



Eduardo Rodríguez Rocha,* Luciana Denardi** y Florencia Sartori***

Ideologías lingüísticas y mantenimiento de la lengua de herencia en las diásporas “china” y “rusa” en Córdoba, Argentina¹

RESUMEN

Este artículo analiza el mantenimiento de la lengua de herencia en las diásporas “china” y “rusa” en Córdoba, Argentina (2023-2025). Mediante un abordaje etnográfico, se examinan las escuelas suplementarias como espacios de acción asociativa frente al desplazamiento lingüístico. Los hallazgos revelan una divergencia ideológica central: la comunidad “china” despliega una ideología instrumental, traccionada por agencias estatales y expectativas de ascenso social transnacional. En contraste, la comunidad “rusa” se moviliza bajo una ideología deontológica, donde el alfabeto cirílico y la literatura funcionan como deber moral y “sanación” ante el desplazamiento forzado.

* Doctor en Sociología (El Colegio de México). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina, con lugar de trabajo en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente Regular en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: eduardo.rodriguez.rocha@unc.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4750-5781>

** Doctora en Antropología Social. Investigadora adjunta del Conicet con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina. Docente e investigadora en el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (IDICSO), Universidad del Salvador. Correo electrónico: ldenardi@unsam.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2275-4116>

*** Doctora en Lingüística, Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Conicet. Correo electrónico: fsartori@unsam.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9256-9645>

¹ Los datos aquí analizados fueron obtenidos en el marco del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (Picto) titulado “Experiencias educativas de la generación transnacional. Tensiones intrafamiliares e intracomunitarias en colectivos migratorios no hispanohablantes en Córdoba en perspectiva comparada” (2023-2025). Este, bajo la dirección del Dr. Eduardo Rodríguez Rocha, está radicado en la Universidad Provincial de Córdoba y cuenta con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Argentina).



PALABRAS CLAVE

Lengua de herencia • diáspora china • escuelas suplementarias • ideología lingüística • diáspora rusa

Language ideologies and heritage language maintenance in the “chinese” and “russian” diasporas in Córdoba, Argentina

ABSTRACT

This article analyzes heritage language maintenance in the “Chinese” and “Russian” diasporas in Córdoba, Argentina (2023-2025). Through an ethnographic approach, it examines supplementary schools as spaces of associative action against linguistic displacement. Findings reveal a central ideological divergence: the “Chinese” community deploys an instrumental ideology, driven by state agencies and expectations of transnational social mobility. In contrast, the “Russian” community operates under a deontological ideology, where the Cyrillic alphabet and literature serve as a moral duty and “healing” mechanism against forced displacement.

KEYWORDS

Heritage language • chinese diaspora • supplementary schools • language ideology • russian diaspora

INTRODUCCIÓN

El presente estudio dialoga con las investigaciones que analizan los acuerdos, negociaciones y acciones asociativas desarrolladas por comunidades diaspóricas durante los procesos de mantenimiento de la lengua de herencia (en adelante, LH) en sociedades donde la lengua de migración permanece desplazada por la lengua dominante del país de acogida (Conteh y Meier, 2014). En este marco, el trabajo se enfoca en las ideas socialmente compartidas que incentivan dicho mantenimiento, así como en las iniciativas comunitarias orientadas a tal preservación en dos colectivos de migrantes procedentes de países no hispanohablantes radicados recientemente en la ciudad de Córdoba, Argentina.

El análisis aborda, por un lado, la denominada “escuelita rusa de los sábados”,² una iniciativa que funciona de manera itinerante en casas de familia de sectores suburbanos de la ciudad; y, por el otro, las “clases de chino para chinos” enmarcadas en el Instituto Confucio de Córdoba (ICC), las cuales han tenido como sede las aulas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de

2 Las palabras entre comillas aluden a expresiones vertidas por nuestros interlocutores en situación de trabajo de campo.



Córdoba (UNC). Ambas comunidades, tanto la “rusa” como la “china”, comparten una serie de condiciones que fundamentan un abordaje comparativo. Se trata de corrientes migratorias extrarregionales al cono sudamericano con una larga tradición diaspórica a nivel global y cuyos sistemas de escritura difieren del alfabeto latino utilizado en Argentina. Asimismo, el contexto de recepción de ambas comunidades se caracteriza por la ausencia de políticas lingüísticas estatales destinadas a la integración de poblaciones procedentes de países no hispanohablantes.

A partir de estas premisas, este estudio busca responder a los siguientes interrogantes: ¿qué condiciones sociales han sustentado la puesta en marcha de las escuelas suplementarias bajo análisis y qué objetivos de mantenimiento lingüístico se persiguen a través de estas iniciativas comunitarias?; y, del mismo modo, ¿cómo se organizan las ideas en torno al mantenimiento de la LH y qué prácticas se despliegan para alcanzar los objetivos buscados? Para abordar estos interrogantes, se utiliza información desprendida de un trabajo de campo de corte etnográfico realizado entre los años 2023 y 2025. A través de nuestros vínculos previos con interlocutores de colectivos migrantes con quienes trabajamos en investigaciones previas (Rodríguez Rocha y MacDonald, 2002) logramos advertir que una preocupación común era que los miembros más jóvenes de sus respectivas colectividades mantuvieran la lengua de los antepasados. Conforme avanzábamos introduciéndonos en el trabajo de campo, advertimos que esa preocupación se materializó en el despliegue de distintas acciones conducentes hacia dicho fin.

El método de relevamiento principal de la investigación ha sido el etnográfico. Este método se instrumentó en las dos escuelas que las comunidades etnolingüísticas rusa y china echaron a andar a partir de la salida del confinamiento causado por la pandemia del Covid-19. Desde entonces, como equipo de trabajo acompañamos dichos procesos colectivos. A su vez, distintas técnicas de recolección de información fueron empleadas. La primera fue la observación con participación, a través de la cual logramos posicionarnos, en primer lugar, como observadores de las dinámicas pedagógicas durante nuestras primeras incursiones en dichos espacios. Acudimos a las escuelas en distintos momentos de la jornada escolar: al inicio de esta, para conocer cómo se organizaba cada nivel de enseñanza; durante los recesos escolares, para no generar interrupciones durante las clases; y a su término, para observar el desenlace de las horas de estudio. Conforme nuestra asistencia como observadores externos se hizo más asidua, la participación jugó un rol preponderante.

