

# Tensiones de género en familias de origen chino durante procesos de acompañamiento educativo de la generación transnacional. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2019-2021)

**Rodríguez Rocha, Eduardo; MacDonald, Lindsay**

Tensiones de género en familias de origen chino durante procesos de acompañamiento educativo de la generación transnacional. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2019-2021)

PSOCIAL, vol. 8, núm. 2, 2022

Universidad de Buenos Aires, Argentina

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672373384007>

## Tensiones de género en familias de origen chino durante procesos de acompañamiento educativo de la generación transnacional. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2019-2021)

Gender-related tensions throughout the educational process of transnational generations in families of Chinese origin. The case of Cordoba province, Argentina (2019-2021)

华裔家庭中家长性别差异对子女教育陪伴观念的影响——以阿根廷科尔多瓦市调查为例 (2019-2021)

*Eduardo Rodríguez Rocha*  
Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad  
Nacional de Córdoba., Argentina  
eduardo.rodriguez.rocha@unc.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-4750-5781>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672373384007>

*Lindsay MacDonald*  
Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias  
Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina  
lindsology@gmail.com

Recepción: 31 Agosto 2022  
Aprobación: 24 Septiembre 2022

### RESUMEN:

Este artículo analiza la producción de experiencias educativas de un grupo de familias de origen chino, tanto las procedentes de Taiwán como de la República Popular China, radicadas durante las últimas dos décadas en la ciudad de Córdoba, Argentina. A través un enfoque analítico centrado en los acuerdos intrafamiliares y los soportes colectivos que se presentan para el acompañamiento escolar, el trabajo sostiene que los procesos educativos de los niños/as y adolescentes de origen chino se dirimen en el seno de los grupos familiares, recayendo dicha labor especialmente en las madres y abuelas. De tal manera, se enuncia que ante la ausencia de estructuras étnico-migratorias colectivas de carácter comunitario que coadyuven al acompañamiento escolar de los niños/as y adolescentes, los recursos y voluntades de cada entorno doméstico intervendrán significativamente en la experiencia escolar bajo estudio, reproduciéndose procesos de desigualdad asociados a las condiciones de origen social familiar. Se distinguen dos lógicas de organización familiar que moldean desigualmente las experiencias educativas bajo estudio: las tradicionales o rígidas y las emancipatorias o móviles. El trabajo se basa en una investigación de corte etnográfico en la que se realizaron entrevistas principalmente a mujeres de origen chino, instrumentadas durante los meses previos al inicio de la pandemia del Sars-COV2 en Argentina (enero 2020), el periodo de escolarización remota debido a las medidas de aislamiento preventivo (marzo 2020-junio 2021) y el retorno a la presencialidad en las instituciones escolares (julio-diciembre, 2021).

**PALABRAS CLAVE:** mujeres de origen chino, Provincia de Córdoba, generación transnacional.

### ABSTRACT:

This article analyzes the production of the educational experience of a group of families of Chinese origin, from Taiwan and from the People's Republic of China, settled in the last two decades in the city of Córdoba, Argentina. Through an analytical approach centered on intra-family agreements and collective supports for school accompaniment, this research argues that the educational accompaniment of children and adolescents of Chinese origin has not been established at a collective level. Thus, it is stated that, in the absence of collective ethnic-migratory structures of a communitarian nature that help school accompaniment, the various resources of each domestic environment play a significant role regarding the school experiences here analyzed, reproducing inequality processes associated with the conditions of the family's social origin. This article distinguishes two logics of family organization that unequally shape the educational experiences: the traditional or rigid and the emancipatory or mobile. This study

---

### NOTAS DE AUTOR

eduardo.rodriguez.rocha@unc.edu.ar

is based on ethnographic research in which interviews were conducted mainly with Chinese women heads of household in three different periods: during the months prior to the outbreak of the Sars-COV2 pandemic in Argentina (January 2020), the period of remote learning during lockdown (March 2020-June 2021), and the return to in-person learning in schools (July-December 2021).

**KEYWORDS:** Transnational Generation, Women of Chinese origin, Córdoba province.

摘要:

文章分析了过去二十年以来定居在阿根廷科尔多瓦市的一群来自中国大陆和中国台湾的华裔家庭的教育经历。通过以家庭内部的协议和学校陪伴的集体支持为分析重点，本文认为，华裔儿童和青少年的教育过程是在家庭中实现的，这一任务尤其落在母亲和奶奶或者外婆身上。进而可知，如果缺乏社区性质的移民团体机构来帮助儿童和青少年上学，每个家庭环境的资源和意愿将明显干预本文所研究的学校经验，并再现于社会家庭出身条件的不平等过程中。从中可以区分出两种家庭组织的逻辑，其不平等地塑造了本文所研究的教育经验：传统僵化的逻辑和解放的逻辑。本研究以人种学研究为基础，主要对华裔女性进行了采访。访谈时间是在阿根廷新冠疫情开始爆发前的几个月（2020年1月），到之后的因预防隔离而进行线上教学的时期（2020年3月至2021年6月）和回到学校线下上课的时期（2021年7月至12月）。

關鍵詞: 关键词: 跨国一代, 华裔女性, Córdoba省.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, la ciudad de Córdoba devino un espacio de circulación y residencia de una serie de colectivos migratorios de los cuales hasta fechas recientes se tenía mínimo registro (González, 2014). Al respecto, algunos estudios puntuales realizados durante este periodo han constatado que distintas corrientes procedentes de países de Asia y África se sumaron a las tradicionales migraciones limítrofes y regionales sudamericanas (Rodríguez Rocha, 2017, 2019; Trabalón, 2021; De Heusch, 2016). En este marco, la migración de origen chino – tanto la procedente de la República Popular China (en adelante RPC) como la de la República de China (en adelante Taiwán) – adquirió significativa presencia en el paisaje urbano de la ciudad. Si bien es difícil estimar el tamaño poblacional de personas de origen chino en Córdoba, tampoco se cuentan con elementos[i] para aseverar que su número haya crecido considerablemente desde el último Censo Nacional (INDEC, 2010). Por ende, es pensable que se trate de algunos centenares de familias vinculadas al capitalismo global no hegemónico – esto es, en actividades económicas articuladas desde abajo, con circuitos de producción, comercio y consumo que perviven en las liminales fronteras de lo legal/ilegal y lícito/ilícito a nivel planetario (Rodríguez Rocha, 2019; 2020). De esta forma, sabemos por algunos estudios recientes que, fundamentalmente, las familias de origen chino radicadas en Córdoba son propietarias de y/o trabajan en bazares minoristas y mayoristas que comercializan mercancías baratas procedentes del sudeste asiático, incrustándose en menor medida en el entramado económico de los supermercados barriales, así como en el rubro gastronómico (Rodríguez Rocha, 2017).

Al haberse enfocado en la dimensión productiva, los estudios previos no han explorado aspectos asociados a la reproducción social de estos grupos poblacionales. Precisamente, este artículo apunta al estudio de la construcción de la experiencia educativa de niños/as y adolescentes que integran grupos familiares de origen chino radicados en la ciudad de Córdoba durante las últimas dos décadas. Los grupos familiares que han sido parte de la investigación en su mayoría se identifican como chinos de la RPC. No obstante, integrantes de estos grupos familiares se identifican como chinos de Taiwán. En adelante, cuando hagamos referencia al origen chino de los procesos bajo estudio, aludiremos genéricamente a aquellas personas y familias identificadas culturalmente tanto con la RPC como con Taiwán. En cambio, cuando el análisis precise la demarcación entre el origen chino de la RPC y el origen chino de Taiwán, daremos espacio analítico a esta distinción.

Abordaremos de manera conjunta una serie de experiencias educativas personificadas por personas y familias de origen chino caracterizadas por presentar grandes problemas de afiliación al sistema escolar, de

desempeño educativo y de aversión a la interacción social durante los procesos de socialización escolar. Al mismo tiempo, describimos una serie de experiencias caracterizadas por contar con una fuerte afiliación al sistema, estructuradas en circuitos educativos que promueven la construcción de competencias bi/multilingües, así como de aspiraciones de movilidad educativa a nivel global. Sostenemos que la existencia de experiencias educativas desiguales dentro de la colectividad china en Córdoba se explica, en parte, por la ausencia de estructuras colectivas étnico-comunitarias que coadyuven al acompañamiento educativos de los más jóvenes. Por ende, enunciarnos que las experiencias educativas dependen casi exclusivamente de las dinámicas intrafamiliares, en donde el eje de género emerge como el modulador principal de estos procesos.

El trabajo se inscribe en la línea de investigaciones que analiza el vínculo entre familias de origen migrante y los procesos de escolarización, tanto en sus determinantes como en sus consecuencias (Arzubiaga et. al 2009; Alba y Holdaway, 2013; Ichou, Oberti y Waine, 2014; Thomas, 2012; Cerruti y Parrado, 2015; Novaro, 2012; Diez y Novaro, 2020; Feliciano 2020). Más concretamente, dialogamos con una serie de trabajos centrados en las experiencias escolares de los estudiantes de origen asiático en los sistemas educativos de los países de acogida (Lee y Zhou, 2014, 2015; Louie, 2001, 2006; Byun, 1990; Courtis 2004; Wong, 1985; Wong 1990; Ma 1945; Mau, 1997; Crozier, 2009; Raleigh y Kao, 2010; Castiglione 2007). Esquemáticamente, se pueden distinguir dos grandes interpretaciones que analizan la experiencia escolar de dichas minorías étnicas. En primer lugar, se destaca un grupo de trabajos asimilacionistas que sostienen que determinados atributos adscriptivos propulsan las oportunidades escolares de las colectividades asiáticas, en contraste con otros colectivos migratorios que carecerían de dichas propiedades (Lee y Zhou, 2014). En segundo lugar, la perspectiva étnico procesual, que busca trascender las miradas individualistas y culturalistas, centrándose en las estructuras socioculturales desarrolladas por las propias colectividades para ahondar cómo los distintos ambientes de crianza que se fomentan colectivamente moldean la experiencia escolar migrante (Ogbu y Simon, 1998; Kim, 1992; Kim, 2008).

