

Educación y Diversidad Cultural: *El caso de la escuela pública bilingüe argentino china en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

DIVERSIDAD ***Resumen***

JUNIO 2018
14 - AÑO 9
ISSN 2250-5792

Desde el año 2015 funciona en el barrio de Parque Patricios, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la primera escuela pública de la Argentina con modalidad bilingüe en español y chino en el marco de un acuerdo binacional entre el gobierno chino y el argentino.

La inmigración china es la cuarta más grande de la Argentina. Este proyecto de educación de la Ciudad de Buenos Aires denota la intención del gobierno argentino de facilitar la integración entre niños de ambas nacionalidades y entre ambas culturas y, a la vez, fortalecer las relaciones políticas y socio-culturales entre ambas naciones.

María Laura Diez, especialista en interculturalidad, plantea que debe pasarse de sociedades de tipo “multiculturales”, categoría descriptiva en donde se da una “política del reconocimiento”, refiriendo a grupos sociales en los que los individuos que pertenecen a diferentes culturas coexisten de forma estática, a sociedades con dinámicas “interculturales”, siendo esta una categoría propositiva y definiendo un enfoque, procedimiento y proceso dinámico de naturaleza social, en el cual los participantes sean positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia (interacción dinámica).

En este trabajo se plantea precisamente que esta medida del gobierno argentino en materia educativa funcionaría como puntapié inicial para avanzar a una lógica de integración que fomente la educación intercultural entre niños chinos y argentinos desde dos perspectivas: por un lado, las políticas del gobierno y por otro, una comunidad activa que acepta y promueve también esas políticas hacia su interior.

Palabras clave: China, Argentina, Educación Bilingüe,
Diversidad Intercultural

Mag. Marina Tomasotti
UNTREF/UCA
mtomasotti@gmail.com

Education and Cultural Diversity: *The case of the bilingual Chinese Argentine public school in the Autonomous City of Buenos Aires*

DIVERSIDAD

JUNIO 2018
14 - AÑO 9
ISSN 2250-5792

Abstract

Since 2015 operates in the neighborhood of Parque Patricios, in the City of Buenos Aires, the first public school in Argentina with bilingual modality in Spanish and Chinese in the framework of a binational agreement between the Chinese government and the Argentine government.

Chinese immigration is the fourth largest minority in Argentina. This education project of the City of Buenos Aires denotes the intention of the Argentine government to facilitate integration between children of both nationalities and between both cultures and, at the same time, strengthen political and socio-cultural relations between both nations.

María Laura Diez, specialist in interculturality, states that it must go beyond “multicultural” societies, a descriptive category where there is a “politics of recognition”, referring to social groups in which individuals belonging to different cultures coexist in a static way to societies with “intercultural” dynamics, being this a proactive category and defining a dynamic approach, procedure and process of a social nature, in which participants are positively driven to be aware of their interdependence (dynamic interaction).

In this paper, it is precisely stated that this measure of the Argentine government in educational matters would act as a kick-off to advance a logic of integration that promotes intercultural education between Chinese and Argentine children from two perspectives: on the one hand, the policies of the government and in the other, an active community that accepts and also promotes those policies towards its interior.

Keywords: China, Argentina, Bilingual Education, Intercultural Diversity

Mag. Marina Tomasotti
UNTRF/UCA
mtomasotti@gmail.com

Introducción: Una Aproximación a la Migración China y Taiwanesa en la Argentina

La inmigración china es la cuarta más grande de la Argentina, detrás de la boliviana, peruana y paraguaya. La migración desde Taiwán se intensificó en los años setenta y ochenta, mientras que la proveniente de China continental —en su mayoría de provincias costeras— se acrecentó en las décadas posteriores. La inmigración china en la Argentina presenta varias peculiaridades. Es una inmigración más nueva, en la cual hay un peso relativo muy relevante de Taiwán, mucho más pequeña en términos demográficos, más dispersos en la ciudad y muy distantes de su país de origen en términos geográficos.