Adicionalmente, realizamos entrevistas desestructuradas y estructuradas a padres, madres, docentes y directivos de cada espacio escolar con el objetivo de conocer los referentes que han organizado a sendas colectividades en torno a la búsqueda por el mantenimiento de la LH, identificar las creencias y valoraciones depositadas en versión escrita en la LH y, finalmente, conocer las tramas que derivaron en la puesta en práctica de acciones de mantenimiento lingüístico. Las entrevistas desestructuradas se sucedieron cotidianamente, semana a semana, con los interlocutores principales de la investigación. Para el trabajo de campo



ruso, las entrevistas fueron realizadas en español e inglés con padres y madres de los estudiantes de la “escuelita”. También se realizaron entrevistas con dos de las madres-docentes. Para el caso chino, se realizaron en español y en chino, por lo que precisamos traducciones de algunas de estas. En el trabajo de campo con la comunidad “china” se instrumentaron principalmente entrevistas con funcionarios de la Cámara de Comercio China en Argentina, así como con directivos y docentes de la “escuela de chino para chinos” del ICC.

INICIATIVAS LINGÜÍSTICAS COMUNITARIAS. ANTECEDENTES EN LOS ESTUDIOS MIGRATORIOS Y LA SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE

En su mayoría, los estudios que abordan los procesos de planificación lingüística desde la óptica de las políticas lingüísticas familiares han concebido a la familia como su principal unidad de análisis, pues es considerada el eslabón intermedio que conecta más directamente las determinaciones de las estructuras de la sociedad ampliada, con las disposiciones culturales individuales. Así, el énfasis puesto en el rol de la familia ha dejado en un segundo plano el estudio de los acuerdos asociativos desarrollados por las comunidades de migrantes durante los procesos de mantenimiento de la LH (Schwartz y Verschik, 2013). No obstante, destacan ciertos estudios que proponen mirar la regulación de la LH por fuera de los marcos familiares (Schwartz, 2010).

Nuestra propuesta es explorar la regulación que las propias comunidades “rusa” y “china” realizan sobre las prácticas de mantenimiento de sus respectivas LH. Por ello, el término *iniciativas lingüísticas comunitarias* señala los mecanismos de intervención externa e interna que coadyuvan a configurar atmósferas lingüísticas que habilitan el aprendizaje de la LH. El estudio de las ideologías lingüísticas es esencial dado que son ellas las que están en la base de la organización comunitaria en torno a la puesta en marcha de las escuelas suplementarias de idioma. Los elementos de regulación interna, por su parte, se centran en las didácticas de la enseñanza de la LH en cada espacio educativo.

LA IDEOLOGÍA LINGÜÍSTICA COMO REGULADOR EXTERNO EN LAS COMUNIDADES DE MIGRANTES

Según el modelo clásico de Spolsky (2004, 2005, 2007), la planificación lingüística que realizan las familias y comunidades para lograr objetivos de apropiación de la lengua de preferencia posee tres componentes interconectados. El primero es la ideología, la cual consiste en las ideas y creencias asignadas a la lengua de interés; después las prácticas, que apuntan a las acciones y maneras de utilizar la lengua; y finalmente la gestión lingüística, que alude a la eficacia por parte de las cabezas de los hogares o los referentes comunitarios



para elegir los mecanismos adecuados para practicar la lengua en cuestión (Moin *et al.*, 2013). Este modelo ha sido aplicado, replicado, reformulado y criticado a lo largo del tiempo.

En ese sentido, la hipótesis que proponemos indica que la correlación entre los tres elementos intervinientes en la planificación de las políticas lingüísticas familiares/comunitarias produce formas de apropiación lingüística singulares a los contextos sociales y societales que las enmarcan (Hornberger, 2002).

En este sentido, el primer elemento de las iniciativas lingüísticas comunitarias que nos interesa apuntar es el de ideología lingüística en su aspecto intersubjetivo, es decir, social y comunitario. Así, lo entendemos como la serie de creencias que se le asignan al lenguaje y, en específico, a sus usos en una sociedad determinada por parte de sus practicantes (Woolard y Schieffelin, 1994). Su importancia radica no solo en que las ideas en torno a la estructura del lenguaje pueden determinar su tipo de uso o aplicación, sino en que además refleja las representaciones que tienen de sí los propios practicantes, en términos de éticas, estéticas y moralidades. Puesto que el término *ideología lingüística* permite apuntar no a lo estructural del lenguaje, sino a los vínculos de la lengua con los grupos sociales que la practican, se sostiene que es posible apuntar a las motivaciones y valoraciones que las comunidades bajo estudio le asignan al mantenimiento de su LH.

Al respecto, estudios previos han propuesto la díada optimismo/pesimismo para analizar las variaciones de las ideologías instrumentales en las comunidades de origen chino en diversos contextos societales (Curdt-Christian, 2009; Smith y Li, 2022). Bajo este entendido, los grados de confianza depositados en el mantenimiento en la LH se entienden como modeladores de los ulteriores retornos educativos y ocupacionales de los jóvenes aprendices. Por ejemplo, estudios realizados con poblaciones chinas han encontrado que el bi/multilingüismo producido por el mantenimiento de la LH es concebido como un capital simbólico potencialmente eficaz para la ampliación de oportunidades educativas y ocupacionales (Riches y Curdt-Christiansen, 2010; Lamarre y Dagenais, 2004). Por otro lado, se ha comprobado que comunidades chinas aspiran a que la LH sea el medio de comunicación principal de los miembros más jóvenes, no únicamente con las generaciones adultas, menos propensas a utilizar las lenguas dominantes en los países de acogida, sino con otros agentes que forman las redes migratorias globales (Hui y Wanyu, 2024). En estos casos, la socialización comunitaria y la posibilidad de hacer negocios con el apoyo de las redes diaspóricas a nivel global son el factor motivante de la preservación (Smith y Li, 2022).