Como es sabido, los estudios asimilacionistas clásicos de comienzos del siglo XX sostenían que, para la adecuada integración de los migrantes (y sus descendencias) a las sociedades huéspedes, éstos debían alejarse de sus antiguos patrones de comportamiento, en favor de las pautas características de la cultura hegemónica de los lugares de destino. En cambio, las nuevas perspectivas asimilacionistas sostienen que los sistemas de estratificación de las sociedades capitalistas contemporáneas produjeron una variedad de segmentos de instrucción escolar a los que las poblaciones migrantes deberán acceder para asimilarse a las estructuras de oportunidades (Portes y Zhou, 1993). Es decir, para el asimilacionismo segmentado no existiría un entramado cultural dominante al cual integrarse, sino distintas instancias de formación que estructurarían una multiplicidad de senderos y experiencias educativas. El basamento empírico de dicho argumento es que los sistemas educativos contemporáneos están segmentados tanto en términos verticales (entre niveles educativos) como horizontales (entre modalidades educativas), produciéndose así canales de formación sumamente desiguales, ya sea cuantitativamente (por la diferencia en la cantidad de años de formación) como cualitativamente (por diferencias curriculares, de propuesta docente y de vinculación al mundo laboral) (Alexander et. al, 1997; Solís, 2013; Shanahan, 2000). Bajo esta perspectiva, el dilema no reside en si las poblaciones migrantes podrían dejar de lado sus repertorios culturales para poder adaptarse a las prácticas de enseñanza en las sociedades de destino, sino en qué medida sus recursos (individuales y culturales) funcionarán para acceder – y ser exitosos – en una amplia variedad de segmentos educativos.

Los resultados principales de estos estudios muestran un desempeño sobresaliente de los estudiantes de origen asiático en comparación al observado en otros colectivos migratorios (Crozier, 2009; Wong, 1990), así como una mayor participación en los circuitos de formación de alto prestigio académico (Lee y Zhou, 2014). Así, sostienen que dos grupos de factores interactúan en la configuración de dichos resultados: 1) la posición que ocupan estas colectividades en la estructura social y racial en las sociedades huéspedes, y 2) la producción y circulación comunitaria de ciertos valores como el esfuerzo, el mérito y la autorregulación como motores primordiales para el ascenso social. Es decir, se postula que factores adscriptivos y culturales prescriben la

inclinación de estos colectivos por “el estudio”, “la matemática” o “la disciplina escolar”, respecto de otros estudiantes de origen migrante que carecerían de tales disposiciones (Fukuyama, 2001). En definitiva, son concebidas como colectividades migratorias “modelo”, puesto que sus procesos de incorporación educativa se definirían por la disposición de valiosos capitales económicos y culturales importados desde su origen étnico-nacional y por una consecuente reconversión en valores de cambio en los lugares de destino, lo que suavizaría sus procesos de integración mediante un éxito escolar extraordinario.

Si bien el asimilacionismo segmentado ha brindado explicaciones consistentes en torno a los mejores desempeños relativos de los estudiantes asiáticos en los segmentos educativos de mayor prestigio formativo, dicho enfoque ha sido objetado por su esencialismo cultural y su individualismo metodológico (Drouhot y Nee, 2019). Concretamente, se le endilgan tres conjuntos de críticas. El primero tiene que ver con la potencial ausencia de atención al factor de selección social. Se argumenta que los enfoques que abordan los patrones diferenciales de asimilación no siempre consideran variables de posición de clase en el país de origen como modeladoras del posicionamiento educativo, lo que lleva a interpretaciones culturalistas sobre el desempeño escolar (Lee y Zhou, 2014). En tal sentido, trabajos recientes han mostrado que, por ejemplo, las corrientes migratorias contemporáneas de China, Taiwán, India o Corea del Sur, por lo general se caracterizan por contar con entornos familiares que disponen de mayores capitales económicos y culturales en sus países de origen respecto a los de los migrantes que los antecedieron, así como en relación a otras minorías étnicas que emigraron a países del norte global – Estados Unidos de América y el centro y norte de Europa, principalmente – en las décadas recientes, en específico aquellas originarias de Centro América, el Caribe, y África (Abrahamsen y Drange, 2015; D’hondt et. al, 2015; Arzubiaga et. al. 2009; Xie y Goyette, 2004). Lo que se oculta con dicha mirada es que los condicionamientos de origen de clase y no de origen étnico pueden explicar más acabadamente el éxito escolar de las colectividades transnacionales (Louie, 2001). Un segundo grupo de críticas señala que los trabajos asimilacionistas deberían indagar cómo los estudiantes pertenecientes a las denominadas minorías “modelo” son coadyuvados en su posicionamiento educativo por las estructuras socioculturales que las propias comunidades desarrollaron a nivel transnacional a lo largo de los años (Fernandez-Kelly, 1995). En este sentido, se ha documentado, por ejemplo, que los procesos educativos de las familias de origen asiático, especialmente en países como Estados Unidos de América (Zhou, 2006), o Francia (Ichou, Oberti y Waine, 2014) se anidan en diversos soportes comunitarios, los cuales facilitan la integración socioeducativa de los estudiantes. Finalmente, otro grupo de estudios críticos cuestiona la consideración de variables como “el esfuerzo”, “el mérito”, o la enunciación de “altas aspiraciones”, como mecanismos explicativos de las experiencias educativas de las/los niñas/os y adolescentes de origen migrante (Kaufman, 2004; Kao y Tienda, 1995). El argumento que subyace a esta última crítica es que las pautas de comportamiento no deben concebirse de manera independiente a las características de origen familiar y de contexto comunitario, sino como producto de estas. En tanto, sostenemos que si se desean analizar las discrepancias en las experiencias educativas dentro de una misma colectividad migratoria, resulta conveniente desarrollar una mirada étnico procesual, que trascienda las posturas individualistas y culturalistas endilgadas al asimilacionismo segmentado. Por ello, nos plegamos a una perspectiva que de aquí en más denominamos fuerzas colectivas identitarias (Zhou y Min, 2006; Ogbu y Simon, 1998). Con esta mirada, avanzamos hacia la descripción sociológica de una serie de experiencias educativas, registradas a través de un campo etnográfico de dos años de duración, personificadas por integrantes de distintos núcleos familiares de origen chino, radicados en la ciudad de Córdoba. Concretamente, la idea de fuerzas colectivas identitarias nos permitirá describir: 1) la magnitud de las posibilidades de transformación social demostradas a través de acciones asociativas establecidas entre personas identificadas con una misma colectividad étnica (en este caso de origen chino) orientadas a 2) la resolución de aspectos problemáticos que atañen a miembros de esta colectividad. Específicamente, buscamos esclarecer cuáles son las formas que toman las fuerzas identitarias de la colectividad china en Córdoba cuando emerge el dilema de la apropiación (o no) de la lengua de la cultura dominante (español) para quienes han sido socializados en la lengua de inmigración (mandarín),

constituyéndose éste un factor central en el sostenimiento de las trayectorias escolares de los miembros más jóvenes de dicha colectividad étnico-migratoria.

Luego de esta explicación, postulamos dos hipótesis de trabajo. Primeramente, que el desarrollo de capacidades colectivas para moldear las experiencias educativas de aquellos niños/as y adolescentes que precisan acompañamientos educativos para el desarrollo de disposiciones bilingües constituye un adecuado indicador de la fortaleza institucional de las comunidades étnico-migratorias. En tanto, la existencia de estructuras sociales y étnicas, tanto materiales como simbólicas, que coadyuven a los miembros de la colectividad durante sus procesos educativos en general, y de apropiación lingüística en particular, nos permitiría hablar de fuerzas colectivas identitarias a escala comunitaria. Segundamente, que el escaso o nulo desarrollo de estructuras de apoyo educativo motorizado por las comunidades migratorias implicará que sean los grupos de familias quienes deberán sostener, casi exclusivamente, los acompañamientos educativos en cuestión.

Las interlocutoras principales de esta investigación son un grupo de mujeres de origen chino radicadas durante las últimas tres décadas en la ciudad de Córdoba, Argentina. Como describiremos, son ellas-abuelas, madres, tías- las principales encargadas de llevar adelante la toma de decisiones y acompañamiento escolar de la generación transnacional. Por generación transnacional de ahora en más nos referimos tanto a los niños/as y adolescentes nacidos en China y Taiwán que han migrado junto a sus grupos familiares hacia Argentina, como a quienes nacieron en Argentina luego del movimiento migratorio (Fouron y Glick Shiller, 2002). Intentaremos responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo se construye la experiencia educativa de las familias que integran la colectividad de origen chino en Córdoba? ¿Cuáles son los mecanismos desarrollados, ya sea comunitaria y/o familiarmente, para acompañar a los niños/as y adolescentes durante su recorrido educativo?

La estructura del artículo consta de esta introducción, de tres apartados y de las conclusiones. En el primer apartado se describen las características del trabajo de campo y la instrumentación del enfoque metodológico. A continuación, se delinea el marco teórico adoptado, que a su vez se divide en dos secciones. El tercer apartado consiste en la presentación de los resultados de la investigación, mediante un análisis de las percepciones de las mujeres en torno a la experiencia escolar de sus hijos/as, sobrinos/as y/o nietos/as. Finalmente, las conclusiones de este estudio contienen ciertos puntos de discusión a desarrollar en una etapa posterior de la investigación.

## DATOS Y MÉTODO

El periodo analizado en este artículo contempla dos años de trabajo de campo (2020-2021). En dicho lapso, instrumentamos una aproximación etnográfica centrada en los procesos educativos experimentados por familias de origen chino, residentes en distintos barrios de la ciudad de Córdoba. La investigación incluyó los meses previos al inicio de la pandemia del Sars-COV2 en Argentina (enero de 2020), el periodo de escolarización remota debido a las medidas de aislamiento preventivo (de marzo de 2020 a junio de 2021) y el retorno a la presencialidad en las instituciones escolares (de julio a diciembre de 2021).

