostraremos algunas acciones que distintos organismos chinos (la OCAO, y la Embajada, principalmente) realizan en la Ciudad de Buenos Aires.

Acciones en Argentina

Una de las secciones de la página web de la OCAO (<http://www.gqb.gov.cn>) está dedicada a la enseñanza de la lengua y la cultura chinas a los chinos de ultramar. Dentro de esta sección se despliega una lista de noticias de diversas acciones llevadas a cabo por la Oficina en este sentido.

En una nota publicada el 3 de febrero de 2015 se refleja una reunión entre miembros de la Embajada de la RPC en Argentina, representantes de la OCAO y los directores y personal de las escuelas chinas. En esta noticia se recogen las palabras del Secretario General Adjunto de la Fundación de Educación China de la RPC, quien sostiene que hay tres puntos que permiten crear una comunidad de chinos de ultramar. El primero de ellos es la fundación de asociaciones de chinos de ultramar; el segundo es la existencia de periódicos y diarios chinos; el tercero es la creación de escuelas “porque solo la educación china tiene la capacidad adecuada de continuar y desarrollar las buenas tradiciones de la nación china” (OCAO, 2015; traducción propia, M.F.S.). Los autores de la nota asimismo aclaran que la Fundación Sudamericana para la Educación China envía asiduamente maestros desde la RPC a observar clases con el objetivo de lograr una mejor calidad educativa. Según To (2014), China hace uso de una política denominada “Por favor, entren; salgan” [请进来, 走出去], según la cual se invita a maestros a asistir a cursos y talleres en la RPC, a la vez que la OCAO envía docentes al exterior. El autor sostiene que esta estrategia tiene dos beneficios: reemplaza el antiguamente dominante sistema centrado en los desarrollos en materia educativa de Taiwán¹ y mejora las relaciones bilaterales entre la RPC y el Estado receptor.

Respecto de los viajes que mencionamos anteriormente y que organiza la OCAO, en la página de *Facebook* de la escuela Franklin, una de las escuelas chinas de la Ciudad de Buenos Aires, el 11 de enero de 2018 se publicó la noticia de que varios alumnos de esa escuela habían vuelto de la RPC. Allí habían participado del campamento de invierno “Viaje de búsqueda de las raíces en China” junto con alumnos de otros cinco países: Australia, Chile, Filipinas, Nueva Zelanda y Tailandia. Las actividades que realizaron durante ese viaje se vinculan con “el patrimonio cultural” de China: modelado de arcilla, pintura sobre granos, realización de barriletes y práctica de taichi, entre otras. Al final de la publicación se afirma lo siguiente:

Esperamos que estas actividades de campamento de invierno permitan a los jóvenes descendientes chinos de ultramar sentir realmente los 5000 años de magnífica y brillante cultura china. Además, se espera que puedan difundir la experiencia que vivieron en Shangdong en los países extranjeros en los que residen,

permitiendo que más personas comprendan China. De este modo, se volverán difusores de la cultura china. (Traducción propia, M.F.S.)

En otra nota, publicada el 21 de diciembre de 2015, se informa de una donación de 6000 ejemplares de libros hecha a las escuelas. La noticia afirma que en años anteriores “los profesores de chino no eran suficientes; muchas familias debían enviar a sus hijos de vuelta a la RPC para estudiar. Ahora la educación china en Argentina ha hecho un considerable progreso” (OCAO, 2015b; traducción propia, M.F.S.). Entre las causas de este progreso, los autores afirman que “la inversión de la RPC en la enseñanza de chino a chinos de ultramar se ha intensificado” (traducción propia, M.F.S.). En esta misma línea, el 29 de agosto de 2018 se publicó una nota en la cual se publicitaba la distribución de varios libros a escuelas de chinos de ultramar en Buenos Aires (OCAO, 2018). Este material fue distribuido por el director de la sección consular de la Embajada de la RPC en representación de la OCAO. Al entregarlos, el director dijo que cada vez son más los chinos de ultramar que reciben educación china y que esto obliga a las escuelas a aumentar la calidad de la educación brindada. También destacó los progresos realizados en los últimos años. Finalmente, sostuvo que la Embajada de la RPC en Argentina continuaría apoyando estas instituciones educativas.