La comunidad “china” agrupada en torno a las “clases de chino para chinos” en el ICC vislumbra el dominio de la LH en su versión escrita optimistamente. La LH es valorada como una lengua de alto prestigio a nivel global, pues ofrece un potencial acceso a los dominios educativos y ocupacionales para sus descendencias, en donde China ocupa un lugar central como organizador de dichas eventuales oportunidades de ascenso social, ya sea como lugar de retorno

en el que se le dará un valor de uso al dominio escrito de la lengua china, o como regulador de la diáspora global en los entramados comerciales globales en los que se imbrican las familias y comunidades chinas para sobrevivir. Por su parte, hemos distinguido dos motivaciones en los imaginarios de la comunidad “china” de Córdoba. La primera es la expectativa de que mediante la apropiación escrita de la LH se amplíen las oportunidades de vinculación a los encadenamientos mundiales comerciales y productivos de la diáspora china a nivel global. La segunda es que el aprendizaje escrito de la LH facilita el acceso a la educación universitaria en China. Ambas expectativas no son excluyentes y se potencian mutuamente.

Por otro lado, una serie de estudios han identificado motivaciones afectivas en el mantenimiento de la LH, las cuales funcionan combinadamente con la instrumentalidad del bilingüismo como atributo facilitador en la vida escolar y ocupacional futura (Jeon, 2020). Estudios realizados en países como Finlandia, Irlanda, Israel y Alemania con migrantes rusohablantes han encontrado motivaciones diferenciales en el mantenimiento de la LH según las distintas colectividades “rusas” en un mismo contexto de estudio, así como similares valoraciones de la lengua entre colectividades rusohablantes en diversos contextos societales (Eriksson, 2015; Schwartz, 2008; Kopeliovich, 2010; Ramoniené, 2013; Denman, 2021). Los estudios realizados en Irlanda, por ejemplo, han constatado que las familias rusohablantes originarias de los países bálticos consideran que el mantenimiento de su LH es un atributo que facilitará eventualmente su acceso al sistema universitario en Rusia (Smyth, 2016; Eriksson, 2015). Dicha instrumentalidad ha repercutido en una desconfianza en las escuelas suplementarias de idioma ruso por considerarlas “amateurs”, por lo que han buscado reforzar el mantenimiento en el hogar o con profesores particulares. En cambio, en el contexto finés, la comunidad rusohablante presentó ideas flexibles sobre el bilingüismo en general, y sobre el mantenimiento de la LH en particular. Así, las ideas predominantes se asocian a que sus hijos/as mantengan su LH desde el nivel educativo inicial, para que en el transcurso de su trayectoria vital desarrollen aptitudes bilingües a través del aprendizaje del finés u otros idiomas (Moin *et al.*, 2013). En cambio, en una sociedad como la israelí, no se encontró una ideología flexible entre el hebreo y el ruso. Puesto que el hebreo es considerado una lengua poco útil o sin prestigio en los mercados educativos y profesionales, la lengua rusa primó en los hogares como la única lengua de socialización hasta el período adolescente de los aprendices (Lerner, 2023; Moin *et al.*, 2011; Moin *et al.*, 2013).

Las personas y familias que integran la comunidad “rusa” en torno a la “escuelita rusa de los sábados” de Córdoba emigraron luego del conflicto bélico producido por la Revolución del Euromaidán del año 2013, que culminó en la invasión rusa a los territorios de Donetsk y Lugansk en el año 2022, el mayor evento de desplazamientos humanos regionales (6.000.000) después de la Segunda Guerra Mundial, con 500.000-700.000 refugiados y solicitantes de asilo en países por fuera de la región centroeuropea (Chanadiri, 2023; Unric, 2024). En este sentido, el valor de



uso de la lengua rusa como mecanismo de posible retorno al país de origen no está presente en los imaginarios de corto y mediano plazo de la comunidad.

En cambio, lo que se ha encontrado es un compendio de motivaciones en torno al mantenimiento de la LH en la comunidad rusohablante asociadas a la necesidad de conformar un espacio “ruso de sanación” para los más pequeños, que a su vez sirva como entorno de enseñanza de la lengua rusa en su versión escrita. Asimismo, la apropiación del alfabeto cirílico es valorada como la forma de acceso primordial a la cultura ancestral. A estas motivaciones y valoraciones las denominamos *deontológicas*. Subyace a esta ideología el deber asumido por la comunidad de que sus miembros más jóvenes preserven la LH, no para ser utilizada en los dominios escolares o profesionales inmediatos o futuros, sino para que pertenezcan a un todo-ancestral común del cual son parte en la medida que puedan decodificar su iconografía cultural. En esta ideología, la valoración de la LH es fundamentalmente un deber moral, ineludible y obligatorio, en tanto su sostenimiento busca poner en circulación, éticas, estéticas y tradiciones que reflejan el ideario ancestral ruso a los niños/as y adolescentes que son percibidos como miembros en riesgo de ver erosionada la lengua.

LAS DIDÁCTICAS Y EL FUNCIONAMIENTO INTERNO DE LAS ESCUELAS SUPLEMENTARIAS DE IDIOMA

Para el análisis de las iniciativas lingüísticas comunitarias apuntamos a los mecanismos internos de regulación de la LH. Estos aluden a las prácticas en los ambientes lingüísticos destinados a la enseñanza de la lengua que busca ser apropiada o mantenida (Schwartz, 2008). Nuestro estudio se enfoca en las prácticas de mantenimiento de la LH en cada espacio educativo configurado a tales fines.

Como describiremos, las prácticas lingüísticas motorizadas por la comunidad “rusa” se desarrollan en espacios gestionados por la propia comunidad, como son los hogares familiares y los parques públicos, en donde los recursos materiales (mobiliario, útiles escolares, materiales pedagógicos de estudio de la lengua y cultura rusa) son provistos comunitariamente. De forma similar, sus pedagogías se asocian con el desarrollo de actividades lúdicas y prácticas no profesionales de enseñanza de la lengua que pretenden la familiarización de la simbología del alfabeto cirílico y su uso para el acceso a bienes simbólicos que representan parte de la cultura de referencia.

En cambio, para la comunidad “china” las prácticas de la lengua son sistémicas y provistas “desde arriba”, es decir, por agencias del Estado chino. Estas acciones se suceden en el marco de la UNC, que es una institución pública estatal argentina, a través de docentes profesionales de idioma y funcionarios del ICC. Por su parte, las pedagogías se asocian con dinámicas de enseñanza a través de material de estudio oficial de la República Popular China (en adelante RPC), eventualmente utilizables en el mercado de bienes simbólicos de acceso al sistema productivo y educativo chino.