La información utilizada para este artículo deriva del análisis de una serie de entrevistas realizadas principalmente a mujeres integrantes de once grupos familiares distintos, los cuales contaban con al menos un miembro en el sistema escolar formal – consideramos aquí los niveles primario y secundario únicamente. La conformación de la muestra de estudio siguió un procedimiento combinado. Primeramente, se aplicó la técnica de “bola de nieve”, que permitió que nuestros primeros informantes, con los que hemos trabajado desde el año 2017 en investigaciones sobre prácticas económicas (Rodríguez Rocha, 2017, 2019, 2020), nos posibilitaran establecer vínculos con las mujeres integrantes tanto de sus propios grupos familiares como de otros. Segundamente, construimos casos “analíticamente intencionales”. Esto es, nuestra condición de investigadores/as extranjeros/as nos facilitó el establecimiento de relaciones de confianza y solidaridad con las

mujeres migrantes de origen chino, con quienes hemos compartido diversas instancias de sociabilidad, como el vecindario y la escuela a la que acudían nuestros/sus hijas/os. La totalidad de las mujeres que forman parte de esta investigación nacieron ya sea en la RPC como en Taiwán. Las mujeres chinas de Taiwán inmigraron a Argentina cuando eran menores de edad, en la década del 1990, acompañando a sus padres/madres en lo que constituyó el más importante flujo migratorio de Taiwán hacia Argentina. En cambio, las mujeres chinas de la RPC inmigraron siendo adultas, en compañía de sus maridos o de la familia de éstos. Nuestra muestra está sobre representada por mujeres de la RPC, lo que en parte se explica debido a una mayor presencia de chinos de la RPC, en la ciudad de Córdoba, desde la década del 2000.

Los encuentros para las entrevistas se organizaron principalmente en los negocios familiares (bazares polirubro, supermercados y restaurantes), y en los hogares de las interlocutoras. Realizamos entrevistas en profundidad y observaciones participantes. Las entrevistas fueron realizadas 1) de manera presencial; 2) mediante video llamadas; 3) por correspondencia de mensajes de texto y 4) a través de innumerables charlas informales. Los encuentros para las entrevistas fueron múltiples; ocasionalmente participaron otros integrantes familiares. Asimismo, por ofrecimiento nuestro y a pedido de las interlocutoras, se les acompañó en distintas ocasiones a las escuelas a las que acudían los niños/as, para estar presentes en los pedidos de reunión escolar. En algunos casos, fuimos acompañados por intérpretes-traductores, también de origen chino. Nos centramos en las percepciones de las mujeres en torno a las valoraciones que tienen respecto a las apuestas o estrategias educativas que han llevado a cabo, así como en las expectativas que han construido respecto a los procesos formativos de sus hijos/as y/o nietos/as.

#### PROPUESTA ANALÍTICA: LAS FUERZAS COLECTIVAS IDENTITARIAS Y EL CASO DE CÓRDOBA

Trabajos recientes vinculados a la antropología lingüística educativa realizados en el contexto argentino han demostrado que, a pesar del avance significativo en la ampliación de derechos en el acceso a la educación para amplios sectores poblacionales – incluidos los niños/as y adolescentes de origen migrante –, continúan existiendo grandes problemas de rendimiento, así como de permanencia y egreso escolar en aquellos estudiantes cuya lengua materna no es el español (Sartori, 2019; Alam, 2008; Diez, Thisted y Martínez, 2015). En este sentido, la política educativa bimodal bilingüe más importante desarrollada en los últimos años ha sido la denominada Educación Intercultural Bilingüe, desarrollada en el marco de la Ley de Educación Nacional (26.206). Sin embargo, esta disposición se focalizó en las poblaciones indígenas nacionales y en la ampliación de derechos educativos para que éstas desarrollasen, simultáneamente, prácticas escolarizadas tanto en su idioma nativo como en el español, al garantizar “el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.” (artículo 52) (LEN, 2006). En tanto, coincidimos con otros trabajos previos que señalan que el escaso desarrollo de políticas lingüísticas específicas[ii] y adicionales de aprendizaje del idioma español, – más allá de aquellas planificadas para la ciudadanía socializada en este idioma nativo – ha sido un factor determinante para la adecuada inserción, permanencia y desarrollo de competencias para las poblaciones socializadas en un idioma distinto al español (Curtis, 2004). Al respecto, podemos distinguir dos casos problemáticos. En primer lugar, el representado por aquellos estudiantes que poseen diversos grados de competencia en lengua española (hablantes de lenguas originarias como la aymara, quechua o guaraní); en segundo lugar, quienes son monolingües en la lengua de inmigración (haitianos, senegaleses, coreanos y chinos, principalmente). Coincidentemente, otros estudios sociológicos han mostrado que el riesgo de desafiliación educativa asociada a la ausencia de estructuras orgánicas orientadas a compensar el manejo del idioma dominante se acumula a lo largo del curso de vida de las personas. Pues la falta de desarrollo de competencias lingüísticas formales y académicas impacta tanto en las motivaciones para continuar estudiando, así como en el rendimiento

escolar requerido para acceder a los distintos niveles educativos (en especial en el nivel superior universitario) (Trabalón 2021; Jeon, 1999). Por tanto, la persistente ausencia de políticas públicas e instancias pedagógicas que nivelen o compensen las competencias idiomáticas para quienes fueron criados/as y socializados/as en otra lengua, en un contexto en el cual el modelo de educación vigente se basa en la enseñanza exclusiva en el idioma español, nos permite argumentar que las propias colectividades de migrantes no hispanohablantes ocupan un rol central en el sostenimiento de los procesos de integración escolar de sus generaciones más jóvenes. En este sentido, adscribimos a la línea teórica que sostiene que las fuerzas colectivas identitarias constituyen mecanismos de acción plausibles a través de los cuales las colectividades migratorias desarrollan estrategias para coadyuvar a sus niños/as y adolescentes durante los procesos de integración escolar en las sociedades de destino (Zhou y Min, 2006; Ogbu y Simon, 1998). Por fuerzas colectivas identitarias aludimos a la magnitud de las acciones sociales, ya sean estas explícitas o latentes, orientadas a la asociación cooperativa, las cuales tienen el objetivo de establecer o fortalecer dinámicas de identificación cultural transnacional. Es decir, apuntamos al mismo tiempo a las estructuras tangibles e intangibles que resultan de la unión y/o cooperación para la realización de acciones colectivas que generen respuestas a problemas comunes. Desde esta mirada, se entiende a las estructuras (ya sean tangibles o intangibles) como el producto de la asociación cooperativa que permite y faculta a sus miembros a acudir a éstas para la resolución de tareas, proyectos y/o conflictos (Zhou y Min, 2006). Con la instrumentación de esta perspectiva buscamos un doble propósito. En primer lugar, describir cuáles son los procesos de acción colectiva de carácter transnacional que cuentan con la potencialidad de motorizar las habilidades académicas, en especial las relacionadas a lo lingüístico, así como aquellos procesos de socialización escolar, por parte de quienes forman parte de las generaciones transnacionales. En segundo lugar, el de avanzar en la dirección de una interpretación acerca de los límites de dichas fuerzas colectivas. En tanto, proponemos como argumento que, si las colectividades migratorias – en este caso las de origen chino radicadas en la ciudad de Córdoba – aún carecen de fuerzas colectivas identitarias mediante las cuales asociarse comunitariamente para acompañar los procesos escolares de quienes integran la generación transnacional, serán las dinámicas intrafamiliares, y en especial el papel de las mujeres, las que moldearán los procesos educativos de su descendencia. Al respecto, estudios previos han documentado dos grupos de estructuras dinamizadas por las fuerzas identitarias de origen asiático para coadyuvar en los procesos educativos de los jóvenes transnacionales, en especial en los relativos al lenguaje (Tse, 2001; Wang, 1996). Las primeras son las escuelas suplementarias de idioma, las cuales pueden entenderse como el producto de la instrumentación de políticas lingüísticas que las familias, en primer lugar, y las comunidades de migrantes en consecuencia, materializan con la finalidad de crear ambientes que propulsen la experiencia de escolarización de sus integrantes. Se observó que las escuelas suplementarias de idioma pueden cumplir diversos papeles. Por un lado, funcionan como espacios para la apropiación lingüística del idioma de origen. Por ejemplo, estudios recientes han demostrado que el aprendizaje del idioma de inmigración en colectividades asiáticas resulta crucial para que la generación transnacional pueda comunicarse con las generaciones adultas, cuyos repertorios lingüísticos no cuentan con las disposiciones de apropiación del idioma de la cultura dominante (Pennycook, 2002; Watkins y Biggs, 2001). En esta dirección, se ha comprobado que, aunque los adultos migrantes no posean repertorios lingüísticos bilingües, cuando los hijos/as de origen migrante desarrollan dichas disposiciones, reducen significativamente el riesgo de obtener rendimientos educativos negativos (Li, 2007). Esto se debe a que, es a través del diálogo intrafamiliar que las responsabilidades escolares pueden ser resueltas, mediante involucramientos activos por parte de los padres y madres durante los itinerarios escolares de sus hijos/as (Li, 2006). Por otro lado, las escuelas suplementarias de idioma también funcionan como dispositivos para la nivelación y/o desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con el idioma de la cultura dominante. De este modo, se observa que aquellos estudiantes de origen migrante que acuden a estas escuelas muestran un mejor desempeño escolar en relación con aquellas descendencias migrantes que no asisten a dichas instituciones sociales étnicas (King y Fogle, 2006). Cabe mencionar que las escuelas suplementarias de idioma – que generalmente suelen

ser de turno vespertino, o de fin de semana – no se limitan al desarrollo de habilidades lingüísticas, pues se ha comprobado que en estos espacios los estudiantes de origen migrante suelen encontrar instancias primordiales para sus procesos de socialización (Curdt-Christiansen, 2009). Es sabido que los estudiantes adscritos a alguna minoría étnica suelen estar expuestos a actos de discriminación racial, violencia verbal, e incluso física, en las escuelas conformadas por estudiantes de la cultura dominante (Curdt-Christiansen y Maguire, 2007). En este sentido, las escuelas suplementarias resultan un lugar clave para subsanar aquellos problemas de socialización escolar violentada. Asimismo, estas escuelas constituyen la sede primordial para la formación de una de las estructuras intangibles más valoradas en los procesos de inserción ocupacional: el capital social (Moll, 1992). En efecto, investigaciones previas señalan que las escuelas suplementarias constituyen mecanismos puente para el desarrollo de relaciones interpersonales intracomunitarias, las cuales dan pie a la conformación de relaciones de ocio, amistad, y emparejamiento (Hinnenkamp, 2003).