Según Torres (2016: p. 3) el término “comunidad china” podría resultar poco preciso dado que se observan diferentes identidades chinas. Podemos identificar una primera diferenciación entre taiwaneses y chinos continentales, dos identidades que se diferencian y a la vez se asemejan. Si bien los migrantes tanto chinos como taiwaneses en el país se reconocen herederos de un mismo legado cultural milenario estas identidades son atravesadas por las diferencias políticas entre la República de China y la República Popular China. Por lo que, siguiendo a Torres (2016: p. 3) hay por lo menos dos sentidos de ser “chino” en Buenos Aires: por un lado, ser chino en sentido estrecho es decir, el inmigrante que proviene de zonas donde se reconoce la jurisdicción de la República Popular China y, por el otro, en un sentido amplio, aquellos que por sus costumbres y antepasados, se sienten pertenecientes a la cultura china, que excede a la cultura de los habitantes de la República Popular.

Según Brauner y Torres (2017: p. 654) los chinos llegaron a Buenos Aires en diferentes períodos, desde fines del Siglo XIX hasta el XXI, siendo un proceso migratorio que continúa hasta el presente. Los factores que dieron lugar a estos flujos fueron diversos y se fueron combinando de acuerdo a la época, políticos como económicos como así también por los deseos de reunión familiar y/o la presencia de conocidos que ya se habían establecido en Argentina (Brauner y Torres, 2017: p. 654). En los años setenta comenzó una ola migratoria de chinos que, en su mayoría, escapaba al régimen comunista (Trejos y Chaing, 2012: p.115; Sassone y Mera, 2006: p.30; Bretal, 2006: p. 14).

En los años ochenta se intensificó la llegada de numerosas familias taiwanesas, como reacción al miedo a la guerra o la expansión de China sobre la Isla de Taiwán. Otra de las razones por las que los taiwaneses deciden migrar tiene que ver con la alta densidad poblacional de la isla, lo que motivó la salida de familias enteras buscando lugares más seguros y que mejoraran su calidad de vida. Estos migrantes contaban con dinero suficiente para montar sus negocios o comprar viviendas una vez instalados en la

Argentina (Bogado, 2002: pp. 14-17). A mediados de los años noventa, la cantidad de taiwaneses ascendía a 25.000, de los cuales 23.000 vivían en Buenos Aires y alrededores y el resto disperso en ciudades del interior (Pappier, 2011: pp.120-21).

Bogado (2002: p. 18) y Pacceca y Courtis (2008: p. 71) afirman que desde 1990 a 1999 se dio un importante flujo de migrantes chinos hacia la Argentina. Llegaban mayoritariamente sin capital aunque con grandes expectativas de progreso económico. Eligieron la Argentina por considerarlo seguro y por la situación de crecimiento económico de la que gozó el país hasta 1997. En la década de los noventa, fuentes extraoficiales afirmaban que existían entre 40.000 y 45.000 chinos en el país de los cuales la mitad eran taiwaneses (Bogado, 2002: p. 18). Los migrantes taiwaneses que llegaron a la Argentina en la década de los setenta y ochenta remiten grandes diferencias con la migración china de los años noventa y los años 2000.

Los taiwaneses habían decidido migrar por diversas razones, entre ellas, una mejor calidad de vida, la ruptura con la tradición o por razones políticas: ya sea el temor a que se desate una guerra con China o por persecución ideológica (Grimson, Ng y Denardi, 2016: p. 30). La decisión de migrar es acompañada por un “consejo” que proviene de allegados a los que respetan, pudiendo ser familiares o proveedores de sus negocios, pero de una persona prestigiosa cuya opinión es tenida en cuenta. Generalmente, migraron familias enteras, quienes al llegar eran ayudados por parientes o amigos que ya se encontraban instalados en el país. Sin embargo, ninguna familia sabía hablar español al llegar y muchos migrantes aún hoy siguen sin aprenderlo, pues sus hijos hacen de traductores cuando lo necesitan.

Las actividades en las que se desempeñaron al llegar al país fueron básicamente el comercio —almacenes pequeños o grandes, atendidos por toda la familia y restaurantes de cocina china—. Los hijos de estos migrantes asistieron a la universidad y ya son profesionales que se desempeñan en diversas áreas, como la informática, la contabilidad, la docencia, las ciencias médicas y el comercio (Grimson, Ng y Denardi, 2016: p. 31).

Al llegar a la Argentina, enviaban a sus hijos a escuelas principalmente privadas y los fines de semana asistían al denominado “colegio chino” para aprender mandarín, instrumentos musicales chinos, artes marciales, entre otras tradiciones. Como afirma Denardi (2015: p. 85), en las familias taiwanesas la educación de los hijos también incluye algún instrumento musical o un deporte y el aprendizaje del idioma inglés.