MOTIVACIONES Y VALORACIONES COMUNITARIAS ASIGNADAS A LA LH

LA IDEOLOGÍA DEONTOLÓGICA EN LA COMUNIDAD “RUSA”

En el caso de la comunidad rusohablante, la configuración de su entramado ideológico responde a la intersección de dos vectores fundamentales: por un lado, las motivaciones subyacentes a la organización de un espacio que amalgama lo educativo con lo cultural para el mantenimiento de la lengua de herencia (LH); por otro, la valoración de la variante escrita de dicha lengua como el repositorio principal y la fuente de acceso fidedigna a la cultura ancestral. Es a través de este sistema de escritura que el colectivo busca integrar de manera efectiva a sus miembros más jóvenes en una identidad compartida.

Esta lógica fue explicitada por una de las interlocutoras al ser consultada sobre la génesis de la “escuelita rusa de los sábados”, quien señaló: “lo hicimos para tener un lugar de sanación para los chiquitos [...] una sanación en un clima ruso” (Katya,³ 40 años, comunicación personal, 15 de octubre de 2024). Tal como se analiza en los apartados subsiguientes, esta motivación primordial guarda una correlación mínima con los beneficios instrumentales o pragmáticos del bilingüismo. En su lugar, prevalece la aspiración de reconectar con la tradición ancestral mediante la mediación del lenguaje. En efecto, en el corpus de las entrevistas no surgió evidencia que vinculara el aprendizaje de la LH con retornos económicos o con el posicionamiento laboral futuro de los aprendices. Al respecto, otra informante destacaba: “Nosotros por ahora no pensamos en volver (a Rusia) pero conservar la lengua es importante” (Olga, 39 años, comunicación personal, 12 de octubre de 2024).

En consecuencia, la premisa fundamental de esta iniciativa comunitaria consistió en la arquitectura de un ecosistema educativo que garantizara que las nuevas generaciones “posean un ambiente ruso de educación” (Katya, 40 años, comunicación personal, 15 de octubre de 2024), facilitando así un vínculo persistente no solo con el país de origen, sino con su espesura histórica y cultural (Laura, comunicación personal, 23 de noviembre de 2025). La conformación de este colectivo diaspórico se describe en el siguiente testimonio:

Primero nos juntamos en la Plaza N. en el norte de la ciudad. Todas somos personas que huimos de la guerra y del gobierno de Putin [...] Luego de las primeras reuniones decidimos juntarnos en la casa de N. que está bien ubicada y es amplia. Ahí decidimos que funcionara la escuela. Cuando nos reunimos por primera vez, lo que buscábamos era encontrar gente para contarnos nuestras experiencias. Todas (las personas) huyen por algo, por la guerra o por Putin. No por la pobreza.

3 Los nombres de nuestros interlocutores han sido modificados para preservar la confidencialidad de los datos.



Eso no. Puede que su nacionalidad sea bielorrusa, de Georgia o de Azerbaiyán –como mi marido– o de Rusia como yo... pero todos somos rusohablantes. (Kate-
rina, 35 años, comunicación personal, 8 de abril de 2025)

La instauración de este espacio concebido como un entorno de “sanación rusa” para la preservación lingüística ha ejercido una influencia determinante sobre las creencias asignadas a la LH. En este marco, el dominio del alfabeto cirílico es ponderado como el mecanismo de mayor jerarquía para el acceso a la cultura, especialmente en su dimensión letrada. Para los progenitores, la forma escrita de la lengua emergió durante las entrevistas como la “llave” indispensable para desen-
trañar la historia de sus pueblos. Esta comunidad busca aprehender su bagaje his-
tórico mediante la recuperación de narraciones tradicionales, tanto orales como,
fundamentalmente, escritas. En este proceso, el aprendizaje del cirílico se erige
como el sistema ordenador que regula la posibilidad de participar plenamente en
la herencia ancestral.

Subyacente al aprendizaje por parte de los jóvenes, se halla la aspiración de
los adultos por reproducir un legado cultural que trasciende las adscripciones na-
cionales o estatales. Inversamente, la incapacidad de decodificar el alfabeto cirí-
lico o el olvido de sus reglas generan sentimientos de exclusión y una profunda
desafiliación respecto al patrimonio familiar. Una de las docentes y madres de la
comunidad lo sintetizaba de la siguiente manera:

Los cuentos siempre han sido parte de la educación, no nacional, pero sí de... como
decirlo, de Rusia. Pero no de Rusia como país, sino de Rusia como pueblo. Me inte-
resa que los niños accedan a esa educación, a esa forma de aprender el idioma. Por
la literatura. (Ekaterina, 30 años, comunicación personal, 8 de mayo de 2023)

De este modo, se confirma que la cultura literaria constituye una fuente de infor-
mación ancestral altamente valorada para las diásporas rusas con perfiles educa-
tivos elevados (Eriksson, 2015). Para los migrantes en Córdoba, la lengua de he-
rencia no se reduce a un mero instrumento de comunicación, sino que se percibe
como una obligación moral que posibilita el traslado simbólico hacia un legado
común. La deontología, entendida como esta ética del deber de preservación, es el
motor que dinamiza las acciones colectivas de control externo sobre el manteni-
miento de la lengua en este grupo social.

LA IDEOLOGÍA INSTRUMENTAL EN LA COMUNIDAD “CHINA”

A diferencia de la comunidad rusohablante, los elementos ideológicos que han
contribuido al asociacionismo en torno al mantenimiento de la LH en “la escuela
de chino para chinos” no se limitan a la autoidentificación étnica y lingüística de
los miembros de la comunidad que han buscado crear algún espacio de “sanación”
o “preservación” en una atmósfera cultural de referencia. A dichas condiciones

de posibilidad que efectivamente han intervenido también para el caso chino, se ha sumado un elemento estructurante: el Estado nación de la RPC, a través del Instituto Confucio de Córdoba, como garante de la relativa obligatoriedad de los objetivos lingüísticos buscados por la comunidad.

Como regulador externo, el Estado nación de la RPC ha funcionado como un organizador central en el mantenimiento de la LH que establece la comunidad “china” en Córdoba. Este no opera únicamente en los objetivos y los procesos de enseñanza de la LH, sino que la presencia del Estado nación de la RPC moldea los imaginarios comunitarios en torno a la LH.