El segundo grupo de instituciones materializadas por las fuerzas colectivas documentadas por investigaciones previas son los centros culturales y religiosos. Los hogares, iglesias o centros religiosos suelen ser sitios donde se reproducen estructuras intangibles para preservar la moral religiosa de las diásporas migratorias (Levitt, 2004). Al mismo tiempo, es allí donde los modelos difusos de organización convergen para crear nuevas formas de solidaridad (Levitt, 2004). Si bien existen debates respecto a si las organizaciones religiosas impiden o facilitan la activación de membresías comunitarias (Yang, 2002), existe acuerdo en que estas organizaciones actúan como plataformas tanto de lucha política de las colectividades asiáticas como para el desarrollo de habilidades lingüísticas (Li, 2007). Respecto a este último punto, se ha constatado que los centros religiosos de las colectividades chinas, taiwanesas y coreanas son las sedes primordiales para la circulación de ritos ancestrales y de transmisión de símbolos que las generaciones adultas desean legar a los más jóvenes (Yang, 2002).

Como se ha señalado más arriba, las familias de origen chino radicadas en la ciudad de Córdoba han constituido (y son parte de) redes comerciales transnacionales a través de las cuales ponen en funcionamiento sus negocios. Las relaciones de reciprocidad allí desplegadas están basadas en los intereses económicos de las propias actividades que las involucran, así como en el hecho de compartir una lengua en común. En este sentido, podría hablarse de una comunidad económica. Sin embargo, dichos mecanismos de identificación no han transitado hacia la conformación de estructuras sociales que soporten un cúmulo de problemas educativos experimentados por la generación transnacional. La ausencia de acciones colectivas subjetivamente orientadas hacia la conformación de entornos pedagógicos bi/multilingües (por ejemplo, escuelas suplementarias, clubes de artes marciales, templos religiosos) constituye un nodo problemático central que experimentan muchos miembros de esta colectividad.

Ahora bien, ¿qué efectos tiene sobre el desarrollo de las experiencias educativas de la generación transnacional el hecho de que su propia colectividad migratoria carezca de estructuras socioculturales a través de las cuales coadyuvarse? Puesto de otra forma ¿cómo se resuelven las tareas, proyectos y conflictos socioeducativos que experimentan los niños/as y adolescentes de origen chino en Córdoba? Una hipótesis plausible es que las estrategias y acompañamientos educativos recaen prioritariamente en el seno de los hogares. Como exponemos más adelante, son las mujeres quienes llevan adelante, de manera exclusiva, las responsabilidades educativas de sus hijos/as o nietos/as. Puesto así, las características de los hogares, en concreto las disposiciones culturales de las mujeres, constituyen los medios a través de los cuales se llevan adelante las experiencias escolares de los más jóvenes, provocando diferencias intra-étnicas asociadas al origen social familiar.

## EL VECTOR DE GÉNERO Y EL PAPEL DE LA MUJER

La ausencia de fuerzas colectivas identitarias de carácter comunitario a través de las cuales canalizar los acompañamientos educativos de la generación transnacional de origen chino en Córdoba implica que el papel

de las mujeres dentro del hogar sea definitorio de las formas que tomarán las experiencias educativas de los más jóvenes. En tal sentido, podemos distinguir dos lógicas que tensionan las formas mediante las cuales las mujeres acompañan los procesos educativos bajo estudio: las que responden a la cultura tradicional china y aquellas que emergieron de las transformaciones experimentadas por la larga marcha hacia la igualdad de la mujer en China (Ebrey, 1981; Botton, 2019; Kristeva, 2016). Respecto a la primera lógica, es necesario comprender que el sistema de organización familiar tradicional chino es jerárquico, patriarcal y patrilineal. Así, la fuente del poder es el padre, el esposo y el primer hijo varón (Botton, 2019). En este sistema patriarcal, el varón controla la economía familiar, pero también las decisiones matrimoniales de los/las hijos/as. Asimismo, en el varón primogénito recaen las responsabilidades de la reproducción del capital económico familiar. Es quien gestiona la herencia familiar y, por ende, quien se encarga económicamente de los ancianos del hogar retirados de las funciones laborales. En el sistema tradicional, al casarse, la mujer pasa a formar parte de la familia del esposo automáticamente, sin tener poder sobre la propiedad y, en muchos casos, sin posibilidad de transmitir su linaje. La segunda lógica responde a la emancipación de la mujer luego de la apertura económica en China, en especial a partir de mediados de la década de 1990, cuando la economía privada jugó un papel crucial en la economía, impulsando especialmente iniciativas económicas familiares y de pequeña escala. En este contexto, las mujeres experimentaron un ascenso vertiginoso en la economía nacional. Asimismo, su participación en los niveles de formación profesional se incrementó exponencialmente, dando lugar a un acceso masivo a los puestos laborales en la compleja estructura industrial nacional. Como algunas investigaciones señalan, las mujeres en China encontraron en la formación académica una vía de ascenso inédita no solo a escala nacional, sino global, lo que derivó en experiencias de mayor autonomía económica, así como de autogestión del proyecto de vida, trastocando las estructuras más rígidas de la organización social china (Yan, 2011; Zuo, 2003).

A lo largo de nuestro estudio advertimos que ambas lógicas de organización familiar suelen convivir de modo complejo en la organización social del matrimonio. En esta dirección, observamos, por un lado, procesos familiares que podemos denominar tradicionales/rígidos, en los que los varones administran económicamente el negocio familiar (ya sea el bazar, el supermercado o el restaurante), mientras que las mujeres suelen llevar a cabo tareas productivas subalternas: atención al público, orden y limpieza, básicamente. Cuando en el hogar conviven tres generaciones, los varones realizan primordialmente las tareas de producción, mientras que las mujeres suelen asumir tareas de cuidado en las que el acompañamiento educativo de los menores ocupa un lugar central. Así, abuela y nuera suelen compartir las decisiones y las estrategias educativas de la generación transnacional. Cuando en un hogar prima una lógica tradicional, encontramos que la vinculación con el sistema escolar en Córdoba es parcial y, en casos extremos, inexistente, por lo que se presentan situaciones de desafiliación del sistema escolar. En estos casos, los niños/as son socializados/as en el idioma mandarín y tienen graves problemas de comprensión del idioma español, a pesar de haber nacido y/o vivido en Argentina la mayor parte de su vida. Por ende, la experiencia escolar es problemática (bajo rendimiento escolar, socialización escolar inhibida, arbitrariedades por parte de las instituciones escolares para la efectiva matriculación en los grados correspondientes a la edad de los estudiantes). En estos procesos encontramos una jerarquía de valorizaciones en torno a lo educativo en general, y a lo lingüístico-cultural en específico, según la cual la educación en China y el aprendizaje del idioma chino son aspectos privilegiados por sobre la socialización escolar en Argentina y, por ende, sobre el aprendizaje del idioma español. En tanto, la aspiración mentada de estas mujeres es que sus hijos/as y/o nietos/as retornen prontamente a China para que, mediante la ayuda de parientes, sean escolarizados/as en sus pueblos de origen. En consecuencia, después de una cantidad considerable de años, buscarán reunificarse familiarmente. Por otro lado, observamos procesos familiares que podemos denominar emancipatorios/móviles, puestos en marcha por mujeres que se oponen a la lógica tradicional de la organización social familiar. Se trata de procesos abiertos o sutilmente confrontativos a las lógicas rígidas o tradicionales. Aquí encontramos hogares monoparentales liderados por mujeres identificadas culturalmente como chinas de

Taiwán, las cuales son propietarias de su propio negocio y gestoras de las tomas de decisión educativa de sus hijos/as. También encontramos casos de contraposición dentro de una misma familia, en donde las lógicas tradicionales y de emancipación de la mujer entran en abierta tensión. En dichos casos, las mujeres cuestionan el rol eminentemente productivo del esposo (y del suegro, si fuera el caso), afianzando su propio papel como jefas de hogar. Estos procesos emancipatorios o móviles se caracterizan por la realización de búsquedas activas de opciones escolares que las mujeres consideren apropiadas para sus hijos/as. Se trata de mujeres que por lo general cuentan con estudios terciarios o universitarios, con una alta valoración por el manejo de idiomas, en especial el inglés. Poseen expectativas de que sus hijos/as estudien carreras profesionales, si fuese posible, en el extranjero. En estos casos, dicha expectativa está doblemente motorizada, primero, por el hecho de que sus hijos/as se integren en el sistema escolar nacional y, segundo, por la eventual posibilidad de que éstos circulen por el campo global de conocimientos, certificaciones y ocupaciones. Finalmente, no buscan retornar definitivamente a su país de origen en un futuro cercano.

### ACOMPañAMIENTOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS

En este apartado presentamos una serie de extractos de entrevistas que llevamos a cabo principalmente con mujeres de origen chino que encarnan lógicas de acompañamiento educativo desiguales. Presentamos en primer lugar los casos asociados a procesos móviles/emancipatorios y, en segundo lugar, a aquellos rígidos/tradicionales. Los nombres de las/los interlocutoras/es han sido modificados en salvaguarda de su anonimato.

El primer caso que presentamos es el de Ana, madre soltera de dos hijos (de 13 y 10 años), propietaria de uno de los bazares polirubro más grandes de la ciudad. Ana nació en Taiwán y a la edad de 8 años inmigró a Buenos Aires con su familia de origen. Estudió una carrera terciaria no universitaria, además de haber transitado por cursos de inglés e italiano en distintas academias de idioma. En el año 2001, se casó en Buenos Aires con el hijo primogénito de una familia de importadores y comerciantes de origen chino, procedentes de la provincia de Fujian. Desde aquella época, aprendió, de su suegro, el oficio del comercio global de mercancías procedentes del sudeste asiático. En el año 2009 decidió, junto con su esposo, radicarse en Córdoba. Al poco tiempo, su matrimonio entró en crisis y se divorciaron. Ella tomó las riendas del negocio, el cual expandió notablemente, quedándose también al cuidado de sus hijos. A decir de ella, siempre ha buscado brindarles “la mejor educación posible (...) para que ellos puedan tener herramientas para trabajar y hacer lo que quieran en el mundo, que no sigan haciendo lo que su padre y (ella) (han) hecho”.

