



**FLAGSO**

FACULTAD LATINOAMERICANA  
DE CIENCIAS SOCIALES

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON  
ORIENTACION EN EDUCACION**

**ESCUELA Y MIGRACIONES  
DISCRIMINACION Y MALESTAR  
IDENTITARIO EN RELACIONES  
TRANSGENERACIONALES E  
INTERCULTURALES  
El caso de jóvenes inmigrantes  
Taiwaneses**

**AUTORA: PATRICIA CESCA**

**DIRECTORA DE TESIS: PERLA ZELMANOVICH**

**NOVIEMBRE 2010**

## **RESUMEN:**

Esta tesis intenta describir sin diagnosticar, inferir sin concluir, consignar sin poner punto final. Dado el carácter exploratorio de la investigación, se trata, de dar visibilidad a la tensión de estar en la frontera, en el “entre” culturas (lo intercultural) con los deseos encontrados de cumplir con las expectativas de las generaciones anteriores (lo transgeneracional), a partir del caso de los movimientos migratorios Taiwán - ciudad de Buenos Aires (Argentina) en las cuatro últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI y en el marco de la institución escuela.

El trabajo se centra en jóvenes, adultos y adultos mayores taiwaneses, en tanto actores de una transmisión transgeneracional e intercultural que modifica el carácter monolítico de la cultura originaria, no sin padecimiento y llevándolos a inventar y reinventar sus identidades para tramitarlo.

Dada la complejidad de las variables involucradas, la propuesta epistémica y empírica en cuanto al abordaje realizado durante el trabajo de campo, se funda en un enfoque transdisciplinario, en tanto no se trata de una suma de perspectivas, sino de una lectura de las experiencias inserta en una red de saberes en evolución constante en cada una de las disciplinas involucradas, las que se confrontan con sus propios límites. Se consideran centralmente como marcadores teóricos estratégicos los aportes de la pedagogía crítica y de la socio- antropología, junto con un modo de concebir la subjetividad que deviene del campo del psicoanálisis. Se inscribe en una tradición de investigaciones que estudian las demandas que reciben las escuelas argentinas ante las transformaciones producidas por la renovada y creciente presencia de personas de orígenes diversos en sus aulas, en el marco de un mundo globalizado.

El estudio permitió diferenciar situaciones y experiencias que habilitan poner en diálogo lo transgeneracional e intercultural, de otras situaciones y experiencias que obturan esta posibilidad, con consecuentes efectos de discriminación, estigmatización y malestar.

Para arribar a esta distinción se parte de las entrevistas realizadas y de las estancias en eventos culturales y religiosos en las instituciones, surgiendo de los puntos problemáticos que se fueron identificando la necesidad de apelar a conceptos como transmisión cultural, identidades interculturales, discriminación, entre otros, para una lectura de las vivencias de los jóvenes inmigrantes taiwaneses en las escenas escolares.

Cada uno de los tópicos conceptuales seleccionados da lugar a un capítulo en el que los dichos de los sujetos y las situaciones relevadas y experimentadas, en los que se basa esta investigación, permiten apreciar que pese a la multiplicidad de discursos que hoy circulan sobre la interculturalidad los docentes se encuentran en gran medida, imbuidos de una lógica de transmisión homogeneizadora, tienen dificultad para salirse de ella y transmitir con un horizonte intercultural que haga da lugar a lo diverso y lo heterogéneo.

Junto con el andamiaje teórico resultante de las necesidades interpretativas que se fueron presentando a la hora de analizar el material recogido en el trabajo de campo, importan las estrategias seguidas que permitieron no sólo la apertura por parte de los entrevistados a hablar de un tema sensible en la actualidad de sus vidas, sino que conmovió su posición y mirada con respecto al mismo, al tiempo que conmovió e interrogó la posición ética de quien investigaba. Se destaca el enmarcar estas búsquedas en una investigación de base etnográfica con los aportes del paradigma de inferencias indiciales para la de- construcción y análisis de las entrevistas y registros etnográficos.

## **ABSTRACT:**

The aim of this thesis is to describe, not to diagnose, infer not to conclude, state and not to finish it with a full stop. As this is an exploratory investigation, it focusses on the tension it means to stand between cultures (interculturality), wishing to comply with the expectations of the former generations (transgenerationality), based on the migrations Taiwan – City of B.A. (Argentina) for the last four decades of the XX century and the first decade of the XXI century as far as schooling is regarded.