Respecto al idioma, los taiwaneses mayores de 60 años escasamente hablan español, manejándose principalmente en lengua china o en taiwanés. Sin embargo, los migrantes o hijos de migrantes de entre 30 y 40 años ya hablan fluidamente el idioma español, el mandarín y, en algunos casos, el dialecto taiwanés, muy utilizado en la cotidianidad del hogar.

DIVERSIDAD

JUNIO 2018
14 - AÑO 9
ISSN 2250-5792

Por su parte, la migración de la República Popular China es más reciente y presenta ciertas especificidades. Los inmigrantes llegan en promedio alrededor de los 25 años desde zonas empobrecidas de China (Fujian, principalmente), sin capital económico y con menor instrucción —muchos de los migrantes no hablan mandarín sino dialecto—. Al llegar, compran un fondo de comercio de un supermercado, deuda que se suma a la que supuestamente contrajeron para viajar a la Argentina. La actividad económica predominante, con la dispersión geográfica y las extensas jornadas laborales que implica, generó escasa formación y participación en las asociaciones culturales chinas (Grimson, Ng y Denardi, 2016: p. 31).

Si bien en la actualidad es difícil estimar un número exacto sobre la migración china y taiwanesa en nuestro país (Casas Silva: p. 3), la Dirección Nacional de Migraciones de la Nación (2014) estableció una totalidad de 60 mil integrantes de la comunidad estimados en el período 2005/2006 que pasaron, a la actualidad, a un estimado de 120 mil en la actualidad, si se suma al flujo migratorio la primera generación de ya nacidos en la Argentina y una minoría taiwanesa.

Educación como herramienta intercultural

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010) la interculturalidad refiere, desde un enfoque integral y de derechos humanos, a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello, es necesario un abordaje sistémico de la temática, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros.

En el caso específico del tratamiento del tema en el ámbito educativo, se refiere no únicamente a la Educación Intercultural Bilingüe, sino también a la interculturalización de la educación en temas fundamentales como leyes de educación, proyectos educativos, objetivos, políticas, planes y programas, currículo, formación docente, textos escolares, cultura escolar y el intercambio con la comunidad y el contexto.

Una propuesta de educación e interculturalidad plantea un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones, el encuentro entre personas y culturas, el intercambio de saberes hacia una educación intercultural, inclusiva y diversa. La riqueza de los saberes y conocimientos de cada cultura es uno de los objetivos fundamentales de la educación contemporánea. Es necesario que este objetivo se concrete no únicamente en contenidos o materias, sino en los mismos principios, enfoques y programas nacionales educativos, así como en la misma institucionalidad educativa.

Mag. Marina Tomasotti
UNTREF/UCA
mtomasotti@gmail.com

DIVERSIDAD

JUNIO 2018
14 - AÑO 9
ISSN 2250-5792

De esta forma, se permite además el fortalecimiento de la identidad, el intercambio de saberes pertinentes y contextualizados, de relaciones democráticas y armónicas, el conocimiento articulado a la vida, el desarrollo de capacidades prácticas para actuar en el mundo y la construcción de un modelo propio de desarrollo humano y sostenible, en el cual la educación cumple un papel preponderante.

Los años ´90 fueron un período de nuevos proyectos y de visibilización en el campo de la educación bilingüe e intercultural para pueblos indígenas en América Latina. En la Argentina, en 2004, se comenzó a poner en práctica un modelo de programas de educación intercultural bilingüe (EIB) apuntado a revitalizar el conocimiento indígena, la lengua y la identidad. Los programas de EIB varían entre aquellos que prestan servicios a comunidades donde la lengua en cuestión es utilizada, sistematizada en algún punto y extensamente usada en la comunidad, por ejemplo, Mbya-Guaraní, Mapudungun/Mapuche, Quichua y Wichi tal como lo demuestran Intiman y Quintrel (2004) para Mapudungun y Jara (2004) para Wichi y otros donde la lengua no es usada actualmente por las comunidades, y donde, en muchos casos, no hay hablantes de la misma. Geográficamente, los PEIB predominan en las provincias donde las comunidades de los pueblos originarios tienen una presencia numéricamente significativa.