En Ana se cristaliza un posicionamiento explícito de oposición ante la cultura china tradicional encarnada por su esposo. Esto se explica en parte por la procedencia de orígenes culturalmente distintos. Ana proviene de una familia taiwanesa de clase media, en la que la valoración de la instrucción calificada y el ascenso por la vía de las credenciales escolares ha sido altamente valorada (Ebrey, 1981). En cambio, su exesposo proviene de una familia de comerciantes globales no hegemónicos de la RPC, en donde el trabajo intensivo de base familiar constituye el mecanismo primordial para el ascenso social.

“Yo no podía seguir con esas ideas de mi ex esposo –y de la familia de mi exesposo. Yo tenía que obedecer. Quedarme en el molde, como dicen acá en Argentina. Él trabajaba en el negocio y al finalizar (la jornada de trabajo) lo que hacía era mirar el televisor todo el día. Yo no puedo con eso. Yo estudio, leo. Me quiero alimentar. Yo quiero que mis hijos no sean como su padre. Lo digo con toda sinceridad. El mayor es parecido a él, y yo lo obligo a estudiar, a ser interesado. La familia de mi marido no le importa el estudio. A mí sí. Somos de culturas distintas. En mi familia siempre fue importante cultivarse. La escuela es el lugar del cultivo. A él no le enseñaron eso. ¿Qué vas a hacer si no tienes herramientas?” (Ana, 42 años, propietaria de un bazar polirubro).

Las tensiones intrafamiliares atravesadas por el eje del género emergieron en Ana y su exesposo, no únicamente como indicadores de las visiones diferenciales construidas en torno a la educación, sino como sintonizadoras de las valoraciones y expectativas depositadas en la misma. Mientras el exesposo de Ana

prácticamente nunca participó en el acompañamiento escolar de sus hijos/as, como se aprecia en el extracto de entrevista siguiente, ella debió ser lo más certera posible en la interpretación de los cambios institucionales necesarios para satisfacer sus expectativas de calidad educativa. Pero no solo eso, pues también adecuó su esquema moral religioso a las opciones educativas que consideró compatibles con la religión que ella y su familia profesan. En tal sentido, Ana ha debido ser una proveedora de opciones de formación escolar que permitan alcanzar las posiciones educativas y ocupacionales a las que aspira la familia en su conjunto.

“Mi hijo menor va a la primaria y el mayor está por ingresar al secundario. Actualmente acuden a el “Colegio P.” Es una escuela privada. Es católica. Nosotros no somos católicos ni cristianos (...) pero si somos creyentes. Y como acá en Argentina, el cristianismo es la religión mayor, pues pensé que eso podía ayudar. Nunca es mala la religión (...) Han acudido a 4 colegios en los últimos años. Es difícil que se adapten. En el “Colegio U.”, mi hijo mayor tuvo problemas, porque le hacían bullying. Por su aspecto. No sé. Los niños pueden ser muy crueles. Luego del cambio, no se adaptaron en la “Escuela T.”. Una escuela privada, muy buena de la zona, pero no les gustó (...) Después tratamos en una escuela pública pero tampoco se adaptaron. Hasta que preguntando y visitando me recomendaron el “Colegio P.” y ellos no están muy contentos, pero yo sí. El nivel de inglés ahí no es bueno. Por eso va una maestra particular de inglés por las tardes, a casa”. (Ana, 42 años, propietaria de un bazar polirubro).

Lo observado en el caso de Ana y su familia coincide con lo encontrado en otros contextos societales, en los que una buena parte de las familias de origen chino, en especial las que buscan reproducir su capital cultural mediante la educación, poseen altas valoraciones del multilingüismo, en especial del manejo del idioma inglés como puerta de entrada al escenario global de ocupaciones (entre otras, véase Curdt-Christiansen, 2009).

“El inglés es lo mínimo. Yo no tengo que hablar inglés continuamente, porque mi trabajo no me lo pide. Pero lo manejo. Porque es necesario. Yo lo estudio. Y a veces lo practico con mis hijos en casa (...) Si, es importante. Yo tengo familia en Vancouver, y quisiera ir allá (...) A poner un negocio. Y si mis hijos vienen conmigo, pues ya habría un camino avanzado si hablan inglés. Allá es mi próximo lugar, de trabajo (...) Se vive muy bien allá. Me lo dicen mis parientes.” (Ana, 42 años, propietaria de un bazar polirubro).

En segundo lugar, los casos de Lucía y Rosa que presentamos abajo también apuntan a un manejo exclusivo de las mujeres jefas de hogar en las decisiones escolares de su estirpe, en oposición a las lógicas tradicionales de sus maridos. Ambas poseen escaso tiempo luego de haberse instalado en Argentina, a diferencia de Ana, que inmigró siendo pequeña. Las dos trabajan como cocineras y camareras de los restaurantes familiares, y escolarizaron a sus hijos en plenas restricciones de movilidad derivadas de la pandemia por el Sars-COV2. Originarias de la provincia de Fujian, ambas estudiaron hasta el nivel secundario. Sin embargo, personifican procesos dinámicos de búsqueda orientada a brindar experiencias escolares caracterizadas por la socialización escolar institucionalizada y el desarrollo de habilidades bilingües. Esto es, se han opuesto a la idea original de sus maridos de no escolarizarlos en Córdoba. En el caso de Lucía y Rosa, las lógicas dinámicas y tradicionales se enfrentaron en su propio hogar. Sus maridos apostaban por el retorno de sus hijos con sus abuelos paternos. En ambos casos, ellas se opusieron y decidieron volcarse a la búsqueda de opciones escolares.

“Fue difícil que entraran al colegio porque la pandemia hizo difícil todo (...) Él (su hijo), ya estaba anotado (matriculado) en sala de 5. Nunca fue a sala de 3 ni de 4. Él no hablaba castellano, prácticamente, antes de entrar a la escuela. Solo chino. Y mi marido no le interesaba (escolarizarlo). Él mira la televisión china, los videojuegos chinos. Acá vive la abuela (paterna) y le habla en chino. Yo le hablo en castellano. Yo hablo un poco castellano. Y le hablaba a él en castellano. Y cuando ingresó a sala de 5 no le fue difícil. Aprendió. Ahora está en primer grado y entiende muy bien castellano. Lo habla y lo escribe y le va bien en el colegio”. (Rosa, restaurantera).

“Yo hice todo. Lo anoté en el primario. Un colegio privado, porque se que acá la escuela pública no es buena. Como en China, que es buena, se estudia y aprende. Y se aprende mucho. Acá los chicos son vagos en la escuela pública. Yo lo anoté en la escuela privada. Y sabía que era lo mejor, si no quería separarme de

mi hijo. Mi esposo lo quería mandar a China. Porque nosotros estamos acá para trabajar y es difícil a él darle tiempo (de crianza)” (Lucía 33 años, restaurantera).

“Mandar a China es lo que hacen muchas familias. Los mandan con los abuelos u otros parientes. Luego vuelven después de algunos años. Y cuando vuelven, no hablan castellano, prácticamente no conocen a sus padres. Tienen problemas psicológicos. No van bien en la escuela, ni con la familia. Eso no quiero para mi hijo. No estoy de acuerdo con eso” (Lucía 33 años, restaurantera).

Observamos en estos casos una manifiesta oposición de las mujeres respecto a que sus maridos reproduzcan las lógicas de organización familiar tradicional de su lugar de origen. Ello parece motorizar búsquedas activas de opciones educativas que satisfagan sus expectativas de escolarización formal en instituciones de calidad. En estos casos emerge, asimismo, la tensión intrafamiliar e intracomunitaria frente a la tendencia a enviar a China a los niños/as y adolescentes transnacionales para ser escolarizados en sus pueblos de origen con la finalidad de apropiarse de la cultura ancestral. Podría interpretarse que la separación temporal de las madres/padres respecto de sus hijos/as es visto por las mujeres que encarnan procesos “dinámicos” como una estrategia educativa autoritaria y conservadora, a la cual deben enfrentarse.

“Yo nunca entenderé eso (el hecho de retornar temporalmente a los niños/as a China para ser criados por familiares). Sé que sucede en algunas (familias) que han llegado hace poco y estoy en contra de eso. Yo no pienso que esté bien. (...) Hace unos años, después de las misas de los domingos en la iglesia (evangélica), nos reuníamos con el pastor, algunas de las madres, y le pedíamos que abra una escuela de idioma. Porque los chicos que se van a China y vuelven después de 5 o 6 años, en los que no vieron a sus padres, si acaso una vez en todo ese tiempo, y vuelven con problemas psicológicos... No te estoy hablando de algún caso aislado, de uno o dos chicos (...) pasa mucho (...) es un problema (...) Si (problemas) psicológicos, pues no se encuentran a su vuelta. No hablan castellano, no conocen a sus propios padres, no tienen amigos en la escuela (...) tienen problemas psicológicos” (Ana, 42 años, propietaria de un bazar polirubro).

Hasta el día en que redactamos este manuscrito, la escuela de idioma chino en Córdoba sigue siendo un proyecto propulsado por algunas mujeres preocupadas por la tendencia que tienen algunos grupos familiares de enviar a sus descendencias a China para ser criadas en sus pueblos de origen. El hecho de que, luego de cinco años, el proyecto no se haya materializado, indica que las fuerzas colectivas identitarias se dirimen aún en el seno de las familias, y no en la comunidad migratoria ampliada.