Para comprender cómo se establecieron los nexos entre el Estado nación de la RPC y la comunidad de personas y familias chinas en Córdoba, es necesario remontarse a comienzos de la década de 2010. Por entonces, las cabezas de los hogares chinos, fundamentalmente ocupadas en las labores de trabajo en sus comercios, no lograban organizarse alrededor del objetivo de construir un espacio de enseñanza de idioma chino para sus jóvenes transnacionales (Rodríguez Rocha y MacDonald, 2002). Esa ausencia de escuelas de idioma chino generó que la responsabilidad del mantenimiento de la LH recayera sobre las mujeres de cabezas de hogar. De esta manera, las madres y abuelas intentaban sostener los aprendizajes de la LH con material pedagógico traído desde China (libros, revistas, periódicos). Asimismo, muchas familias decidían que sus hijos más pequeños retornaran temporalmente a sus pueblos de origen en la RPC, para que, al cuidado de otros familiares, aprendieran la LH. Así, luego de algunos años, volverían a Argentina como adolescentes que habían adquirido su LH.

Por lo relevado en campo, sostenemos que la “escuela de chino para chinos” nació como resultado tanto de los ensayos de las madres cabezas de hogar preocupadas de que sus descendencias no vieran desplazada su LH, así como por las tratativas de referentes de la diáspora, tanto en la ciudad de Buenos Aires como en Córdoba, con el objetivo de cooperar con la fundación del ICC para esta ciudad mediterránea. Desde el año 2022, y luego de un proceso de planeamiento interinstitucional entre el ICC, referentes comunitarios de la diáspora, la UNC y las familias de la comunidad “china” en Córdoba, lograron poner a funcionar una escuela de idioma suplementario de fin de semana al que acuden niños y niñas nacidos en Argentina de familias de origen chino.

Las familias que integran la comunidad “china” en Córdoba esperan que, una vez aprendida la LH, sus hijos e hijas en el futuro cercano puedan acceder al sistema educativo en el país ancestral, especialmente en el nivel universitario, o bien puedan beneficiarse de las ventajas económicas que supone la comprensión de la lengua de una de las potencias mundiales en el comercio global. Para comprender acabadamente estas dos motivaciones que moldean esta lógica instrumental, es necesario explicitar la vinculación entre la diáspora y el Estado chino, que hemos denominado en otros lugares como una lógica injerencista del país ancestral (Denardi, Wang y Baumann, 2023).

Históricamente, para la cultura política de la RPC, quien se alejaba de la tierra ancestral era considerado un traidor a los valores confucianos fundamentales,



como es la piedad filial. Esta representación negativa cambió de la mano del rol que el Estado chino les atribuyó a sus ciudadanos residentes en el exterior, a partir de la década de 1970. Antes del inicio del Proceso de Reforma y Apertura Económica y Social, los líderes chinos se reunieron con representantes de las diásporas en el extranjero. Por un lado, los llamaron a invertir el dinero que habían generado en el extranjero en China, de este modo, las inversiones de chinos viviendo en el Sudeste Asiático y Estados Unidos fueron imprescindibles para el despegue de China a fines del siglo XX. Luego, el Estado chino preparó una serie de políticas culturales, educativas, políticas para fortalecer esa ligazón y atribuirles la misión de servir como puentes y recursos estratégicos para el país. Una de las maneras de hacerlo fue a través del incentivo de la formación de organizaciones. A través de ellas, los migrantes logran prestigio dentro y fuera de la diáspora, y el Estado obtiene poder de orientación de los recursos diaspóricos (Denardi, 2017).

La entrada en escena del ICC, dependiente económica y organizacionalmente del Estado Chino, fue clave como elemento modelador de las expectativas culturales de la comunidad etnolingüística “china” en Córdoba. Su puesta en marcha fue precedida por la existencia de organizaciones migrantes chinas, lideradas por agentes que promueven proyectos de inversión china en la provincia de Córdoba.

Contrariamente a lo que hacen otros Institutos Confucio a nivel global (Starr, 2009), el ICC ha abierto sus puertas específicamente a los descendientes de las familias chinas. Esta particularidad se explica por las iniciativas familiares y comunitarias de las familias chinas radicadas en Córdoba, las cuales fueron apoyadas por las organizaciones chinas de la diáspora de la misma ciudad. Conjuntamente lograron que, una vez instalado el ICC, franjas horarias, espacios áulicos y docentes de lengua para los niños, niñas y adolescentes de origen chino se dispusieran para el objetivo del mantenimiento de la LH.

Las conversaciones entre la embajada argentina en China y referentes de la UNC para la apertura de este ICC comenzaron en 2016 motivadas por la dificultad de la Facultad de Lenguas para conseguir docentes para sus cada vez más concurridos cursos (Notarfrancesco, 2021; Pizarro, 2021). La entonces decana de dicha facultad, junto con estudiantes de la UNC vinculados al desarrollo del comercio con China, promovieron el proyecto. En noviembre de 2018, el Consejo Superior de la Universidad aprobó la apertura del ICC, que fue uno de los 28 acuerdos firmados entre los presidentes Macri y Xi durante la cumbre del G20 en Buenos Aires el mismo año (Notarfrancesco, 2021). En 2019, comenzó la búsqueda de contrapartes chinas para el acuerdo, hasta dar finalmente con la Universidad de Jinan. Las autoridades locales vieron en su creación una gran oportunidad de intercambio no slo cultural y educativa, sino también económica. De hecho, así lo manifestó el entonces gobernador de la Provincia de Córdoba Juan Schiaretti (2007-2011; 2015-2023) en la inauguración del ICC de la UNC: “Para poder avanzar en la cooperación económica, comercial es necesario entendernos culturalmente, eso es lo que da solidez a las relaciones entre los pueblos” (Dentesano, 2020).



A diferencia de la comunidad ruso-hablante, las familias “chinas” radicadas en Córdoba orientan buena parte de sus acciones económicas y culturales mirando principalmente hacia China. Esperan vincularse económicamente con las redes de negocios transnacionales chinos, o bien retornar al país ancestral para acceder al sistema educativo en su nivel universitario. Incluso, aunque no retornen, el manejo de la lengua ancestral puede garantizarles la vinculación económica o comercial con China. Así, la LH se presenta como la llave de acceso al sistema educativo en China, así como a las actividades políticas y económicas que surgen del crecimiento económico de ese país y de sus prácticas estatales transnacionales de las últimas décadas.