En el año 2014, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de su Ministerio de Educación, desarrolló una iniciativa novedosa en tanto creó la primera escuela bilingüe de inmersión dual o recíproca de gestión estatal. Este proyecto surge del Convenio Marco de Cooperación entre la Comisión de Educación de la Ciudad de Beijing y el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Según datos oficiales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2014) desde ese año la Ciudad impulsa un proyecto innovador de enseñanza bilingüe por inmersión recíproca en español y chino mandarín en dos salas de 5 años de nivel inicial y en 2015 se inauguró la escuela primaria bilingüe en la escuela N° 28 D.E. 5. A partir de 2017, la escuela cuenta con 2 secciones de 1° a 4° grado con 30 alumnos cada uno, llegando actualmente a un total de 240 alumnos. Año a año se va agregando un grado hasta completar la primera cohorte de 1° a 7° grado en el 2021.

Para poder profundizar y conocer detalles de este modelo intercultural de educación en mayo de 2018 nos entrevistamos con Gabriela Wu, Coordinadora de Idioma Chino en la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (GOLE) de la Dirección General de Planeamiento Educativo de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación e Innovación en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Mag. Marina Tomasotti
UNTREF/UCA
mtomasotti@gmail.com

Dentro de los diversos modelos de enseñanza bilingüe, se ha optado por la “educación bilingüe por inmersión dual o recíproca” en dos lenguas de instrucción: esta modalidad supone contar con una población mixta his-

DIVERSIDAD

JUNIO 2018
14 - AÑO 9
ISSN 2250-5792

pano-parlante y sino-parlante, en donde se beneficien ambos grupos de alumnos, aquellos que hablan español y los que hablan chino como lengua materna. Esta modalidad es una modalidad de enseñanza bilingüe aditiva porque busca desarrollar competencias lingüísticas en dos lenguas, la lengua de la familia y la lengua de escolarización en el caso de los niños sino-parlantes y desarrollar el español y una lengua adicional en el caso de los hispanoparlantes. En otras palabras, los alumnos, en proporción equivalente, son escolarizados durante una jornada completa de clases en dos lenguas y en grupos mixtos, en los que se emplean ambas lenguas para la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación. Según Wu, “es esencial que la población de hablantes sea equilibrada porque la educación dual promueve la interacción social, académica y cultural” (Gabriela Wu, entrevista personal, 21 de mayo de 2018).

Para llevar adelante este proyecto, los docentes trabajan en pareja pedagógica es decir, un maestro hispano-parlante y un maestro sino-parlante, que planifican y organizan la instrucción de forma conjunta para dar contenidos disciplinares en una lengua y en la otra, siempre manteniendo el equilibrio en el uso de las dos lenguas de escolarización. Según Wu, se estudian y celebran tanto las festividades chinas como las argentinas buscando un aprendizaje significativo en cada caso (Gabriela Wu, entrevista personal, 21 de mayo de 2018).

Esto queda plasmado en las propias experiencias que se conocen de la aún no evaluada educación intercultural china-argentina en la Ciudad de Buenos Aires. El propio Gobierno de la Ciudad en la sección noticias de su página web (2014) cuenta que durante una visita protocolar de una funcionaria de la delegación china a esta escuela pública bilingüe argentino-china de Parque Patricios, eligió al azar a uno de los 25 alumnos del curso de jardín de infantes y una niña de cinco años de edad, sin ayuda y sin practicar, contó hasta diez en un excelente y fluido mandarín.

Wu también afirma que es una propuesta inclusiva e integradora en donde se apunta que todos los chicos aprendan por igual e interactúen, por eso el rol del docente es muy importante. Por ejemplo, en un juego se procura que los alumnos se mezclen y no que se junten entre los que hablan el mismo idioma y el docente establece la pedagogía y guía el proceso educativo (Gabriela Wu, entrevista personal, 21 de mayo de 2018).

Asimismo, Wu explicó: “en cada curso hay dos maestras, una que habla chino y otra español. Así, los chicos van incorporando los lenguajes mutuamente, porque están inmersos en la interacción. De a poco, los que no hablan un idioma empiezan a entenderlo y viceversa” (Gabriela Wu, entrevista personal, 21 de mayo de 2018).