This work concentrates on young, adult and elderly Taiwanese people, who have become the actors of an intercultural and transgenerational transmission, that modifies the monolithic character of the original culture, and not without suffering, leading them to inventing and re-inventing their own identities so as to be able to transmit it. Taking into account the complex variables involved and the epistemological and empiric proposal, this fieldwork has been based on a transdisciplinary<sup>1</sup> point of view. It does not consist of a sum of perspectives, but a series of experiences within a net of knowledge in constant evolution in each discipline, which confronts with their own limits. The contribution of the critical pedagogy and the socioantropology, together with a way of facing subjectivity derived from psychoanalysis are considered theoretical strategic markers. All this within a tradition of research about the demands that the argentine school faces due to the changes produced by the renewed and growing presence of people from different origins that integrate the classroom in terms of a globalized world.

By means of this research it has been possible to differentiate situations and experiences that allow us to deal with the transgenerational and intercultural from other situations and experiences that do not allow this possibility, resulting in discrimination, stigmatization and uneasiness.

This conclusion proceeds from interviews, presence at cultural and religious events at various institutions. A series of problematic issues identified the need of appealing to concepts such as: cultural transmission, intercultural identities, discrimination among others, in order to understand the personal experiences of young Taiwanese inmigrants at school. Each of the conceptual topics that were selected are dealt with in a chapter where these people describe situations and experiences on which this investigation is

based. Thus, it is possible to appreciate that in spite of the discourse diversity that circulates about interculturality among teachers nowadays, they mostly follow the logic of an homogenous transmission and find it difficult to be able to face the transmission with an intercultural horizon that considers diversity and heterogeneity.

Together with the theoretical framework that unavoidably arises from interpreting the material that was collected in the course of the fieldwork, it is important to point out what strategies were applied for the interviewed people to open up and talk about such a delicate subject in their present life. We were moved by their attitude and views regarding this topic and at the same time we wondered about our ethical position.

This investigation is based on an ethnographical framework with the contribution of an inference paradigm to deconstruct and analyze interviews and ethnographic records.

## **DEDICATORIA:**

*A mis padres: memoria y pasado  
A mis sobrinos presentes en mis actos y palabras  
A I.: puente hacia otros futuros*

## **AGRADECIMIENTOS:**

A **Cristina Carriego**, artífice de mi inscripción en esta Maestría  
A **Gabriel Brener, Leandro Stagno y Silvia Portas** por su acompañamiento bibliográfico y a todos los que en este trayecto me fueron acercando datos, motorizando mis búsquedas a partir de sus preguntas y comentarios  
A **Pilar Gaspar** por asesorarme en cuestiones idiomáticas y lingüísticas  
A **Helga Willer** por realizar las traducciones al inglés  
A **Daniel Altamiranda** por calmar mis ansiedades y tener siempre palabras de aliento  
Al **área de educación de FLACSO** por confiarme una media beca para realizar la Maestría  
A **Perla Zelmanovich** sin cuya disponibilidad y agudas apreciaciones no hubiera logrado esta producción

## INDICE

	<b>Páginas</b>
<b>INTRODUCCIÓN:</b>	
1. Comentarios en primera persona	9
2. Recorrido metodológico	15
2.1. Enfoque etnográfico	15
2.1.A. Entrevistas	16
2.1.B. Registros etnográficos	19
2.2. El paradigma de inferencias indiciales	20
2.3. Análisis transgeneracional	21
2.4. Relatos de vida	21
2.5. La deconstrucción	22
2.6. Las nuevas tecnologías como estrategias de búsqueda	23
3. El sujeto investigador	23
4. El sujeto investigado	30
5. Estado del arte	35
6. Estructura	39
7. Para empezar a leer	41
<b>CAPITULO I “A millas de distancia” :千里之外 (Qian Li Zhi Wai)</b>	<b>43</b>
I.1. Taiwán y Argentina	44
I.2. Taiwán y China	47
I.3. Inmigración taiwanesa en Argentina	53
<b>CAPITULO II: “Para saber si sigo poniendo mi sangre en esta tierra”:</b> Transmisión transgeneracional e intercultural	<b>59</b>
II.1. Transmisión: Filiación	61
II.2. Transmisión: Apuesta contra el olvido	63
II.3. Transmisión: Encuentro transgeneracional	67
II.4. Transmisión: Narración	74
II.5. Transmisión: subversión	77
<b>CAPITULO III: “No soy de aquí...no soy de allá”:</b> Identidades interculturales	<b>85</b>
III.1. El acontecimiento de construir identidades	86
III.2 Las diferencias culturales	95
III.2.1 Anclaje (pertenencia) /desanclaje (desarraigo)	104
III.2.2. Lo propio y lo ajeno. El adentro y el Afuera	110
III.2.3. Lo universal y lo particular	116