Esos manuales que se distribuyen y se utilizan en las aulas, igual que las capacitaciones docentes, sugieren una lengua con una pronunciación específica a enseñar, y una variedad de escritura, la variedad simplificada. El hecho de que el material sea elaborado por una universidad que depende de la OCAO y que, a su vez, sea este organismo el que los distribuya en las escuelas da cuenta de una política lingüística que el Estado chino elabora para sus emigrados. Este mismo material se utiliza en las escuelas de Estados Unidos, Canadá y Holanda, lo cual también muestra que la proyección no es hacia Argentina sino hacia los emigrados y descendientes en general. Todos los volúmenes comienzan con un prefacio en la lengua oficial, el putonghua, y en inglés. Según este prefacio, al elaborar el material se delinearon tres objetivos: primero, permitir a los estudiantes adquirir habilidades básicas de escucha, habla, lectura y escritura; segundo, permitirles comprender las generalidades de la cultura china y, por último, establecer una base para que luego los alumnos profundicen sus estudios de la lengua (para un análisis más profundo sobre este material, leer Chiu, 2011).

Además de las acciones mencionadas, la OCAO y la Embajada de la RPC brindan apoyo mediante subsidios y otros reconocimientos a las escuelas chinas. En una entrevista que mantuvimos con una de las maestras de la escuela Franklin, ella afirmaba que la Embajada había elegido a la escuela como una de las cien mejores para enseñar putonghua en el mundo. Como resultado de esta posición, la maestra sostiene que la escuela recibió un

subsidio con el cual se pudieron mejorar algunas cuestiones en la escuela (compra de materiales y no aumentar la mensualidad que pagan los alumnos, entre otras).

La escuela Qiao Lian, por su parte, también es reconocida por la OCAO: En su frente se podía encontrar la placa² que a continuación mostramos. En letra caligráfica se lee “huawen jiaoyu shifan xuexiao [华文教育示范学校, escuela ejemplar de enseñanza de lengua china]”. La oficina que otorga esta placa es la OCAO [en letra de molde: 中华人民共和国国务院侨务办公室, Oficina de Asuntos de los Chinos de Ultramar de la República Popular China].



**Foto 1. Placa colocada por la OCAO en el frente de la escuela Qiao Lian
(reproducción a partir de foto propia)**

El 15 de junio de 2014 la página web de la OCAO publica una nota cuyo tema es la instalación de esta placa, en el marco de una visita del Jefe Adjunto de la OCAO al Barrio Chino de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA). En ella se afirma que la razón por la cual fue al Barrio Chino fue “visitar y saludar a los compatriotas chinos de ultramar”. Respecto de las escuelas chinas, su constitución y funcionamiento, el Jefe Adjunto afirmó:

fue el propio esfuerzo de los chinos de ultramar el que logró que se establecieran alrededor de 20000 escuelas en más de 100 países; esto fue todo fruto de su propio

esfuerzo hecho para organizar la educación china. La Oficina de Asuntos de los Chinos de Ultramar apoyó fuertemente estas actividades principalmente a través de la entrega de libros, manuales, etc. La Oficina, además, envió maestros a las escuelas de ultramar. En algunos lugares llevó a cabo cursos de perfeccionamiento docente. Cada año, la Oficina organiza campamentos de verano y de invierno que permiten a los niños volver al país de sus ancestros y aprender a través de la experiencia personal la cultura china (traducción propia, M.F.S.).

Este fragmento declara la interrelación entre las iniciativas glotopolíticas de los chinos de ultramar, al abrir estas escuelas y organizar su desarrollo, y las políticas de la RPC, que se implementan a través de la OCAO y son enumeradas por el Jefe Adjunto: entrega de libros, envío de maestros, cursos de perfeccionamiento docente y organización de campamentos de verano e invierno. Las iniciativas glotopolíticas de las asociaciones chinas en Argentina se entremezclan con decisiones tomadas por el Gobierno chino. La decisión de fundar estas escuelas no proviene del Estado asiático, pero estos mecanismos de apoyo que elabora la OCAO se interrelacionan con las iniciativas y, eventualmente, las modifican.