Mag. Marina Tomasotti
UNTREF/UCA
mtomasotti@gmail.com

Además, la inauguración de la Escuela contó con una gran aceptación de la comunidad que la circunda (Parque Patricios), caracterizada por ser bas-

tante vulnerable lo que generará un alto impacto en la zona: “la escuela ofrece mucha contención. Es importante entender que, en este caso, se habla de alumnos de cultura china y de habla hispana –y no solamente argentinos- porque también hay niños de otras nacionalidades latinoamericanas. Por ejemplo, los boletines y comunicados están en español y en chino. Eso facilita el acercamiento entre las culturas”, explicó Wu.

Asimismo, continuó: “Muchos padres chinos están muy agradecidos, ya que en muchos casos las familias chinas deben enviar a sus hijos a su país para la crianza. Esta escuela les da una oportunidad de integración y de consolidación de su grupo familiar”. Los residentes chinos no tenían escuelas oficiales a las que enviar a sus hijos por lo que las familias chinas debían enviar a sus hijos a estudiar a China o a emprendimientos escolares que funcionan los fines de semana en Buenos Aires, pero que no corresponden al sistema de educación formal.

Los objetivos de esta primera experiencia chino-español a nivel mundial (ya existen modelos similares en chino-inglés, chino-francés, entre otros) incluyen el mantenimiento y desarrollo de ambas lenguas en todos los niños, la obtención de buenos niveles académicos en la lengua materna y en la lengua adicional y la adquisición de la competencia pluricultural.

Reflexiones Finales

El proceso de globalización que comenzó fines de los años ´60 y principios de los ´70 ha puesto de manifiesto la interdependencia de los Estados y naciones creando así una nueva forma de relacionarse, con nuevas reglas en materia de toma de decisiones que exceden las fronteras nacionales. De esta forma, la inmigración se ha tornado uno de los tópicos principales en materia de política doméstica.

Esta interdependencia, que abarcó diferentes dimensiones como la económica, financiera, política y socio-cultural, no se ha limitado solamente a los Estados sino que también implicó buscar nuevas formas de gestión en las distintas organizaciones y compañías, tanto públicas como privadas.

En este sentido, la globalización ha puesto de manifiesto la importancia de desarrollar la diversidad en la educación. En consecuencia, se comenzó a hablar del concepto de “gestión de la diversidad” (Cox, Taylor y Blake, 1991: pp. 45-46), un nuevo paradigma de valoración de la diversidad.

Mag. Marina Tomasotti
UNTREF/UCA
mtomasotti@gmail.com

María Laura Diez (2014: p. 198), especialista en interculturalidad, plantea que debe pasarse de sociedades de tipo “multiculturales”, categoría descriptiva en donde se da una “política del reconocimiento”, refiriendo a grupos sociales en los que los individuos que pertenecen a diferentes culturas

DIVERSIDAD

JUNIO 2018
14 - AÑO 9
ISSN 2250-5792

coexisten de forma estática, a sociedades con dinámicas “interculturales”, siendo esta una categoría propositiva y definiendo un enfoque, procedimiento y proceso dinámico de naturaleza social, en el cual los participantes sean positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia (interacción dinámica).

Es importante mencionar que esta experiencia responde a una lógica de “interculturalidad”: se respeta la lengua materna, se da un reconocimiento explícito de la propia cultura y se desarrolla y construye la segunda lengua junto a la lengua y cultura de origen, desarrollándolo de forma interdisciplinar y transversal, a través de un enfoque holístico. Esto es distinto a lo que plantea el modelo de “aculturalidad” que plantea un proceso de recepción de otra cultura y de adaptación a ella, perdiendo la cultura propia.

Asumir la riqueza de la diversidad cultural plantea la profundización de la formación de los docentes y de todos los profesionales que se desempeñan en ámbitos educativos para que se apropien de herramientas que les permitan reconocer y reconocerse en la diversidad y las diferencias culturales existentes en cada contexto y para estar alertas para que estas diferencias no se traduzcan en desigualdades sociales y escolares.