En tercer lugar, presentamos el caso de la familia Wei. Los Wei se conforman por tres núcleos familiares. El primero incluye a Juan (abuelo) y Paz (abuela), retirados parcialmente del negocio familiar. El segundo núcleo lo conforman Luis (hijo primogénito de Juan y Paz) y su esposa Mariana, más sus dos hijos, de 7 y 5 años. El tercer núcleo es el de Andrés (segundo hijo de Juan y Paz) y su hijo Jorge (11 años). La familia Wei posee un supermercado en un barrio popular del sur de la ciudad de Córdoba. Detrás del supermercado habitan los abuelos, con su segundo hijo (Andrés) y su nieto Jorge. El tercer núcleo conformado por Luis, Mariana y sus dos pequeños hijos vive en una casa en la misma manzana del supermercado. Andrés y la madre de Jorge se separaron cuando éste último era un bebé. Tras la separación, los abuelos se hicieron cargo de la crianza de Jorge. Al poco tiempo, éstos decidieron retornar con Jorge a China. Vivieron ahí hasta que Jorge cumplió 6 años, para luego retornar a Córdoba para reunificarse con Andrés. Jorge se educó en un pueblo de la provincia de Guangdong, donde aprendió a hablar y escribir en mandarín. Tras su vuelta a Córdoba, los primeros dos años de sociabilidad de Jorge transcurrieron en el micro mundo del supermercado. El supermercado de los Wei es un espacio en el que se conversa, se escucha radio, música, se miran videos y se practican videojuegos únicamente en mandarín. A sus 8 años, Jorge no hablaba, entendía o leía en español.

Las tareas de cuidados respecto a Jorge recayeron centralmente en la abuela Paz; la relación entre Jorge y Andrés se tornó muy distante luego del viaje de retorno a China. Jorge permaneció durante meses desafiado del sistema educativo, luego de su regreso de China. A mediados del ciclo lectivo 2019, un grupo de vecinos/clientes del supermercado de la familia Wei amenazó a la familia con demandarlos ante las autoridades provinciales por no escolarizar al niño. La abuela aceptó escolarizar a Jorge en la escuela pública de gestión

municipal del barrio. La razón de la desafiliación de Jorge del sistema educativo no era por desidia, sino a causa de un desconocimiento de las reglas del juego escolar.

“Como Jorge tiene 11 y ayuda (trabajando) en el supermercado, Paz no veía necesario todavía inscribirlo (en la escuela) (...) Yo le comentaba que podía llevarlo a esa escuela, pero Paz como que dudaba (...) Dudaba porque (Jorge) no tiene (papeles/certificado de estudios) que hizo escuela en China y Paz pensaba que, sin eso, Jorge no (lo) aceptarían en la escuela. Pero ayudó (un vecino) que tenía a sus hijos en esa escuela. Y lo aceptaron a Jorge en la escuela.” (Diálogo con Mariana, tía de Jorge, nuera de Paz).

Mediante una relación de amistad/vecindad establecida con una familia de clientes del supermercado, Jorge finalmente pudo acceder al sistema educativo. Fue inscripto en cuarto grado, en correspondencia con su edad. Sin embargo, por decisión de los directivos de la escuela, fue retrasado dos grados, debido a su mínima literacidad en el idioma español[iii]. Este hecho agravó la experiencia escolar de Jorge: lo minorizó étnicamente a tal punto de sufrir violencia simbólica y física en repetidas ocasiones. Comenzada la pandemia y el aislamiento social implementado por las autoridades gubernamentales federales, Mariana decidió intervenir – con anuencia de su suegra Paz– en el acompañamiento pedagógico de su sobrino. Fue ella quien comenzó a solicitar reuniones con las autoridades escolares, donde se percató de la inexistencia de estrategias y herramientas comunicativas por parte de los docentes. En una entrevista solicitada por Mariana a las autoridades de la escuela a la que asistía su sobrino Jorge (a la que acudimos como observadores participantes), la directora de la escuela señaló “Jorge está a la deriva y todos nosotros estamos a la deriva también, no contamos con las herramientas para incluir a un niño con las características de Jorge”. Para el año 2022, ya finalizadas las restricciones por la pandemia, Mariana sugirió a su suegra un cambio escolar para su sobrino, quien efectivamente cambió de colegio. Asimismo, Mariana convenció a la abuela de contratar una maestra particular de lengua, para comenzar con su desarrollo lingüístico del español. En este sentido, las fuerzas colectivas identitarias se activaron por la vía de la propia familia, para sostener la experiencia escolar de Jorge.

Mariana, a diferencia de su suegra Paz, encarna procesos dinámicos de acompañamiento educativo. Originaria de Wuhan, realizó estudios en negocios internacionales; habla inglés, español y mandarín, mientras que su esposo Luis terminó únicamente el secundario y, a pesar de ser el gerente económico del negocio familiar, no domina el idioma español. Mariana y Luis se conocieron en el año 2012 a través de un sitio de citas por internet. Al poco tiempo Mariana se acopló al proyecto migratorio de la familia Wei como esposa del hijo primogénito. Al igual que en el caso de Ana y su exesposo, las diferencias de origen sociocultural entre Mariana y Luis han repercutido en una desigual toma de posiciones respecto a las visiones y eventuales estrategias de acompañamiento escolar de la generación transnacional.

“Me duele decirlo, pero parece que (a Luis) no le interesa mucho compartir la crianza. Hay poco diálogo entre mis hijos y él. Yo entiendo que así fue criado él. Él es de Guangdong, y es otra forma... si otra cultura. Wuhan es moderno. Las familias tienen otras maneras (...) Yo creo que la comunicación con los hijos es la mejor herramienta para la vida (...) Mis hijos aprendieron chino en casa. No lo escriben, pero lo entiende. Lo hablan (...) ¡Pero es más importante el castellano! Acá viven, ¿o no? Así que desde chiquitos fueron a jardín. Uno pequeño, del barrio. Y ahora están en primaria. En la Escuela N. Es buen colegio. Tienen tres idiomas en la escuela. Español, inglés e italiano. Es doble escolaridad.” (Mariana, 39 años).

A Luis pareciera no importarle demasiado la forma que toma la experiencia escolar de sus hijos. En cambio, Mariana ha movilizado, en la medida de sus posibilidades, todos los recursos para que sus hijos acudan a la escuela privada más prestigiosa del sur de la ciudad de Córdoba. Luego de investigar, a través de búsquedas en internet, cuál era la oferta educativa más conveniente, Mariana optó por un colegio trilingüe. En este colegio, Mariana se sintió acompañada pedagógicamente. Ejemplo de ello son los pedidos de reuniones por parte de la escuela para saber más acerca de la familia Wei. En las reuniones (a las que nosotros pudimos asistir en tres ocasiones como observadores participantes), las autoridades escolares transmitieron cuáles habían sido las estrategias comunicativas y de acompañamiento escolar de la institución respecto de los menores, además de

puntualizar las áreas curriculares que debían afianzarse en casa. Esgrimieron sus percepciones en torno a las pautas de socialización de los niños con sus pares y sus docentes, tanto en el espacio áulico, como en los recreos. De esta forma, el acompañamiento mancomunado entre Mariana y el colegio repercutió en percepciones de alta satisfacción escolar.

Por último, presentamos el caso de Marco (19 años) y su madre Estela. Originarios de la provincia de Guangdong, poseen (junto al padre de Marco y marido de Estela), un restaurante vegetariano localizado en el microcentro de la ciudad de Córdoba. En una entrevista establecida con Marco y Estela, realizada en un café aledaño a su restaurante, Marco fungió como interlocutor y traductor, pues Estela no habla español, a pesar de haber inmigrado a Argentina a comienzos del año 2002. Marco nació en Córdoba y hasta el momento nunca viajó a China. Su mínima literacidad en español ha repercutido negativamente en su acceso a la universidad. Su aspiración es estudiar ingeniería, pero decidió no presentarse aún al examen de ingreso a la facultad, por inseguridad respecto a su proficiencia en el idioma español. La trayectoria educativa previa de Marco transcurrió en escuelas del sector público, de las que no guarda un grato recuerdo.

“(Yo) iba a la escuela y no hablaba con los chicos, hacía lo que me decían los profesores y nada más (...) en matemática siempre bien, porque en casa mis padres me (¿ordenaban?) hacer ejercicios de aritmética. Así que nunca (tuve) problemas en matemática. En otras asignaturas, no muy bien, pero tampoco mal. Solo que no me gustó mucho la escuela (...) Hoy quiero seguir en la escuela. Pero en la escuela mayor, en la universidad. En la UTN (...) quisiera ser ingeniero. No quiero trabajar en el restaurante toda la vida (...) es un trabajo familiar, pero quisiera independizarme. Lo que deseo es trabajar en una empresa grande, con muchos empleados. Como las que hay en China”. (Marco 19 años)

“Está bien que espere y se prepare (para el examen). Yo no, ni mi esposo hablamos español. No podemos ayudarlo en eso. Lo ayudamos en los valores del Tao. De hacer las cosas bien en casa para cosechar los frutos en la vida. (Estela, cocinera).

Su escasa proficiencia en el idioma español parece haber no solo afectado su performance escolar a lo largo de su trayectoria educativa, sino también en otros aspectos asociados a la socialización escolar. Esta condición no sólo impactó en su trayectoria educativa previa, sino en un retraso en su continuidad educativa y en un potencial incumplimiento de sus aspiraciones profesionales futuras. Similarmente al caso previo de Paz, Estela no ha podido acompañar a su hijo durante sus procesos escolares.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo hemos explorado, por primera vez en el contexto de la ciudad de Córdoba, la configuración de la experiencia educativa de un grupo de niños/as y adolescentes de origen chino, a través de una perspectiva centrada en los acuerdos intrafamiliares y los eventuales soportes étnico-colectivos que se despliegan para el acompañamiento escolar de la denominada generación transnacional. El enfoque del estudio busca despegarse de los enfoques individualistas y culturalistas que analizan los desempeños escolares de las migraciones asiáticas, especialmente de origen chino, en los países de recepción. En tanto, acordamos con investigaciones previas que demuestran que el peso de los orígenes socioeconómicos, así como la consideración de los orígenes nacionales como “variable cultural”, no logran explicar acabadamente tanto los éxitos escolares sobresalientes como las discrepancias en las experiencias escolares de estos grupos poblacionales. En cambio, el enfoque que denominamos fuerzas colectivas identitarias nos permitió avanzar en una estrategia de investigación, a través de la cual pudimos establecer dos hipótesis de trabajo que orientaron la investigación. Primero, que la existencia de estructuras sociales y étnicas, tanto materiales como simbólicas, que acompañen a los miembros de la colectividad china durante sus procesos educativos en general, y de apropiación lingüística en particular, nos permitiría hablar de fuerzas colectivas identitarias a escala comunitaria. Segundo, que el escaso o inexistente desarrollo de estructuras de apoyo educativo

motorizado por las comunidades migratorias implicaría que sean los grupos de familias quienes deberán sostener, casi exclusivamente, los acompañamientos educativos en cuestión.