III. 3. Malestar identitario	120
<b>CAPITULO IV: “No te pareces a nadie”:</b>	
Discriminación intercultural	137
IV.1. ¡Volvete a tu país! Discriminación y migración	140
IV. 2. ¡Los chinos son los peores! Discriminación de los ellos	145
IV. 3. Las máscaras de la discriminación:	152
IV.3.1 “¡No saben el idioma por eso no pueden aprender bien en la escuela!	153
IV. 3. 2 “Se automarginan ¡Solo se quieren entre ellos!	157
IV. 3.3 “¡Son sucios por eso mejor no acercarse!”	161
<b>CAPITULO V: “Anda la fila”...Trasmisión intercultural en las relaciones pedagógicas</b>	166
V.1. Pre – textos	167
V.2. Antecedentes históricos para el estudio del papel de la escuela en los procesos de discriminación a alumnos inmigrantes	168
V.3. Fundamento para el estudio de los procesos de discriminación a alumnos inmigrantes en el presente	171
V. 3.1. Transmisión intercultural en la escuela a la que asisten alumnos inmigrantes	171
V.3.2. Transmisión intercultural a alumnos inmigrantes en las escuelas de comunidad	170
V.3.3. Transmisión intercultural de docentes a Alumnos inmigrantes	181
V.3.4. Transmisión intercultural de los pares a los compañeros inmigrantes	185
V.3.5. Transmisión intercultural a los alumnos inmigrantes desde los documentos escolares	187
V.4. Perspectivas de los procesos de transmisión intercultural a alumnos inmigrantes en las relaciones pedagógicas	190
V.4.1. ¿Podemos des-instalarse creencias?	191
V.4.2. La Pedagogía intercultural ¿Una respuesta?	193
<b>CONCLUSIONES</b>	197
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	
I. Bibliografía Citada	203
II. Bibliografía Consultada	215
III. Fuentes periodísticas	218
<b>GRAFICO I</b>	60

## INTRODUCCION

### 1. COMENTARIOS EN PRIMERA PERSONA <sup>(1)</sup>

Cuando se inicia este proyecto, con la intención de cumplimentar un requisito para la obtención del título de magíster, mis ideas giraban en torno al tema de la transmisión cultural y la conformación de identidades que se dan en los procesos migratorios.<sup>2</sup>

Puesta en la búsqueda de un campo de trabajo, para esta investigación recuerdo escenas vividas en el secundario de la escuela confesional y privada donde trabajaba en la que se recibe alumnos de procedencia oriental.

Por las características de la zona en la cual está emplazada la escuela, las particularidades de la población estudiantil fueron cambiando. Primero eran los hijos de una clase alta. Prosapia y dinero daban lugar a una particular mixtura entre clases sociales altas y una reciente burguesía que sellaban la marca de esta institución como “colegio de elite”. Cuando se produce el traslado de estas familias hacia barrios de la zona norte de la ciudad y Provincia de Buenos Aires o a countries, el colegio sufre un vaciamiento que impacta en su estructura ya que se ve obligado a disminuir divisiones por curso y trasladarse a un edificio más pequeño.

De acuerdo a los relatos que configuran la historia institucional y mi memoria como parte de la misma, la situación se revierte cuando la misma zona comienza a ser re -poblada, con una significativa presencia, de grupos familiares compuestos por inmigrantes orientales (chinos y coreanos) que son dueños o trabajan en supermercados, negocios textiles o de regalos. La comunidad educativa abre sus puertas a los recién llegados y por su carácter religioso pide cumplan primero con el requisito de pasar por el sacramento bautismal (años 70).

Es entonces que nace en mí una primera inquietud: ¿cuánto de resignación supone ser incluido<sup>3</sup>?

---

<sup>1</sup> Me pareció que, al contar las motivaciones para realizar este trabajo, importaba mostrar cómo me fui involucrando y se vio afectada mi posición como investigadora, que constituye uno de los aportes de esta tesis

<sup>2</sup> En tanto hija de inmigrantes, y provinciana en la gran urbe (otros modismos del habla, otras tonadas...) sendos fenómenos tuvieron un efecto marcante en mi vida. No en vano puesta buscar un tema surgiría la necesidad de intentar, de otra forma, develar el ¿enigma? ¿estigma? que comportaron dichas circunstancias de mi vida.