Además de estas escuelas chinas, organizadas por asociaciones de migrantes, en la Ciudad de Buenos Aires funciona desde el año 2014 una escuela pública de nivel inicial y primario en la cual se enseña tanto putonghua como español. En esta escuela la matrícula de la escuela es equilibrada, es decir, la mitad de los alumnos son descendientes de chinos y la otra mitad no lo son. Cuando se abrió esta escuela pública, muchas notas de prensa ponían en primer plano el accionar de la RPC en relación con esta escuela y, en particular, se interesaban por los fondos con los que se había construido. En general, la prensa argentina suele tener dudas sobre las “verdaderas” intenciones de la RPC al emprender acciones de política internacional. En muchos casos, hay investigadores y periodistas que afirman que son parte de actividades expansivas del gobierno de la RPC para extender su dominio sobre América Latina. Las mismas dudas aparecen en artículos académicos que tienen como eje el accionar del Instituto Confucio. En general, esos textos apuntan al concepto de *soft power* que se aplica a la diplomacia. En una entrevista publicada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en su canal de *Youtube* (Adán Buenosayres 2014), una periodista le preguntó al Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires si la escuela se había realizado con una inversión de la Embajada o del Gobierno de la RPC. La respuesta fue: “Esto lo hicimos con inversión nuestra, la escuela. Y ellos nos han apoyado con docentes que han venido de China y nos van a seguir apoyando, por suerte”. Las acciones que el Jefe de Gobierno describe son las mismas que venimos describiendo en este capítulo en relación con las escuelas chinas.

Lo cierto es que la creación de esta escuela está enmarcada en la firma de un acuerdo con la ciudad de Beijing. En ese acuerdo se afirma qué actividades realiza cada una de las partes involucradas; sin embargo, no está claro de quién fue la iniciativa. En entrevistas a funcionarios argentinos se afirma que fue un deseo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Por su parte, el Consejero Cultural de la Embajada de la RPC en Buenos Aires, Han Mentang, en una entrevista publicada en el diario *La Nación* en marzo de 2014, afirmó que “[l]os residentes chinos nos expresaban su queja porque no tenían escuelas oficiales a las que enviar a sus hijos; por eso le planteamos esta necesidad al ministro Esteban Bullrich [entonces Ministro de Educación de la CABA] y muy rápidamente se pudo concretar este proyecto” (Premat, 2014). Es decir, el Consejero Cultural afirma que la iniciativa surgió de la Embajada como una manera de solucionar los problemas de los inmigrantes. También es posible rastrear la presencia de la OCAO en la conversión de esta escuela en una institución bilingüe putonghua-español. En el diario *El Cronista*, por ejemplo, se afirma que

[e]ste programa se plasmó como consecuencia de un convenio que el Ministerio que conduce Esteban Bullrich firmó en Beijing con autoridades de la Ciudad y el Ministerio de Ultramar, que se ocupa del bienestar de los 52 millones de chinos que viven en otros lugares del mundo. (Beltrán, 2014)

El artículo del cual surge esta cita se titula “La otra cara de la invasión china” y tiene como eje de discusión la presencia de migrantes chinos y los nuevos hablantes de putonghua que habrá en la ciudad de Buenos Aires como resultado del mayor interés de los porteños en aprender esta lengua. La palabra “invasión” del título pone en escena las sospechas expansionistas a las que nos referíamos unos párrafos más arriba. El artículo muestra la cara positiva de la “invasión”: el aprendizaje de la lengua. Esta visión positiva se opone al significado negativo del sustantivo.

Respecto de los contenidos a enseñar, en algunas notas de prensa se afirma que la currícula está elaborada en relación con la de Beijing. En la entrevista con el director de la escuela, él afirma que “hay ciertos contenidos de apoyo que estamos trabajando y ciertos contenidos de la currícula de Beijing, pero recién estamos comenzando”. Asimismo, en el video de *Youtube* que señalamos en los párrafos anteriores, el Jefe de Gobierno afirma que los alumnos que egresen de esta escuela (y de su continuación en secundario) van a poder ir “indistintamente” a una universidad china o argentina. Por supuesto, para que esto ocurra es necesario que los contenidos se adecuen tanto a los del país asiático como a los argentinos. Sin embargo, en las *Bases Curriculares* (GCBA, 2016) de la escuela no se retoman documentos producidos en la RPC. Una cuestión para resaltar es que, como ya mencionamos,

las *Bases* sí mencionan la enseñanza del método pinyin desde el primer ciclo, aunque esto no ocurre en la escuela. Se puede entender esta divergencia como un desbalance entre lo que propone la política lingüística y las iniciativas glotopolíticas como decisiones de la escuela. El hecho de que en esta no se utilice este método de transcripción fonética permite inferir que la injerencia de la RPC en los contenidos y métodos no es clara. En lo que respecta a nuestras observaciones, no notamos que se enseñaran cuestiones muy específicas de la RPC, excepto cuando se dedican clases a festividades y tradiciones chinas. Sin embargo, sí notamos presencia de símbolos (principalmente la bandera) que remiten a ese Estado y no a Taiwán.