Al no encontrar evidencia para sostener la hipótesis de que las fuerzas colectivas identitarias de origen chino desarrollaron estructuras étnicas de carácter comunitario a través de las cuales acompañar a los miembros de su colectividad étnica en el desarrollo de procesos de escolarización, argumentamos que son las propias unidades familiares las que motorizan exclusivamente los acompañamientos educativos de la generación transnacional. Mediante el análisis de las percepciones construidas principalmente por las madres y abuelas, ahondamos en las visiones en torno a las estrategias de escolarización que han llevado adelante junto a su progenie, así como en las expectativas y aspiraciones depositadas en el curso de una vida futura. De tal forma, pudimos observar experiencias educativas que cuentan con acompañamientos familiares orientados a cumplir aspiraciones de educación multilingüe, motorizados por expectativas de movilidad educativa a nivel global. Al mismo tiempo, encontramos experiencias educativas con graves problemas de vinculación al sistema escolar, en casos extremos de desafiliación educativa, socialización escolar violentada y truncamiento parcial de aspiraciones educativas futuras. En esta dirección, mediante un análisis de las lógicas intrafamiliares que emergieron en la organización de los acompañamientos escolares, el eje de género constituye, a nuestro entender, un aspecto modulador distintivo de las diversas tomas de decisión educativas ejercidas por los grupos familiares según lo analizado en esta investigación. Propusimos dos lógicas intrafamiliares contrapuestas: las rígidas/tradicionales y las móviles/emancipatorias. Como cualquier tipo ideal, ambas lógicas nunca se presentan puramente, sino que se trata de fuerzas existentes en el marco de las familias en donde las mujeres jefas de hogar tensionan la organización familiar en su conjunto, y dirimen la toma de decisiones educativas de su descendencia. El resultado principal de este estudio muestra que la desigual existencia de experiencias educativas de la colectividad de origen chino en Córdoba se explica, en parte, por la preeminencia intrafamiliar de alguna de las respectivas lógicas analizadas. Cuando la madre/abuela jefa del hogar encarna lógicas móviles/emancipatorias, se presenta una frontal oposición a la lógica generalmente tradicional del marido. En estos casos, las apuestas por escolarizar a sus hijos/as en las opciones educativas que satisfagan sus expectativas se guían por aspiraciones y proficiencias de multilingüismo y movilidad educativa global. En cambio, cuando la madre/abuela encarna lógicas de organización familiar rígidas/tradicionales, se acrecientan las posibilidades de que la generación transnacional lleve adelante experiencias educativas fragmentadas, con escaso acompañamiento materno/paterno, con baja proficiencia del español y con una socialización escolar violentada.

En esta investigación, el énfasis puesto en el papel de las mujeres durante estos procesos socioeducativos nos permitió, al mismo tiempo, echar luz sobre el rol de los varones jefes de hogar. Si bien el diseño de la investigación no contempló un relevamiento muestral representativo, podemos sugerir que, mayoritariamente, los varones jefes de hogar de origen chino en Córdoba encarnan posturas tradicionales, centradas en tareas productivas, con desapego sentimental y comunicacional con sus hijos/as y adolescentes a cargo. En este sentido, es posible conjeturar que, si la unidad familiar está conformada por jefes/as de hogar adscriptos a procesos tradicionales que promueven el envío de sus hijos/as a China para su escolarización, éstos últimos tendrán mayores posibilidades de llevar adelante experiencias escolares inestables, con bajo aprovechamiento escolar, y con efectos psicosociales traumáticos posteriormente a su retorno. En cambio, si la mujer jefa de hogar personifica procesos móviles/emancipatorios, caracterizados por aspiraciones de calidad educativa, de multilingüismo y de movilidad profesional global eventual, las experiencias educativas de sus hijos/as no solo se verán protegidas de la desafiliación escolar, sino que se potenciarán eficazmente.

Cabe mencionar que este estudio posee al menos dos grandes limitaciones a las que se atenderá en futuras investigaciones. En primer lugar, será necesario en el futuro controlar el “efecto cohorte de inmigración”, esto es, que el lapso de tiempo desde la inmigración podría potencialmente encubrir variaciones en el desarrollo de la literacidad idiomática de los padres y madres de los niños/as. Si bien nuestra investigación relevó información en un rango etario aproximado que va de los 4 a los 20 años de edad luego de iniciado el

proceso de inmigración, podemos hipotetizar que las lógicas rígidas/tradicionales podrían verse debilitadas por el paso del tiempo, en especial si comienzan a desarrollarse fuerzas comunitarias mediante las cuales los padres y madres sostienen el acompañamiento educativo de sus hijos/as. En segundo lugar, un estudio orientado a comprender procesos de organización colectiva asociados al desarrollo de estructuras étnicas que sostengan procesos de incorporación social de las colectividades de migrantes deberá contemplar las prácticas y los sentidos, tanto de quienes cuentan con las disposiciones de actuar cooperativamente, como de quienes carecen de dichas disposiciones. En esta dirección, resulta pertinente indagar más profundamente en el rol de las madres que reproducen preceptos tradicionales de organización familiar, así como el de los propios varones jefes de hogar.

## REFERENCIAS

- Abrahamsen Bente y Ida Drange (2015). Ethnic Minority Students' Career Expectations in Prospective Professions: Navigating between Ambitions and Discrimination. *Sociology*, Vol. 49, No. 2, 252-269.
- Alam, F. (2008). Actitudes y representaciones sociolingüísticas en la interacción entre la comunidad inmigrante china y la comunidad local, IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Santa Fe.
- Alba, Richard y Holdaway, Jennifer (2013). The Children of Immigrants at School: Conclusions and Recommendations, en *The Children of Immigrants at School Book Subtitle: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*. Cap 7. NYU Press.
- Alexander, K., D. Entwisle y C. Horsey (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout, *Sociology of Education. American Sociological Association*, vol. 70, 87-107.
- Arzubiaga, A. E., Noguerón, S. C. y Sullivan, A. L. (2009). The Education of Children in Im/migrant Families. *Review of Research in Education*, Vol. 33, 246-271.
- Bhattacharyya, M. (2005). Community support for supplementary education en E. W. Gordon, B. L. Bridglall, & A. S. Meroe (Eds.), *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement* (pp. 249-272). Rowman and Littlefield.
- Beheran, Mariana (2009). Niños, niñas y jóvenes bolivianos y bolivianas en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar. *Estudios Migratorios Latinoamericanos* N° 67, 375-396. CEMLA, Bs. As.
- Bogado, L (2012). Migraciones internacionales. Influencia de la Migración China en el Río de la Plata. Tesis de maestría en Relaciones Internacionales. La Plata: UNLP, 2012.
- Botton, Flora (2019). *Ensayos sobre China. Una antología*, El Colegio de México.
- Byun, M. S. (1990). Bilingualism and bilingual education: The case of the Korean immigrants in the United States. *International Journal of the Sociology of Language*, 82, 109-128.
- Castiglione, C. (2007). Inmigración y Escuela Media. El caso de la Inmigración Coreana y su inserción en la escuela pública. *Revista CLAROSCURO del CEDU*. "Inmigración y Escuela Media. El caso de la inmigración coreana y su inserción en la escuela pública". Año VI, N° 6, Diciembre de 2007. Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural- Universidad Nacional de Rosario.
- Cerrutti, M., & Parrado, E. (2015). Intra-regional migration in South America: trends and a research agenda. *Annual Review of Sociology*, 41, 399-421.
- Chen, Feiyin (2019). Una pequeña reflexión para la integración. Published by Mandarin Lab. Video, Youtube, [online], 25.08.2019 <https://www.youtube.com/watch?v=jCMeeGBuTKQ>.
- Courtis, Corina (2004). Korean Immigrants in Text and Talk: A Discourse-centered Approach to the Social Processing of Korean Immigration in Argentina. *Korean Social Science Journal*, XXXI No. 1, 113-136.
- Crozier, Gill (2009). South Asian Parents' Aspirations versus Teachers' Expectations in the United Kingdom. *Theory Into Practice, The Policies of Immigrant Education: Multinational Perspectives*, Vol. 48, No. 4, 290-296.