<sup>3</sup> Para **Violeta Nuñez (2006)** la categoría de incluido refiere a estar dentro sin tomar parte, sin sentirse parte, supone estar, pero no tener un lugar simbólico para Otro. Tesis esta presentada durante la conferencia “Apuntes acerca de la violencia en niños y jóvenes: una lectura desde la Pedagogía Social” pronunciada en la facultad de Humanidades y

Más tarde el idioma se convierte para estos alumnos en un obstáculo, ya que son niños que hablan un español limitado y sólo en la escuela, mientras en sus casas, con sus vecinos y sus amigos la comunicación es en la “lengua materna”<sup>4</sup>.

Otro hecho: Por estar a cargo de la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje a los cuales se les aplica un método para superarlas, mediando el uso del pensamiento a través de una serie progresiva de resolución de problemas, recibo a muchos de estos alumnos. La sorpresa es que ellos logran los mejores resultados que el resto, pero al momento de verbalizar el proceso seguido aparecen sus dificultades expresivas y la consecuente burla de sus compañeros.

¿Hasta qué punto la dificultad para vehiculizar el pensamiento en palabras se convierte en factor de exclusión?

La Argentina “*es tierra de inmigrantes*”, dirá una de las jóvenes entrevistada, ¿Cómo vive la escuela la tarea de transmisión cultural y de producir subjetividad en jóvenes portadores de culturas diversas? ¿Cómo proceder ante el desafío de estas nuevas identidades que viven en la tensión de dos culturas? ¿Estamos ante ciudadanías interculturales, o sigue primando la idea de aculturación de las comunidades inmigrantes aunque ello genere situaciones de discriminación? ¿Qué papel juegan las escuelas en ese proceso?

Comenzar a desandar estas preguntas fue perfilando el que sería después el eje de este trabajo: lo transgeneracional en el empalme con lo intercultural en los procesos migratorios y al interior de relaciones pedagógicas<sup>5</sup> no exentas de discriminación y malestar.

**María Rosa Neufeld (2005)** sostiene que las escuelas son objetos privilegiados para investigar estos temas, “cuando históricamente han sido consideradas el ámbito de homogeneización de las diferencias a partir de su fuerte compromiso en la formación de ciudadanos de orígenes diversos...” La autora considera que se suceden en ella

---

Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, en Montevideo, Uruguay, en el mes de junio de 2006 y bibliografía del Curso “Psicoanálisis y prácticas en contexto” . FLACSO VIRTUAL

<sup>4</sup> Se considerará LENGUA MATERNA a la mezcla de chino (aprendido en la escuela china) y taiwanés (practicado en sus hogares) que utilizan los jóvenes para sus intercambios con los mayores

<sup>5</sup> Se aclara que para el concepto de “relación pedagógica” seguiremos la concepción de **Marcelo Caruso (2002)** para quien ésta tiene su expresión específica en la escuela, en el aula. “La relación pedagógica moderna es una relación básicamente escolar, dirá. Si bien las Ciencias de la Educación trataron de defender que la educación no se agota en la escuela, lo central de las relaciones pedagógicas se forma a nivel escolar.

“intentos de licuado de los orígenes diferentes” cuando en realidad se naturaliza la desigualdad culpabilizando a los sujetos.

Elegí trabajar con el concepto de “interculturalidad” antes que multiculturalismo, ya que denota con más precisión el núcleo temático al que intento aproximarme. Como sostiene **Henry Giroux (1992)** “la noción liberal de multiculturalismo afirma las diferencias dentro de una política de consenso, que borra a la cultura como terreno de lucha, conflicto, constituido dentro de relaciones asimétricas de poder, conocimiento y experiencia”. El multiculturalismo, describiría a sociedades diversas en las cuales las políticas están marcadas sólo por la tolerancia, o sea, políticas que propician la tolerancia entre los grupos pero no dicen nada respecto de políticas activas que promuevan la relación, el intercambio y la gestión de los conflictos entre los grupos que afirman diferentes identidades.