Una de las acciones que realiza la embajada de la RPC en relación con la escuela es colaborar con la inscripción. En general, la inscripción al sistema educativo del GCBA se realiza a través de una plataforma *online* y las escuelas son asignadas por el sistema en función de la proximidad geográfica entre la escuela y el domicilio (residencial o laboral) de los tutores del alumno. La inscripción de los alumnos sinoparlantes, en cambio, se hace en la escuela, pero con apoyo de la Embajada, que difunde entre la comunidad las actividades e informaciones de la escuela.

El director de la escuela manifestó la procedencia de los alumnos de la escuela diciendo que “tengo nenes que tienen dos horas de viaje para llegar acá, tenemos de toda Capital y de Provincia y yo me puse a pensar el otro día, qué se yo, imagínate que yo esté en España y me entero de que los sábados hay un centro de recreación argentino español a dos horas, yo lo llevaría”. La razón por la cual los alumnos provienen desde distintas zonas de la Ciudad, e incluso de Provincia de Buenos Aires, es que la Embajada de la República Popular China en Argentina colabora para que los hijos de chinos que están dispersos en la Ciudad se acerquen a la escuela (Beltrán, 2014). Durante el primer año de mis observaciones (2015) funcionaban micros escolares gratuitos que salían de dos barrios distintos. En el recorrido, los alumnos podían subirse en una zona cercana a su domicilio. El recorrido que mantenían no era azaroso, dado que provenían de las zonas donde más población nacida en la RPC reside.

Además de estas acciones, la escuela recibió la visita de funcionarios de la RPC. También concurrieron a la escuela parlamentarios del gobierno chino y alumnos y docentes de la escuela secundaria 109³ de Beijing, quienes también visitaron la escuela número 10 de Belgrano (ambos hechos están referidos en notas del Boletín de Política Lingüística, 2018b y c).

La escuela de Parque Patricios recibió donaciones que fueron publicadas a través del blog de política lingüística del GCBA y del blog de la escuela. Una de ellas, de cortinas, fue agradecida en el blog de política lingüística en marzo de 2018 (Boletín de Política Lingüística

2018a). Este mismo hecho aparece señalado en la página de la OCAO (2018b). A diferencia de la información vertida en el blog, en esta página se incluyen los nombres de los miembros de las asociaciones chinas. El hecho de que en la página de la OCAO aparezca reflejada esta donación que, en principio, no fue impulsada desde este organismo, evidencia el interés de esta institución por las tareas que se llevan a cabo en esta escuela.

En conclusión, proponemos que hay una gradación en las acciones realizadas por la RPC –ya sea a través de la OCAO o de la Embajada–, algunas de las cuales pueden considerarse parte de una política lingüística en sentido estricto y otras no, aunque pueden contribuir al estatus de la lengua y, por consiguiente, a una mayor motivación para estudiarla. En este primer grupo incluimos las siguientes:

- a) La elaboración de libros con un destinatario que no vive en el territorio, así como su posterior donación son claramente acciones que forman parte de una política transestatal del gobierno chino para la enseñanza del putonghua a descendientes de migrantes chinos.
- b) La formación de docentes y el envío de maestros desde el país asiático a Argentina (tanto para realizar capacitaciones en las escuelas chinas como para colaborar en la enseñanza en la escuela del GCBA) son también parte de las políticas del estado chino para los chinos de ultramar.

Sin duda, estas dos acciones favorecen la enseñanza de la lengua. Su importancia radica en que regulan lo que se enseña y cómo se lo hace a través de la propuesta de un currículo en los libros. De este modo, cuando los libros se utilizan en las aulas construyen un modelo de lengua a enseñar y de alumno. Asimismo, que las maestras reciban capacitación también permite construir un modo de enseñar la lengua. Estas acciones no están dirigidas exclusivamente a la Ciudad de Buenos Aires: por el contrario, el Estado chino construye políticas lingüísticas que dirige a todos los lugares donde haya descendientes de migrantes.