En la entrevista que sostuvimos con la docente de mayor trayectoria en el ICC de la UNC, ella especificó que las clases de “chino mandarín” a los niños chinos comenzaron a dictarse gracias a las gestiones de un referente de la comunidad y su asociación. Los migrantes, antes que organizarse comunitariamente como sucedió en CABA o seguir desempeñándose de manera autónoma al interior de los hogares como en años anteriores, acudieron a la institución estatal (el ICC), a través de una asociación comunitaria comercial, para responder a la necesidad que se presentaba: enseñar la LH a los niños y niñas. En palabras de nuestra entrevistada, se comenzó a “combinar la necesidad de la comunidad con los recursos de la asociación [协会的资源] para impulsar estos cursos” (Romina, 32 años, conversación personal, agosto de 2024).

PRÁCTICAS PARA EL MANTENIMIENTO DE LA LH EN LAS INICIATIVAS LINGÜÍSTICAS COMUNITARIAS

“LA ESCUELITA RUSA DE LOS SÁBADOS”

Desde su puesta en acción, a comienzos del año 2023, “la escuelita” funcionó los sábados. Durante la realización del trabajo de campo, se presentaron al menos cinco ocasiones en las que, por motivos como la inasistencia de alguna docente o de buena parte de los estudiantes, no se dictaron clases. Empero, un día común y corriente, “la escuelita” comenzaba a las 10 am y permanecía abierta hasta las 13 pm. Durante el trabajo de campo de esta investigación, tuvo dos sedes. Ambas funcionaron en barrios suburbanos de la ciudad, en hogares referentes de la comunidad.

En “la escuelita”, los recursos físicos (casas de familia, mobiliario, útiles escolares, materiales pedagógicos de estudio) han sido provistos por referentes de la propia comunidad. Así, se han importado desde Rusia algunos materiales de estudio, e impreso otros disponibles en la internet. Asimismo, la merienda escolar y las colectas para festejos de efemérides patrias también han sido provistas comunitariamente.

La primera sede, al ser una casa de gran tamaño, disponía simultáneamente de dos salas distintas de enseñanza. La de los “pequeños” y la de los “grandes”. La salita de los “pequeños” se conformó con un grupo al que asistían en promedio entre seis y ocho estudiantes, de entre 3 y 6 años, que fueron socializados en ruso, por lo que las tareas eran principalmente de alfabetización. El segundo grupo siempre fue más heterogéneo. Asistían niños, niñas y adolescentes de entre 7 y 14



años. En ocasiones la presencia era de entre quince y diecisiete estudiantes. Este nivel estaba integrado por quienes habían inmigrado siendo monolingües en ruso y se encontraban ante el dilema del desplazamiento de su LH por el español, por lo que las tareas eran de familiarización y reforzamiento de los códigos lingüísticos.

En cuanto a los controles internos, las prácticas lingüísticas principales se asociaron con el desarrollo de actividades lúdicas orientadas a la enseñanza. Las clases comenzaban entre risas y conversaciones entre los estudiantes. Entre los niños, niñas y adolescentes, la lengua franca era el ruso, aun entre los que contaban con mayor tiempo de inmigración al país o habían nacido en Argentina. “La escuelita” nunca fue estricta con el horario de ingreso, aunque las clases solían comenzar en punto. Acompañando a las docentes comunitarias, generalmente acudía alguna madre o padre, con la finalidad de apoyar la clase. Las actividades de enseñanza variaron entre grupos. En el de los “pequeños”, el énfasis se ponía en el conocimiento del alfabeto y en su pronunciación. Por otro lado, se realizaban actividades de deletreo de vocablos y sílabas. Asimismo, las actividades de caligrafía eran recurrentes. La docente solía realizar lecturas de cuentos, poemas y canciones. También se observaban dibujos animados rusos. En el grupo de los “grandes”, se lograba trabajar con mayor autonomía. Mientras redactaban algún escrito en ruso, charlaban de vaguedades, bromeaban o pasaban a la cocina por algún alimento. El tiempo libre lo dedicaban a jugar a la pelota o a bailar *frees-tyle*. En palabras de una madre de una niña de 7 años: “No podemos hacer algo demasiado rutinario. Pues los niños se aburrirían. No es fácil sacarlos de un día de descanso para que vengan a estudiar, luego de una semana de clases en sus propias escuelas” (Oksana, 39 años, comunicación personal, 2 de abril de 2023).

En su primera sede, funcionó por 18 meses. A mediados de 2025, luego de casi dos años de funcionamiento, “la escuelita” debió cambiar de sede, debido a que la primera familia anfitriona eligió mudarse a una casa más pequeña. La segunda sede, de menor tamaño, dispuso una sala en la que ambos niveles compartían el espacio, en mesas separadas. La cantidad de estudiantes bajó considerablemente. El grupo de los “pequeños” estaba conformado, en promedio, por cuatro estudiantes, y el de los “grandes”, por entre cinco y seis. Al momento de redactar este artículo, “la escuelita” se encuentra en una pausa, pues a decir de los padres, madres y docentes comunitarios:

(L)os niños/as están cansados. Y es necesario darles un descanso. (L., comunicación personal, 25 de agosto de 2025)

Hay familias que han comprado casas en el campo y se han ido a vivir allá. No pueden venir siempre. (Oleg, 40 años, comunicación personal, 2 de julio de 2025)

Otras familias han emigrado de Argentina [...] el próximo año veremos cómo se renueva (la escuelita). No es fácil seguir sin apoyo económico. Debemos los padres y madres trabajar para vivir. (Katerina, 35 años, comunicación personal, 8 de abril de 2025)

Por sus propias características autogestivas, la iniciativa comunitaria de “la escuelita” se orientó a la producción de prácticas lingüísticas que han resultado en formas no sistemáticas de enseñanza a lo largo del tiempo, lo cual ha repercutido en el riesgo de continuidad del espacio de enseñanza. Es decir, se trata de acciones no profesionales que han promovido la familiarización con el alfabeto cirílico a través de juegos colectivos; asimismo, no se han promovido prácticas de mantenimiento estrictas, como las tareas domiciliarias, las pruebas o *tests*; finalmente, la planificación de las actividades escolares por parte de las docentes comunitarias ha sido intuitiva.

“LAS CLASES DE CHINO PARA CHINOS”

El chino-mandarín simplificado, estándar o *pǔtōnghuà* es la lengua oficial en la RPC. Por ello, su diáspora en todo el mundo se comunica a través de los sinogramas simplificados. Se trata de una versión del chino tradicional o *fántǐzì* hablado en la República de China (Taiwán), adaptada por la RPC durante la primera era republicana entre 1912 y 1949. A su vez, el chino simplificado es el sistema de escritura enseñado en los Institutos Confucio alrededor del mundo (Starr, 2009).