Quizás hablar de interculturalidad sea una redundancia, ya que toda cultura se habría ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades culturales que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. El concepto de interculturalidad que desarrollaré estará centrado en el contacto y la interacción, la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural, la hibridación, es decir, en los procesos de interacción sociocultural cada vez más intensos y variados en el contexto de la globalización económica, política, cultural e ideológica. **(Regillo Cruz 2000, García Canclini 1999, Grimsom 2002, Guiddens 1999)**

El abordaje de la interculturalidad, será no como un fenómeno de la naturaleza de las relaciones culturales e históricas, sino como una construcción discursiva susceptible de abordarse como un enigma. De este modo, intento adentrarme en los contextos discursivos específicos que marcaron la emergencia de la “interculturalidad”, no como una simple formulación interpretativa, sino como una consigna y como un aparato discursivo que procura abrir un campo de posibilidades conceptuales, el cual a su vez pretende conjugar ciertas naturalizaciones occidentales respecto de la “cultura” con la invocación al respeto a un Otro<sup>6</sup> cultural. Sin embargo, si esta otredad se comprende de

---

<sup>6</sup> Se aclara que durante todo el escrito aparecerá el sustantivo “Otro” escrito con mayúsculas según lo propone Lacan ya que escrito con mayúscula define al Otro de la cultura, que se encarna en los otros con minúscula, los sujetos con los que cada uno se topa, como pueden ser los padres o los docentes con quienes el sujeto se confronta. El lugar del Otro es el lugar donde se constituye el sujeto en una trama social y cultural más amplia. **(Roudinesco y Le Plon 1997)**

acuerdo con estas mismas naturalizaciones, estaremos hablando más bien de una operación proyectiva, y no de un nuevo campo de posibilidades.

La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la cultura y las culturas que da cabida a interacciones intelectuales, subjetivas y culturales, no exentas de “fricciones interétnicas”<sup>7</sup> (**Roberto Cardoso de Oliveira, 1963**) contaminaciones, diálogos y conflictos como resultado de estar “entre culturas”. Para superar la contradicción entre cultura y universalismo, este término no define la coexistencia de culturas mónadas decretadas iguales en cuanto a su dignidad, sino la posibilidad, ofrecida constantemente a los individuos, de atravesar universos culturales diferentes

Uno de los debates en el campo de la interculturalidad es el hecho de que la interacción no se da la mayoría de las veces en un plano de igualdad sino de desigualdad, dominio y jerarquías étnicas dando lugar a, lo se llama “características hiperexotizadas”<sup>8</sup>. En este trabajo sostendré que la forma de comprender las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Se trata de moderar un inevitable etnocentrismo que lleva a interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura de la persona interpretante. (**Höffe, Otfried 2008**).

Optar por conceptos como “transgeneracional”; “intercultural”, “escuela” para investigar el encuentro entre la transmisión de la generación de adultos mayores y adolescentes; entre la cultura taiwanesa y la cultura argentina ; implicó poner un zoom en el intercambio de bienes culturales y la interrelación entre grupos y sujetos de dos culturas con diferentes códigos semióticos, diferente manejo y uso de signos (significantes y significados) y, constatar el malestar, la discriminación, el sentimiento de pérdida y tristeza en quienes participan de dichos procesos, para finalmente situarlos en la lógica escolar. Es colocar bajo una lupa que amplifica su entramado, haciendo visible lo que a simple vista no es evidente (como lo propone el Paradigma de

---

<sup>7</sup> **Cardoso de Oliveira** define a las “fricciones interétnicas” como característica propia de la situación de contacto entre dos poblaciones dialécticamente unificadas a través de intereses opuestos aunque interdependientes. Esto sería que la existencia de una tiende a negar la de la otra.

<sup>8</sup> Estratificación naturalizada y compartida que coloca a los europeos y blancos en la cúspide de la escala evolutiva, a los hiperexotizados orientales en el medio, y debajo, maltratados de distintas maneras, a los latinoamericanos limítrofes y no limítrofes (expresión tomada de **Neufeld M. y Tisthed J (1999)**)

inferencias indiciales<sup>9</sup> acuñado por el historiador **Carlo Ginzburg**) y permite poner en discusión sus mecanismos de producción.

Contando ya con los sujetos que participarán del proceso de investigación, advierto que los alumnos que asisten a la secundaria no son los más apropiados para ayudarme a responder a los planteos anteriormente formulados. A través de una docente del mismo colegio establezco contacto con una joven taiwanesa que cursa la universidad. Realizo entrevistas a ella y a personas de su entorno (madre, amigos, miembros de su iglesia).