Las acciones que la RPC dirige hacia la escuela del GCBA son distintas de las que dirige hacia las escuelas chinas. En primer lugar, porque la mayoría de ellas están coordinadas desde la Embajada y, en segundo lugar, porque no se centran en la lengua específicamente.

- c) La facilitación de los medios para llegar a la escuela de Parque Patricios, así como la ayuda que brinda la Embajada de la RPC para que los alumnos se inscriban en ella, se puede interpretar no como una política lingüística transestatal sino como parte de las acciones que las Embajadas y consulados realizan para garantizar el acceso a derechos de aquellos que son sus “connacionales”.

- d) Las acciones realizadas por las asociaciones de migrantes (donación de cortinas y de instrumentos) no forman parte de una política lingüística y tampoco beneficiaría a la relación que los inmigrantes mantienen con su lengua.

Tal como lo venimos afirmando, no es clara la relación de la RPC con la génesis de la escuela; en cambio, es posible afirmar que el gobierno de la RPC está interesado en las actividades que acá se realizan. No afirmamos aquí que se trate de actividades del gobierno de la RPC para extender su dominio sobre América Latina. En cambio, se trata de una decisión fundada principalmente en la concepción de chino que tiene el Estado asiático.

Por último, consideramos importante hacer una reflexión de índole teórica y disciplinar. Al hablar de política lingüística se piensa en aquellas normas y acciones que desde el Estado se dirigen hacia la regulación del uso público de las lenguas. El enfoque glotopolítico, en el cual se inscribe esta investigadora, amplía esa posición y sostiene que otras acciones que influyen sobre las lenguas y sus hablantes también deben ser tenidas en cuenta. Muchas de las acciones que describimos en este apartado no tienen como objeto las lenguas. Sin embargo, en muchos casos podemos afirmar que se trata de acciones que tienen como fin último favorecer o facilitar la enseñanza de la lengua oficial de la RPC a los descendientes o cuyos efectos actúan en ese sentido. Es cierto que también podemos entender que se trata de acciones glotopolíticas que buscan garantizar el acceso a la educación y, en consecuencia, mejorar la calidad de vida de los descendientes de migrantes.

Las políticas lingüísticas transestatales: definición del término y posibles alcances

En el apartado anterior expusimos las distintas acciones que la RPC lleva adelante fuera de las fronteras con el objetivo de que los descendientes de migrantes aprendan la lengua y escritura oficial de ese Estado. Propusimos para esas acciones el término “políticas lingüísticas transestatales”. En este apartado buscamos, por un lado, entender qué vuelve distintas estas políticas de las que los Estados piensan para ser aplicadas dentro del país y, por el otro, diferenciarlas de las de los organismos internacionales y de las denominadas políticas lingüísticas exteriores.

Al hablar de políticas lingüísticas de los organismos transnacionales, nos referimos a las que estas instituciones –ONU, UNASUR, etc.– desarrollan para su funcionamiento interno o para la producción de documentos. Las políticas de estos organismos son discutidas, entre otros autores, por Spolsky (2009), de Varennes (2012) y Bein (2014). Spolsky (2009) analiza las políticas de distintas entidades supranacionales y distingue los efectos de las políticas ejercidas por estos organismos de lo que efectivamente regulan. El autor afirma que

las decisiones que toman se aplican a ese mismo espacio y no a los Estados. Así, decidir cuáles son las lenguas de trabajo de la ONU legisla sobre las reuniones de este organismo y sobre quienes trabajen en él. El autor, sin embargo, es claro con respecto a que estas decisiones pueden llegar a influir sobre las políticas dentro de cada uno de los países. De Varennes (2012), por su parte, distingue tres niveles de la política lingüística de estos organismos: las lenguas que se usan efectivamente para la deliberación; las lenguas de trabajo, que pueden ser otras que las efectivamente utilizadas en la deliberación; las lenguas que se usan en la comunicación externa. El autor concluye que, pese a que el inglés sea la lengua que mayor presencia tiene (incluso algunos organismos internacionales sostienen que esta es la única lengua de trabajo), cada vez más se lo ve como insuficiente, especialmente para el tercer nivel. Para el caso latinoamericano Bein (2014), en “Políticas lingüísticas regionales y de integración regional en América Latina”, analiza las políticas lingüísticas asumidas en diversos países de Sudamérica en los últimos veinte años que, en general, trajeron consigo un mayor reconocimiento de la diversidad etnocultural y de las diferentes lenguas indígenas. El autor analiza en las políticas impulsadas por estas entidades las representaciones asociadas al inglés, al portugués, al español y a las otras lenguas reconocidas por estas entidades. Como conclusión, muestra cómo las políticas decididas a nivel supraestatal por entidades como la CELAC, la UNASUR y el Mercosur no determinan la política lingüística interior de cada Estado.