Fecha de recepción: Mayo 2018

Fecha de aceptación: Junio 2018

Mag. Marina Tomasotti
UNTREF/UCA
mtomasotti@gmail.com

Bibliografía

- Brauner, Susana y Casas Silva, María Romina; “*Identidades chinas en Buenos Aires: taiwaneses, chinos continentales y ‘argenichinos’*”; Revista Santiago; septiembre-diciembre 2017, vol. 144, pp. 652-665.
- Bretal, Eleonor; “*¡Ay, este chino habla castellano! El caso de los jóvenes inmigrantes de origen taiwanés en la ciudad de La Plata*”; IV Jornadas de Sociología de la UNLP; La Plata, Argentina; 2006, pp 2-17. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6647/ev.6647.pdf
- Bogado Obordazar, Laura. “*Migraciones internacionales. Influencia de la migración china en el Río de la Plata*”. Instituto de Relaciones Internacionales (IRI); Tesis de Maestría en Relaciones Internacionales; Universidad Nacional de La Plata; 2002; pp 1 – 196.
- Casas Silva, María Romina; “*Representaciones Sociales Sobre los Chinos y Taiwaneses En los Medios de Comunicación en Argentina*”; Revista Diversidad; Diciembre 2015-Junio 2016, vol. 11, Año 7.
- Cesarin, Sergio; “*China se Avecina*”; 2007; Ed. Capital Intelectual.
- Cox, Taylor H. y Blake, Stacey; “*Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitiveness*” Academy of Management Executive; vol. 5; n° 3, 1991; pp. 45-56.
- Denardi, Luciana. “*Categorías morales y trayectorias de inmigrantes taiwaneses en la Ciudad de Buenos Aires. Ser chino -en sentido amplio- y ser taiwanés*”. Horizontes Antropológicos; Porto Alegre; año 21; n. 43; jan./jun. 2015, pp. 79-103.
- Diez, María Laura; “*Reflexiones en torno a la Interculturalidad*”; Cuadernos de Antropología Social; N° 19, Universidad de Buenos Aires; 2004; pp. 191-213.
- Dirección Nacional de Migraciones de la Nación (2014): http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/estadisticas/Sintesis%20Estadisticas%20Radicaciones%20a%20Diciembre%202014.pdf [Recuperado el 20 de junio de 2018]
- Grimson, Alejandro; Ng, Gustavo y Denardi, Luciana. “*Las organizaciones de inmigrantes chinos en Argentina*”; Migración y Desarrollo, Primer Semestre 2016, núm. 26, pp 25-72.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2014): <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/una-innovadora-propuesta-cultural-de-inclusion-e-integracion-educativa> [Recuperado el 18 de junio de 2018]

DIVERSIDAD

JUNIO 2018
14 - AÑO 9
ISSN 2250-5792

- Intiman M., & Quintrel A; “*Enseñanza de la lengua Mapuche*”; Educación Intercultural Bilingüe en Argentina; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Buenos Aires; 2004.
- Jara V.; “*La implementación en la escuela de la lengua materna wichi*”. Educación Intercultural Bilingüe en Argentina; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Buenos Aires; 2004.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010): <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/> [Recuperado el 18 de junio de 2018]
- Pappier, Andrea; “*Inmigración china en Argentina. El Barrio Chino de Buenos Aires como caso de estudio intercultural*”. Congreso de la ALADAA; Bogotá; 2011; núm. 13, Buenos Aires; pp. 98-146.
- Pacceca, María Inés y Courtis, Carolina; “*Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*”. Serie Población y Desarrollo; 2008; núm. 84, Chile, Cepal-Celade; pp. 64-84.
- Premat, Silvina; “*Una escuela en la que se hablan chino y español*”; La Nación; Sociedad; 2014; <https://www.lanacion.com.ar/1673050-una-escuela-en-la-que-se-hablan-chino-y-espanol> [Recuperado el 18 de junio de 2018]
- Sassone, Susana y Mera, Carolina; “*Barrios de migrantes en Buenos Aires: Identidad, cultura y cohesión socio-territorial*”; V Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas; Bruselas; 2007; pp. 25-60.
- Trejos, Bernardo y Chaing, Nora; “*Young Taiwanese Immigration to Argentina: the Challenges of Adaptation, Self-Identity and Returning*”; International Journal of Asia Pacific Studies (IJAPS); July 2012; Vol. 8, No. 2, Malasia; pp. 113-143.
- Torres, Rayén; “*Los Barrios Chinos en Buenos Aires: entre diversidades, tensiones e interculturalidad*”; Revista Diversidad; Diciembre 2015-Junio 2016, vol. 11, Año 7.

Mag. Marina Tomasotti
UNTREF/UCA
mtomasotti@gmail.com