I. (18 años), a quien considero la informante principal<sup>10</sup>, me coloca ante tres generaciones de taiwaneses: los mayores que llegaron de China insular ya adultos, los que nacieron en China y vinieron niños con sus padres a Argentina y los que ya nacieron en Argentina. Contactos, siempre vinculados al templo cristiano al que ella asiste, ubicado en una zona céntrica de la ciudad de Buenos Aires.

Traté de entrar en diálogo con interlocutores atravesados por experiencias transgeneracionales e interculturales. No se trata de informadores, sino de hablantes, sujetos movidos por una serie de afecciones que impactan de modo singular en su subjetividad.

El primer acercamiento fue desde la convicción de que la transmisión de una cultura tan aferrada a sus tradiciones como es la oriental estaba custodiada por los mayores mediante el cuidado de los patrones culturales: comidas, religión, valores (el respeto a los mayores, el estudio...) con cierto empeño por evitar la occidentalización<sup>11</sup>. Ciertas lecturas me llevaron a pensar que lo fenotípico ya garantizaba la conformación de identidades interculturales. Finalmente... ya no estuve tan segura de estos presupuestos.

Como dirá **Elsie Rockwel (2009)** “el proceso consiste en pasar de ver poco a ver cada vez más y no al revés”.

---

<sup>9</sup> Explicado en la Pág. 20

<sup>10</sup> Además de proporcionar información es portadora de las normas de su comunidad, y entonces fue “interprete” (en muchos sentidos) de las pautas, costumbres, perspectivas... de sus compatriotas. Sin que se le hubiese pactado, convirtió mi preocupación por insertarme en el grupo, en su preocupación, y medio ante los rodeos argumentativos de los mayores, para habilitarme el ingreso a lo que consideraban “su espacio”

<sup>11</sup> Al referirnos a “lo occidental” no estamos reduciendo esta referencia a una perspectiva económica o política sino y fundamentalmente a construcciones culturales, sociales, ideológicas y religiosas.

A partir de incorporar la perspectiva “transgeneracional”<sup>12</sup> anudada con lo intercultural me planteo como hipótesis que existiría en la cadena de pasadores, un estar “entre fronteras”, “un estado de transición”, presente en quienes no terminan de aceptar que han dejado algo y tampoco terminan de aceptar quedarse. Ello tendría impacto en los jóvenes de la tercera generación y su capacidad de invención en la búsqueda de sus identidades. La escuela puede jugar el papel de una malla que la sostiene. Sin embargo no tiene la misma densidad en toda la red de relaciones y presenta intersticios de diversa índole y dimensión por donde se da paso a la discriminación.

Derivada de esa hipótesis sostendré que los conceptos de transgeneracionalidad, e interculturalidad, ofrecen herramientas para pensar dichos intersticios. Se trata de una oportunidad para producir nuevos saberes, y por esa vía, nuevos modos de subjetivación de los procesos que conlleva la constitución de identidades interculturales entre lo transgeneracional y lo intercultural.

Preguntas que acompañan la hipótesis:

- 1 ¿Dónde se observa en el entretejido transgeneracional intercultural, la interrupción, la trasgresión, la fragmentación y la transformación en una situación de encuentro de dos culturas, en este caso la taiwanesa (oriental) y la argentina (occidental)?
- 2 ¿Qué se dirime para los jóvenes ante el desafío de ir más allá de las configuraciones identitarias<sup>13</sup> que les transmiten sus progenitores, las que los aferran?
- 3 ¿Qué pone en juego la generación I en cuanto a la transmisión arcónica<sup>14</sup> (**Graciela Frigerio 2004**) de tradiciones?

---

<sup>12</sup>Según **Isidoro Berenstein (2000)** es la cadena de transmisión de significaciones que se lega de generación en generación y que abarca ideales, mitos, modelos identificatorios y enunciados discursivos que involucran lo dicho pero también lo que se omite por efecto de represión, de manera que tales enunciados adquieren la fuerza de mandatos cuya determinación es inconsciente. Lo inconsciente aspira a irrumpir y por lo tanto guarda una eficacia potencial a través de la transmisión generacional.

<sup>13</sup> Cabe aclarar que en este trabajo entenderemos **la identificación** como aquel proceso central mediante el cual el sujeto se constituye y se transforma asimilando o apropiándose, en momentos claves de su evolución, de aspectos, atributos o rasgos de los seres humanos de su entorno. Para Freud se trata de un deseo reprimido de “hacer como”, de “ser como”. Las sucesivas identificaciones definen **las identidades**. (Elizabeth Roudinesco y Michel Plon, 1997) En la premodernidad y modernidad, las identidades aparecen como resultado de la encarnación de ciertos valores preestablecidos. Las identidades contemporáneas se plantean una interrogación sobre uno mismo, sobre su ser y su cuerpo, en una forma exacerbada de narcisismo, fijando a los sujetos en esta preocupación (Giddens, 1991; Taylor, 1998; Kaufmann, 2004) y en la búsqueda de reconocimiento y pertenencia.