El término “políticas lingüísticas exteriores” es quizás el que comparte más rasgos con el que en este artículo proponemos. Se refiere a las que los estados elaboran para fomentar el aprendizaje de la lengua nacional por extranjeros fuera del territorio. El concepto es desarrollado por Varela (2006), quien la distingue de otros movimientos expansionistas de lenguas que resultan de procesos sociales espontáneos, como puede ser la migración. Según la autora, las condiciones necesarias para que los Estados elaboren este tipo de políticas son varias: 1. existe un cierto grado de identificación histórica entre la lengua y la nación; 2. la lengua en cuestión tiene un cierto grado de difusión más allá de las fronteras nacionales; por ejemplo, a través de la colonización de otros territorios o de la expansión cultural; 3. hay una norma estandarizada de escritura; 4. esta variedad estándar ha obtenido un cierto nivel de lengua vehicular internacional; 5. el país dispone de los medios simbólicos, intelectuales y materiales para desarrollarla. La lengua oficial de la RPC responde a todas estas características que Varela describe, especialmente cuando se analiza el papel que cumple esta lengua en Asia como lengua vehicular y el prestigio que tuvieron los sinogramas en esta

misma área de influencia (que el japonés y el coreano se hayan escrito durante mucho tiempo con esta escritura es solo un ejemplo de la influencia de China sobre el resto de Asia).

La autora define estas políticas como “un conjunto de acciones dirigidas a las lenguas (su corpus, su estatus, su adquisición) elaboradas por una entidad política autónoma, racionalmente organizada y orientada hacia los objetivos establecidos en el marco de la política exterior adoptados por esa misma entidad” (p. 35; traducción propia, M.F.S.). Es decir, se trata de un tipo de políticas que están vinculadas con la política exterior de un país o una entidad. En este esquema, las lenguas son vehículo de otros objetivos (diplomáticos, culturales, universitarios, económicos). El caso de la francofonía (cfr. Varela, 2006), el establecimiento de los Institutos Cervantes, Goethe y Confucio, entre otros, son ejemplos de estas políticas. También son ejemplo de estas políticas las decisiones que se toman en materia de internacionalización de la educación superior y su vinculación con el aprendizaje de lenguas.

Por supuesto, estos dos tipos de política (las de los organismos y la política lingüística exterior influyen sobre los hablantes de esa lengua y sus descendientes. La difusión que hacen instituciones como el Instituto Confucio puede contribuir a otorgarle mayor estatus y, en consecuencia, a favorecer el aprendizaje por parte de los descendientes de migrantes. Asimismo, que un organismo internacional elija una lengua como lengua de trabajo (o como lengua oficial) influye en las representaciones sobre ella. Sin embargo, la especificidad del concepto que aquí planteamos deviene de que son políticas que se ocupan de la enseñanza de la lengua nacional fuera de las fronteras del Estado-nación, pero a personas que son consideradas connacionales, aunque no tengan necesariamente la ciudadanía.

A modo de conclusión, sería interesante estudiar si el concepto que en este artículo se desarrolla será aplicable a otros casos. En esta línea, Skura y Fizsman (2015) dan cuenta de la influencia que ejerce la política lingüística de un Estado (Israel) por sobre las iniciativas glotopolíticas de la comunidad judía en Argentina. Los autores fundamentan esta decisión en que Israel buscaba instituir al hebreo como lengua común o factor de cohesión entre las diferentes comunidades judías del mundo (ver al respecto el artículo de Gabriela Scherlis en este mismo dossier). Asimismo, los trabajos de Estévez Grossi (2016, 2018) en torno de las políticas del franquismo para los emigrados españoles en Alemania muestran características similares a las aquí reseñadas. La autora sostiene que al régimen de Franco le parecía importante mantener el “mito del retorno” y, junto con él, el envío de remesas al país de origen. Asimismo, la autora afirma que España temía la influencia política e ideológica que la sociedad alemana podría ejercer sobre los migrantes españoles en Alemania. Por estos

motivos, se crearon estructuras, vinculadas a la Iglesia Católica en general, que no solo tenían como objetivo asistir a los emigrados sino, principalmente, ejercer un control ideológico sobre los españoles fuera de España.