- Curdt-Christiansen, Xiao (2009). Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Lang Policy*, 8, 351–375.
- Curdt-Christiansen, Xiao y Mary Maguire (2007). Portraits of self and identity constructions: three chinese girls' trilingual textual Powers, (pp. 517–554). en D. Thiessen and A. Cook-Sather (eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*.
- D'hondt, Fanny Lore Van Praag, Peter A. J. Stevens y Mieke Van Houtte (2015). Do Attitudes toward School Influence the Underachievement of Turkish and Moroccan Minority Students in Flanders? The Attitude-Achievement Paradox Revisited. *Comparative Education Review*, Vol. 59, No. 2, 332-354.
- De Heusch, Félicien (2016). Amo a mi país, sigo hablando en creole, pero tomo fernet con coca y como el asado: Una etnografía de los migrantes haitianos y de la venta de “bijouteria” en la ciudad de Córdoba, Argentina. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2016.
- Denardi, L. (2015). Ser chino en Buenos Aires. historia, moralidades y cambios en la diáspora china en Argentina. *Horizontes antropológicos* 43, 79-103.
- (2016). Casetes, redes y banquetes “Prácticas comerciales de chinos, taiwaneses y argentinos en Buenos Aires. *Etnografías Contemporáneas*, v. 2, n. 1, 134-160.
- Diez, M. L, Thisted, S. y Martinez M (2015). Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires”. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9 – 201, 163-168.
- Diez, M.; Novaro G. (2020). Experiencias educativas y laborales en contextos de movilidad territorial en América Latina. *PERILOS. Revista de Investigación sobre Migraciones*; vol. 4, 5-11.
- Drouhot, Lucas y Victor Nee (2019). Annual Review of Sociology Assimilation and the Second Generation in Europe and America: Blending and Segregating Social Dynamics Between Immigrants and Natives. *Annu. Rev. Sociol.* 45, 177–99.
- Ebrey, Patricia (1981). Women in the Kinship System of the Southern Song Upper Class, en Richard W. Guisso and Stanley Johannesen (eds.) *Women in China, Current Directions in Historical Scholarship*, Philo Press.
- ENMA (2021). *Anuario Estadístico Migratorio de Argentina 2020*. Buenos Aires: RIOSP DDHH –CONICET.
- Feliciano, C. (2020). Immigrant selectivity effects on health, labor market, and educational outcomes, *Annual Review of Sociology*, 46(1), 315-334.
- Fernandez-Kelly, M. P. (1995) “Towanda’s triumph: Social and cultural capital in the transition to adulthood in the urban ghetto” *International Journal of Urban and Regional Research*, 18(1), 89–111.
- Fouron, G. y Glick-Schiller, N. (2002). The generation of identity: redefining the second generation within a transnational social field, en Peggy Levitt y Mary Waters. *The changing face of home. The transnational life of the second generation*. Capítulo 6. The Russel Sage Foundation.
- Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development, *Third World Quarterly*, 22, 7-20.
- González, Carmen (2014). *La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba*. Colección Tesis. Centro de Estudios Avanzados (CEA). Universidad Nacional de Córdoba.
- Hinnenkamp, V. (2003). Mixed Language Varieties of Migrant Adolescents and Discourse of Hybridity. en J. N. Jørgensen (ed.), *Bilingualism and Social Change: Turkish Speakers in North Western Europe* (pp. 12–39). Multilingual Matters.
- Ichou Mathieu, M. Oberti y Waine, O. (2014). Immigrant Families' Relationship with the School System: A Survey of Four Working-Class Suburban High Schools. *Population E*. Vol. 69, No. 4, 557-597.
- INDEC. Censo Nacional de Población 2010. Disponible en:
- Jeon, Yun Sil (1999). Los problemas lingüísticos de la comunidad coreana en la Argentina || , en Actas del Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas para América Latina, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 319-329.
- Kao, G., and M. Tienda (1995) Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly* 76:1-19.

- Kaufman, Julia (2004). The Interplay Between Social and Cultural Determinants of School Effort and Success: An Investigation of Chinese-Immigrant and Second-Generation Chinese Students' Perceptions Toward School. *Social Science Quarterly*, A Special Issue: Social Science Examines Education Vol. 85, No. 5, 1275-1298.
- Kim, C. H. (1992). *Korean schools in California: A description of their role and function in maintaining Korean language and culture*, University of the Pacific.
- Kim Youb (2008). The Effects of Integrated Language-Based Instruction in Elementary ESL Learning. *The Modern Language Journal*, Vol. 92, No. 3, 431-451.
- King, K. A., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712. doi:10.2167/beb362.0
- Kleidermacher, Gisele (2017). Representaciones sociales de migrantes senegaleses en Buenos Aires (1995-2014), *Revista Mexicana de Sociología*, v. 79, n. 1, 65-92.
- Kristeva, Julia (2016) *Mujeres chinas. Entre Mao y Tel Quel*. Capital Intelectual.
- Ley de Educación Nacional (LEN) (2006) N° 26.206. 14 de diciembre del 2006. Buenos Aires. República Argentina.
- Lee, Jennifer, y Min Zhou (2015). *The Asian American Achievement Paradox*. Russell Sage Foundation
- (2014). The success frame and achievement paradox: the costs and consequences for Asian Americans. *Race and Social Problems*, 6 (1), 38-55.
- Levitt, Peggy (2004). Redefining the Boundaries of Belonging: The Institutional Character of Transnational Religious Life, *Sociology of Religion*, Vol. 65, No. 1, 1-18.
- Li, G. (2007). Home environment and second language acquisition: The importance of family capital. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 285-299.
- (2006). Bilingual and trilingual practices in the home context: Case studies of Chinese-Canadian children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (3), 355-381.
- Louie, Vivian (2006). Second-Generation Pessimism and Optimism: How Chinese and Dominicans Understand Education and Mobility through Ethnic and Transnational Orientations. *The International Migration Review*, Vol. 40, No. 3, 537-572.
- (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5 and second-generation chinese americans. *Harvard Educational Review*. Vol 71. N°3 438-474.
- Ma, Y. Y. (1945). Effects of attendance at Chinese language schools upon San Francisco children. Unpublished doctoral dissertation, University of California.
- Matute-Bianchi, M (1986). Ethnic Identities and Patterns of School Success and Failure Among Mexican-Descent and Japanese-American Students in a California High School: An Ethnographic Analysis. *American Journal of Education* 95, 233-255.
- Mau Wei-Cheng (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34 (3), 267-277.
- Mera, Carolina (1998). *La inmigración coreana en Buenos Aires. Multiculturalismo en el espacio urbano*. Eudeba.
- Moll, L. C. (1992). Bilingual classroom studies and community analysis: Some recent trends. *Educational Researcher*, 21(3), 20-24.
- Novaro, Gabriela (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *RMIE*, V. 17, N. 53, 459-483.
- Ogbu, J. U., y Simon, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with implication for education. *Anthropology and Educational Quarterly*, 29, 155-188.
- Pennycook, A. (2002). Mother tongues, literacy and colonial governmentality. *International Journal of the Sociology of Language*, 154, 11-28.
- Portes, A. y Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants among Post 1965 Immigrant Youth, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-98.

- Raleigh, Elizabeth y Kao, Grace (2010). Do Immigrant Minority Parents Have More Consistent College Aspirations for Their Children?. *Social Science Quarterly*, Vol. 91, No. 4, 1083-1102.
- Rodríguez Rocha, Eduardo (2020). *Cosmopolitas subalternos. Comerciantes globales no hegemónicos en Córdoba*. Taller Riso.
- (2019). Percepciones de bienestar de migrantes sikh en Córdoba. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 81, núm. 2, 361-388.
- (2017). Prácticas económicas de migrantes chinos y senegaleses en la ciudad de Córdoba. *REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, v. 25, n. 49, 215-231.
- Sartori, Florencia (2019). "Él es chino; yo soy castellana": identidad lingüística en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Lengua y migración / Language and Migration* 11:1, 31-50
- Shanahan, Michael (2000). Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, vol. 26, 667-692
- Solís, Patricio (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, vol. 31, núm. extraordinario, 63-93
- Thomas, Kevin (2012). Race and School Enrollment among the Children of African Immigrants in the United States. *The International Migration Review*, Vol. 46, No. 1, 37-60.
- Trabalón, C. (2021). Migración haitiana en ciudades de Argentina: Experiencias espaciales, fronteras y racialización. *Estudios Sociales Contemporáneos*, (25), 119-144.
- (2020). Trayectorias en clave transnacional. Generación, juventud(es), educación y familia en la definición de los proyectos migratorios de haitianos y haitianas hacia la Argentina. *REHMU* 28 (60).
- Tse, L. (2001). Resisting and reversing language shift: Heritage-language resilience among U.S. native biliterates. *Harvard Educational Review*, 71, 676-706
- Wang, X. (1996). A View from Within: A Case Study of Chinese Heritage Community Language Schools in the United States.
- Watkins, D., y Biggs, J. (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong: CERC, The University of Hong Kong.
- Wong, Bernard (1985). Family, Kinship, and Ethnic Identity of the Chinese in New York City, with Comparative Remarks on the Chinese in Lima, Peru and Manila, Philippines. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 16, No. 2, 231-254.
- Wong, M. G. (1990). The education of White, Chinese, Filipino, and Japanese students: A look at High School and Beyond. *Sociological Perspectives*, 33, 355-374.
- Xie, Y., y Goyette, K. A. (2004). *The American people, Census 2000: A demographic portrait of Asian Americans*. Russell Sage Foundation Press
- Yan, Yu (2011). Reconstruction of Gender Role in Marriage: Processes among Chinese Immigrant Wives. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 42, No. 5, 651-668.
- Yang, F. (2002). Chinese Christian transnationalism: Diverse networks of a Houston church. en *Religions across borders: Transnational religious networks*. Editado por by H. R. Ebaugh y J. Chafetz, 175-204, Altamira.
- Zhou, Min (2004). Are asian americans becoming "white?". *Contexts*, Vol. 3, No. 1, 29-37
- Zhou, Min y Kim, Susan (2006). Community Forces, Social Capital, and Educational Achievement: The Case of Supplementary Education in the Chinese and Korean Immigrant Communities. *Harvard Educational Review* Vol. 76 No. 1, 1-29.
- Zuo, J. (2003). From revolutionary comrades to gendered partners: Marital construction of breadwinning in post-Mao urban China. *Journal of Family Relations*, 24, 314-337.

## NOTAS

[i] Cabe notar que en el censo 2010 no es posible distinguir entre personas nacidas en la RPC o en Taiwán, dado que este último país no es reconocido por el gobierno argentino como un país soberano. En consecuencia, los datos oficiales y los relevados por las organizaciones de migrantes chinos en Argentina discrepan respecto al número de personas radicadas en el país originarias tanto de Taiwán como de la RPC. Las estimaciones no gubernamentales apuntan a más de 180.000 habitantes chinos de la RPC registrados, y unos 100.000 no registrados. Similarmente, las organizaciones de migrantes chinos de Taiwán se estiman entre en 120.000. Para más información, véase Chen 2019 y Denardi, 2016

[ii] Existen iniciativas puntuales que han buscado el desarrollo de experiencias bilingües de enseñanza en Argentina. Los dos casos más salientes, corresponden a la comunidad china en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se trata de la escuela primaria número 28 y la escuela inicial número 11 del distrito escolar quinto de la ciudad. Ambas escuelas son de inmersión dual bilingüe chino-español y forman parte del mismo proyecto guiado por la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación. (Sartori, 2019). Una excepción lo constituye el Programa de Español Lengua Segunda para la Inclusión que lleva adelante el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, incluye entre los destinatarios de la modalidad de educación bilingüe a la población migrante.

[iii] En una entrevista a la que acudimos con las autoridades escolares, la directora de la escuela arguyó que ella no estuvo al tanto de dicha decisión arbitraria, pues “se encontraba de licencia”. Sostuvo que cuando volvió de su inactividad, siete meses después, ella misma “reparó el daño”, trasladándolo a su grado correspondiente.