<sup>14</sup> “Arconte” alude a un funcionario que actúa como custodio de los archivos procurando neutralizar todo intento de renovarlos.

- 4 ¿Somos todos iguales aunque hablamos lenguas diferentes o nuestras culturas son inconmensurables? **Alejandro Grimson (2001)**
4. ¿De qué manera afrontan las escuelas el pasaje de acogerse al paradigma de ser un “crisol de razas” de fines del siglo XIX y principios del siglo XX a otro contemporáneo, que ante las oleadas migratorias basado en “la inclusión de todos en la diversidad”?

## 2. RECORRIDO METODOLÓGICO

### 2.1. ENFOQUE ETNOGRÁFICO:

En la elección del enfoque etnográfico se tuvo en cuenta que este sienta sus raíces en la recuperación de lo cotidiano en aquello que aparece como obvio, fragmentado, recurrente, y también porque tiene un sentido para los actores involucrados. Hay una búsqueda de sentido que es posible a partir de una descripción densa de movimientos físicos en el espacio y en el tiempo, así como de las interacciones múltiples que tienen lugar y que trasuntan expectativas, intenciones, valores (**Agnes Heller, 1972**).

Se consideraron aspectos relevantes de la estrategia etnográfica:

- ❖ El enfoque émico mediante el examen de la situación sociocultural en estudio desde el punto de vista de los actores. Descubriendo cómo y a partir de qué categorías producen sus ordenaciones.
- ❖ La apertura de canales de comunicación para que los vínculos entre el investigador y los actores permitieran una comunicación fluida, relajada y cálida.
- ❖ El dar un nombre a los fenómenos del entorno sociocultural de modo que los actores puedan identificar aquellas categorías de su propia cultura, lo que permite construir junto a ellos el significado de su universo simbólico.
- ❖ La lectura y análisis de documentación personal (folleto de la ceremonia religiosa, nota de directora, emails) en tanto proporcionan testimonios de cómo reconstruyen y reinterpretan su mundo de experiencia. Estos documentos poseen el valor de indicios en tanto cada uno de ellos refleja las concepciones y acciones del actor.
- ❖ La incentivación de la descripción y análisis por parte del actor. Este posee capacidad de observación y un conocimiento de su contexto sociocultural, lo que

posibilita elaborar descripciones ajustadas de sus procesos o productos. Se generan descripciones "desde dentro".

El trabajo etnográfico tuvo basamento, en la participación en ceremonias religiosas, almuerzos y actividades escolares (realizadas en un mismo espacio), y permitió cumplimentar con fecundidad la intencionalidad de esta investigación. El trabajo de campo<sup>15</sup> consistió en integrarse a la celebración cristiana (una en taiwanés y otra en español) y luego participar del almuerzo comunitario y la sobremesa, sin que mediara una estrategia de recolección determinada. Se trataba de situarse desde otro ángulo de percepción de esta realidad para conocerla en su cotidianidad. Al respecto sostiene **Roxana Guber (1991)**: “Puestos en nuestra tarea investigativa, nos encontramos ante una configuración histórica de acciones y nociones que solo dentro del mundo social cobran sentido para quienes las producen y reproducen”.

Se procuró procesar una “información perceptible”, o sea, aquella que se constituye utilizando como herramienta de investigación los sentidos (**Roberto Follari 1984**) complementando con algunos aspectos del paradigma de inferencias indiciales de **Carlo Ginzburg (1986)** en cuanto a que se trataría de elementos imponderables como el olfato, un golpe de vista, la intuición que entran en juego como operaciones de conocimiento, para inferir a partir de allí algunas hipótesis explicativas pertinentes para este caso y otros similares.

### 2.1. A. ENTREVISTAS

Se adoptó la modalidad de entrevistas en profundidad o etnológica, sugeridas por **Homero Saltalamacchia (1997)**. Estas, no son estructuradas y se parte de un plan general de preguntas sobre el tema a encarar, dejando que sea el entrevistado quien desarrolle los temas en profundidad.