Esperamos, entonces, que otros investigadores repiensen la categoría que aquí proponemos a la luz de nuevos casos.

Referencias

- Adán Buenosayres (2014). Macri inauguró la primera escuela bilingüe argentino-china, 17 de marzo de 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=BZ7EsJd5yMc&t=3s>
- Barabantseva, E. (2011). *Overseas Chinese, ethnic minorities and nationalism. De-centering China*. Routledge.
- Baravantseva, E. (2005). "Trans-nationalising Chineseness: Overseas Chinese Policies of the PRC's Central Government". *ASIEN*, 96, 7-28
- Bein, R. (2014). Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. In E. N. de Arnoux y S. Nothstein (Eds.), *Temas de Glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo* (pp. 75-91). Biblos.
- Beltrán, M. (2014). La otra cara de la invasión china. *El Cronista*, 28 de noviembre de 2014. <https://www.cronista.com/3días/La-otra-cara-de-la-invasion-china-20141128-0017.html>
- Boletín de Política Lingüística (2018a). Agradecimiento por donación a la Escuela Bilingüe Argentino-China, 19 de marzo de 2018. <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2018/03/agradecimiento-por-donacion-la-escuela.html>
- Boletín de Política Lingüística (2018b). Visita Escuela 109 de Beijing, 24 de agosto de 2018. <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2018/08/del-16-al-22082018-la-caba-recibio-la.html>
- Boletín de Política Lingüística (2018c). Visita de Parlamentarios del Gobierno de la República Popular China en el Marco del G20, 9 de noviembre de 2018. <http://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2018/11/visita-de-parlamentarios-del-gobierno.html>
- Calvet, L.-J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.

- Canales, A. & Zolniski, C. (2001). Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización. In CEPAL, *La migración internacional y el desarrollo en las Américas* (pp. 413-432). CEPAL.
- Chui, L. Y. L. (2011). *The Construction of the "Ideal Chinese Child": A Critical Analysis of Textbooks for Chinese Heritage Language Learners* (Tesis de Maestría). The University of British Columbia, Vancouver.
- de Varennes, F. (2012). Language policy at the supranational level. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 149-173). Cambridge University Press.
- Estévez Grossi, M. (2016) La emigración española en Alemania y la jubilación: un análisis desde la lingüística migratoria y la interpretación en los servicios públicos. *FITISPos International Journal*, 3, 42-58.
- Estévez Grossi, M. (2018). A migración galega en Alemaña: unha análise dende a Lingüística Migratoria e a Glotopolítica. In *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 336-343). Vigo.
- GCBA (2016). *Bases curriculares de la Escuela bilingüe argentino-china. Proyecto experimental de educación bilingüe por inmersión dual o recíproca.* <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/bases-curriculares-argentino-china.pdf>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Paidós.
- King, K., Fogle, L. & Logan- Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922.
- Liu, H. & van Dongen, E. (2016). China's diaspora policies as a new mode of transnational governance. *Journal of Contemporary China*, 25 (102), 805-821.
- Louie, A. (2000). Re-territorializing transnationalism: Chinese Americans and the Chinese Motherland. *Wiley- American Anthropological Association*, 27 (3), 645-669.
- Martínez Esquivel, R. (Coord.). (2007). *Los chinos de ultramar: diásporas, sociabilidad e identidades* (Vol. 5). Palabra de Clío.
- OCAO (2014). “国务院侨办副主任何亚非到访阿根廷 走访中国街” [El jefe de Estado de la Oficina de Asuntos de los Chinos de Ultramar visita Argentina], 15 de junio de 2014. <http://www.gqb.gov.cn/news/2014/0615/33247.shtml>