La escasa cantidad de familias “chinas” residentes en Córdoba ha generado un desarrollo de la diáspora muy diferente al que hemos observado en la Ciudad de Buenos Aires. De acuerdo con los datos brindados por la Dirección Nacional de Población, un total de treinta mil personas nacidas en China residen en Argentina. De ellas, el 3,1% se encuentran en la Provincia de Córdoba.⁴ Según estimaciones de funcionarios del ICC entrevistados para esta investigación, la cantidad de migrantes chinos que se calcula residen en la Ciudad de Córdoba ronda entre las 2.000 y 4.000 personas.

Las “clases de chino para chinos” bajo estudio resultan de la combinación de esfuerzos e intereses de la propia comunidad “china” en interacción con las acciones de agencias estatales chinas y no chinas. A diferencia de la “escuelita rusa de los sábados”, para la comunidad “china” las prácticas de la lengua se suceden en el marco de espacios formales provistos conjuntamente por el ICC y la UNC. Aquí, el formato de enseñanza es sistemático: las clases se brindan todos los sábados de 14 a 16 horas. El espacio en el que se imparten son las aulas de la Facultad de Ciencias Económicas, en la Ciudad Universitaria. Las clases están a cargo de docentes profesionales de idioma, que son estudiantes de filología hispánica en la RPC, quienes realizan sus prácticas pedagógicas en el ICC. Mientras que durante los días de semana dan cursos de chino a hispanohablantes, los sábados enseñan *pǔtōnghuà* a los descendientes de los migrantes. Todo el material de estudio utilizado en las clases es el oficial de la RPC.

Las clases están divididas en tres grupos, de acuerdo con la competencia del chino en la lengua oral. El primer nivel agrupa a quienes no hablan chino



mandarín y el segundo a quienes pueden manejarse con algunas palabras básicas o iniciales, mientras que el tercero reúne a quienes pueden hablar *pǔtōnghuà* y buscan aprender a escribirlo y leerlo. En este último grupo, se encuentran, por ejemplo, los niños, niñas y adolescentes que han vivido algunos años en China.

En las visitas que realizamos los sábados durante el año 2024, observamos diversas dinámicas pedagógicas. En la primera clase, los niños estaban divididos por nivel en aulas separadas. Mientras en los dos niveles iniciales los estudiantes usaban pequeños cuadernillos con material fotocopiado y cuadernos donde escribían lo que la docente presentaba en la pizarra, en el nivel más avanzado ninguno de los niños y adolescentes contaba con cuaderno o lápiz, las actividades eran orales con apoyo visual de los caracteres en la presentación que el docente compartía en la pizarra. Los estudiantes hablaban en chino y en español, alternadamente.

En dos oportunidades las clases cambiaron de dinámica. La primera vez, en mayo de 2024, autorizados por las autoridades del ICC y con el objetivo de conocer a los chicos y chicas, desarrollamos una actividad lúdica. Llevamos para compartir té, galletitas, dulces. En el marco de la actividad, organizamos una dinámica a partir de un afiche con oraciones incompletas que los estudiantes debían completar mediante respuestas breves escritas en pequeños papeles de colores. Ante la consigna “China es...”, surgieron respuestas como: “un país grande y lindo”, “muy grande y futurista” y “un país que tiene 5.000 años de historia”. Por otro lado, frente a la propuesta “Las clases de chino son...”, las y los estudiantes señalaron que son “aburridas”, “difíciles”, pero también “divertidas, porque puedo entender más cosas de China y su cultura” y “entretenidas”.

La segunda oportunidad en la que observamos un cambio de dinámica tuvo lugar un par de semanas después, en junio de ese mismo año. Con motivo de la celebración del día de las infancias en China, los profesores y coordinadores de las clases prepararon una actividad especial. Fue la única vez que vimos los símbolos del Estado chino en el aula. Los docentes habían ubicado la bandera china en una pared, osos panda y nudos chinos de peluche y faroles de papel alrededor de la pizarra. También compartieron bebida y comida con la y los estudiantes. En esa oportunidad, algunos padres y el director del ICC también estuvieron presentes. La clase se desarrolló con diversas actividades. Primero, leyeron de la pizarra una poesía que repitieron varias veces. Luego, jugaron a adivinanzas en chino: primero se brindan algunas pistas y los estudiantes tenían que adivinar de qué animal se trataba. Más tarde, hicieron corte de papel, la tradicional actividad china. Finalmente, se repartieron los elementos necesarios para jugar al salto de la soga.

CONCLUSIONES

Este trabajo sostiene que para ahondar en los procesos de mantenimiento de la LH a través de las escuelas suplementarias de idioma resulta imprescindible poner la atención en la dimensión comunitaria. Por ello, se alinea con estudios previos que han encontrado que, para comprender cabalmente las acciones de mantenimiento



de la LH en familias y comunidades de migrantes, resulta imprescindible atender la configuración de las creencias que sustentan ideológicamente la puesta en marcha de las iniciativas lingüísticas. Así, se estudian al mismo tiempo los elementos explicativos y valorativos que, desde la perspectiva de los miembros de las propias comunidades, han organizado su asociación comunitaria en torno al mantenimiento de sus respectivas LH.

En este sentido, nos hemos propuesto entender al mantenimiento de la LH como experiencias colectivas en torno a objetivos lingüísticos distintos. Mientras la comunidad “rusa” se ha movilizó para establecer acuerdos asociativos exclusivamente con otros miembros de la diáspora para poner en funcionamiento –en el marco de distintas casas de familia– “la escuelita rusa de los sábados”; la comunidad “china” ha buscado que sus miembros más jóvenes mantengan su LH a través de la interacción con determinadas agencias estatales y no estatales. Hemos argumentado que esta comunidad ha estado coadyuvada “desde arriba” por agencias estatales de la RPC –como el ICC– y de la República Argentina –como la UNC–, así como por funcionarios que integran las cámaras empresariales, culturales y educativas de origen chino en Argentina.