- OCAO (2015). “中国华教基金会巡讲团与旅阿华侨畅谈华文教育” [La Fundación para la Educación China se dirige a los chinos de ultramar de Argentina], 03 de febrero de 2015. <http://www.gqb.gov.cn/news/2015/0203/34962.shtml>
- OCAO (2015b). “阿根廷中文学校获国侨办赠书 将设«华星书屋»” [Escuela china de Argentina recibe libros de la casa editora “Estrella china”], 21 de diciembre de 2015. <http://www.gqb.gov.cn/news/2015/1221/37515.shtml>
- OCAO (2018). “积极推动华教 驻阿根廷使馆向华校赠书籍近 2 万册” [La Embajada china en Argentina entregó cerca de 2000 libros a las escuelas chinas], 29 de agosto de 2018. <http://www.gqb.gov.cn/news/2018/0829/45310.shtml>
- OCAO (2018b). “阿根廷侨团向华校捐献学习用品 助力中文教育” [Asociación de chinos de ultramar dona materiales de estudio a la escuela para promover la enseñanza], 20 de marzo de 2018. <http://www.gqb.gov.cn/news/2018/0320/44561.shtml>
- Skura, S. & Fiszman, L. (2015). Ídish en Argentina: ideologías lingüísticas, silenciamiento y transmisión. In C. Messineo y A. C. Hecht (Eds.). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad sociolingüística de la Argentina y países limítrofes* (pp. 233-254). EUDEBA.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- To, J. J. H. (2014). *Qiaowu. Extra-Territorial Policies for the Overseas Chinese*. Brill.
- Varela, L. (2006). *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique*. École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Wang, G. (2000). *The Chinese overseas. From earthbound China to the quest for Autonomy*. Harvard University Press.
- Xiang Biao (2005). Relaciones internacionales y migraciones transnacionales: el caso de China”. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 68, 133-149.
- Zukek, C. (2004). *Identidad y aculturación: el caso de los inmigrantes taiwaneses jóvenes*. Universidad del Salvador. <http://racimo.usal.edu.ar/112/1/Zukek1.pdf>
-

Notas

¹ Como ejemplo de este predominio podemos mencionar algunas investigaciones hechas en Argentina. Zukek (2004) sostiene que Taiwán, a través del Comité de Asuntos de los Chinos de Ultramar de Taiwán (OCAC), equivalente a la OCAO, invierte dinero para el mantenimiento de la cultura china en sus emigrados. Como

ejemplos, la autora menciona que destina quince millones de dólares a sostener talentos jóvenes en el exterior y que mantiene canales de televisión y radio fuera de las fronteras de la isla, entre otras acciones. Según esta autora, la OCAC provee material para la enseñanza del “chino mandarín” y también se encarga de capacitar a los docentes de esta lengua fuera del territorio. Una de las maestras de la escuela de Parque Patricios descendiente de taiwaneses realizó un viaje a conocer la tierra de sus padres financiado por el Estado taiwanés. Es decir, se trata de acciones similares a las que estamos analizando para la RPC.

² Durante el período de observaciones tomé una foto de mala calidad de la placa. Sobre esta foto se reconstruyó la que aquí presentamos. Durante el año 2019, volví a la escuela para obtener una nueva y mejor foto. Sin embargo, el frente había sido pintado y la placa removida. Durante el año 2019, la escuela dejó de funcionar en esa locación.

³ Respecto de la escuela 109 de Beijing, en la mayoría de los medios de comunicación argentinos, e incluso en la escuela, se la describe como una escuela hermana de la aquí estudiada. En el memorándum de entendimiento al que nos referimos en el capítulo cinco, en cambio, esta escuela secundaria es, junto con otros organismos estatales, la que brindará asistencia técnica a la de Parque Patricios. En la página web del Ministerio de Educación de la RPC, cuando se habla de esta escuela, no se menciona su relación con la argentina. También se explica cómo se implementó la enseñanza de español en esta escuela: en 2011 comenzó a enseñarse en el nivel secundario y desde 2013 (es decir, antes de que se estableciera la escuela argentina) en nivel primario. Asimismo, se señala la existencia de un convenio entre la escuela y la Universidad de Huelva (España), según el cual los mejores estudiantes secundarios podrían cursar estudios en esa universidad española. En el año 2018, el Embajador argentino en China, Diego Guelar, visitó la escuela y observó clases y demostraciones artísticas. En varios videos que se pueden encontrar en la plataforma Youtube se muestran clases dictadas por maestros españoles y también la visita del Embajador chileno a esta escuela. Así, más allá de lo que dicen los medios argentinos y las visitas realizadas por alumnos de esa escuela a la de Parque Patricios, no es tan claro que el vínculo entre las dos instituciones educativas sea distinto al que la escuela 109 mantiene con otras del mundo hispanófono.