El estudio de las ideologías lingüísticas nos ha permitido interiorizarnos en las creencias, valoraciones e imaginarios que colectivamente comparten las comunidades bajo estudio para resguardar su LH. Para el caso chino, denominamos *ideología instrumental* a las visiones utilitarias sobre los posibles dividendos que puede acarrear el hecho de mantener la LH. Así, los motores principales en su sostenimiento son las expectativas de acceso a la universidad en China, así como a las redes comerciales y productivas de la diáspora china alrededor del mundo. En cambio, para la comunidad “rusa”, son las creencias depositadas en la reproducción de la tradición ancestral a través del acceso letrado a la cultura las que motorizan principalmente las creencias colectivas en torno a la LH. Así, denominamos *deontológicas* a las creencias sobre el cumplimiento del deber tradicional. En esta ideología, el aprendizaje del alfabeto cirílico constituye la principal manera de acceder a la historia ancestral.

Finalmente, analizamos las prácticas orientadas a mantener la LH en dos escuelas suplementarias de idioma de fin de semana. Asumimos que las prácticas son el resultado de condiciones previas de identificación comunitaria, así como de la configuración de ideas colectivas predominantes en torno a la pretensión por mantener la LH. Para la comunidad “rusa”, la familiarización con el alfabeto cirílico, en particular, y con la cultura rusa, en general, ha provenido de los recursos de la propia comunidad. Más que clases académicas, la comunidad ha logrado sostener un espacio “ruso” de aprendizaje de la LH donde las prácticas lúdicas han primado sobre lógicas formales, obligatorias o profesionales de enseñanza. En cambio, para la comunidad “china”, las prácticas materiales se asocian con la provisión de espacios institucionales, cogestionados por el ICC y la UNC, donde se han llevado adelante las “clases de chino para chinos” a cargo de profesores de lengua, quienes han seguido pedagogías de enseñanza formal de la lengua con material de estudio oficial de la RPC.



REFERENCIAS

- Chanadiri, N. (2023). The ongoing process of de-Sovietisation in Eastern Europe. *New Eastern Europe*, 01+ 02(55), 101-105.
- Conteh, J. y Meier, G. (eds.). (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Multilingual Matters.
- Curdtt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351-375.
- Denardi, L. E. (2017). *Migraciones chinas y taiwanesas en Buenos Aires: Estado, organizaciones y rituales* [Tesis de Doctorado]. Unsam.
- Denardi, L. E., Wang, Z. y Baumann, C. (2023). Las diásporas chinas en España y Argentina: una tipología para analizar las relaciones diáspora-Estado en el caso chino. *Migraciones*, (59), 1-24.
- Denman, F. (2021). Russian speakers and "The Russian Language" in Ireland: unity, hybridity, standard and variation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(2), 178-194. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1730383>
- Dentesano, L. (2020). "La UNC inauguró su Instituto Confucio". *Córdoba 24*, 3 de marzo. https://www.cba24n.com.ar/medios/canal-u/la-unc-inauguro-su-instituto-confucio_a5f86fb44dee8221e2db4932f
- Eriksson, G. (2015). *Russian as a Heritage Language in Finland: Language Practices and Dilemmas in the Family Setting* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Estocolmo. Repositorio Institucional.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.
- Hui, L. y Wanyu, S. (2024). Maintaining a minor language or a heritage language? A case study of maintaining Chinese with preteenagers in Australian interlingual families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(3), 360-373.
- Jeon, M. (2020). Affective motivations in heritage language maintenance. *Heritage Language Journal*, 17(2), 553-565.
- Kopeliovich, S. (2010). Family language policy: A case study of a Russian-Hebrew speaking family in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(2), 163-178.
- Lamarre, P. y Dagenais, D. (2004). Multilingualism and capital: The case of Chinese-Canadians in Montreal. *International Journal of the Sociology of Language*, 2004(168), 55-77.
- Lerner, I. (2023). "¿Y en casa qué pasa? Profesores de ELE, mantenimiento lingüístico y lengua de herencia". En M. De Beni (ed.) y Dunia Hourani Martin, *Comunicación, traducción pedagógica y humanidades digitales en la enseñanza del español como LE/L2/LH* (pp. 225-234). Instituto Cervantes.
- Moin, V., Schwartz, M. y Bretkopf, A. (2011). Balancing between heritage and host languages in bilingual kindergarten: Viewpoints of Russian-speaking immigrant parents in Germany and Israel. *European Early Childhood Education Research Journal*, (19), 515-533.

- Moin, V., Schwartz, M. y Leikin, M. (2013). Immigrant parents' lay theories of children's preschool bilingualism and heritage language maintenance. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 186-207.
- Notafrancesco, S. (2021). *Córdoba y China: Claves para una relación imprescindible*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba-Instituto Confucio.
- Pizarro, L. (2021). "China se vuelve menos misteriosa": Intermediarios, estado y cultura china [Ponencia]. XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS), junio, julio, septiembre.
- Ramonienė, M. (2013). "Family Language Policy and Management in a Changed Socio-political Situation: Russians and Russian Speakers in Lithuania". En M. Schwartz y A. Verschik (eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction, Multilingual Education*, Springer.
- Riches, C. y Curdt-Christiansen, X. L. (2010). A tale of two cities: Heritage language education in Montreal and Toronto. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 165-186.
- Rodríguez Rocha, E. y MacDonald, L. (2022). 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*, 8(2), 1-21.
- Schwartz, M. (2008). Family language policy: Core value of language maintenance. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(3-4), 297-314.
- Schwartz, M. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, 1(1), 171-192.
- Schwartz, M. y Verschik, A. (eds.). (2013). *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Springer.
- Smith, J. y Li, W. (2022). Closing the Enjoyment Gap: Heritage Language Maintenance Motivation and Reading attitudes among Chinese-American children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1070-1087. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742653>
- Smyth, G. (2016). "Speakers of Russian in Ireland: Where Borderless and Bordered Language Meet". En T. Kamusella, M. Nomachi, y C. Gibson (eds.), *The Palgrave Book of Slavic Languages, Identities and Borders* (pp. 451-476). Macmillan.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2005). Language in its social context. *Journal of Baltic Studies*, 36(3), 254-272.
- Spolsky, B. (2007). Family language policy: The first step in a theory of language management. *Paedagogica Historica*, 43(1), 159-165.
- Starr, D. (2009). Chinese Language Education in Europe: the Confucius Institutes. *European Journal of Education*, 44(1), 65-82.
- Unric (2024). Ukraine: Over 6 million refugees spread across Europe. <https://unric.org/en/ukraine-over-6-million-refugees-spread-across-europe/>.
- Woolard, K. A. y Schieffelin, B. B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, (23), 55-82.