**Leonor Arfuch (1995)**, incorpora a las entrevistas la dimensión narrativa, lo que posibilita aprehender las configuraciones de sentido de un momento histórico determinado. Se procura un distanciamiento del mundo interior, un “ser Otro” puesto en palabras, en una sintaxis que otorga coherencia y sentido.

---

<sup>15</sup> Entendemos por “trabajo de campo” aquel recorte de la realidad que se desea conocer, mundo social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Es una conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Dicho recorte es construido activamente en la relación entre investigador e informantes. (Rockwel, 2009)

Las entrevistas se suceden en un mismo escenario cultural en el que funcionan el templo, la escuela y el comedor comunitario. Esta particularidad habla de la creación de un espacio compartido y un conjunto de prácticas, a un modo de vivir al interior de este colectivo, desarrollando lo que llamaremos “estrategias adaptativas” para manejarse en una ciudad desconocida y de alguna manera hostil. Ámbitos de interacción simbólica “intracultural” como los llamará **Alejandro Grimson (2005)**.

Siguiendo a **Peter Woods (1997)**, se tuvo en cuenta en la comprensión de las situaciones de entrevista:

- Cómo llegó cada sujeto a la entrevista (¿por propia iniciativa? ¿después de algunas insistencias? ¿exigiendo condiciones? ¿limitando el tiempo? ).
- Qué grado de implicación tenía en las respuestas que daba, en las posturas que tomaba, en las opiniones que defendía, etc.
- Qué contradicciones o coincidencias existían en lo que decía.
- Qué tipo de inclusión advertimos cuando utilizaba el nosotros (¿Los familiares taiwaneses? ¿Los compañeros de universidad o amigos taiwaneses y argentinos?).
- Qué tono utilizaba para expresarse (¿irónico? ¿agresivo? ¿defensivo?).
- Qué actitud manifestaba respecto a sus compatriotas o los argentinos (¿evasiva? ¿procura cultivar una buena imagen a toda costa?).
- En qué momento se realizó la entrevista (¿en un tiempo acordado? ¿en un entretiempo?).

A través de éstas, no se apuntaba a agotar todos los temas, sino a delimitar un plano más complejo que el de las referencias a experiencias vividas. La aspiración de estas indagaciones es, para decirlo en términos weberianos, comprender el sentido de la acción en el plano de sus motivaciones, interacciones y modos, en los que las situaciones contextuales (sociales e institucionales), se hacen presentes, marcan rastros que podremos recuperarlos como inferencias indiciales.

Las entrevistas no fueron analizadas en términos de validez empírica de los enunciados y argumentaciones sino, en tanto estrategias de recolección de datos observables para estructurar la argumentación de estos actores. Esta investigación se orientaría a comprender el problema que se indaga, y a buscar posibles causalidades.

Perseguir el objeto de estudio no implicó estructuración teórica alguna en busca de verificaciones, generalizaciones ni justificaciones, sino el énfasis en la comprensión del fenómeno a indagar.

La cantidad de entrevistas se determinó sobre la marcha en función de las respuestas al convite. Si bien la idea primera era trabajar con chinos, en el devenir del trabajo de campo, se fue dando, que quienes aceptaban eran de procedencia taiwanesa, ergo se decide circunscribir la población a este particular colectivo.

*Hablé con mis padres y la verdad, no están muy entusiasmados con la idea de la entrevista, lamento no poder ayudarte en esta etapa de la tesis pero esto ya no depende de mí.*

**A. (Generación II)**  
 (Sent: Friday, May 15, 2009 1:30 AM).

*Se nota desconfianza hacia el argentino, sobre todo en los mayores.*

**Docente argentino I**

*A mis padres les incomoda hablar con argentinos.*

**L. (Generación II)**

*La imposibilidad de comunicarse en el mismo idioma es lo que hace no querer hablar con usted*

**E. (Generación III)**

Ante estas reacciones, se toma la decisión de no insistir en los pedidos de entrevistas a los mayores, porque esa misma y reiterada negativa se constituye en “inferencias indiciales”.

Se realizaron en total trece (13) entrevistas de 45 a 60 minutos de duración. La distribución cuantitativa de las entrevistas fue:

Generación I	Generación II	Generación III	Docentes escuela china	Docentes escuelas argentinas <sup>16</sup>
2	3	4	2	2

Durante el trabajo de campo, todos ellos fueron considerados como fuentes orales, a través de las entrevistas en profundidad y los registros etnográficos. Estas técnicas permitieron acercarse a sus sentimientos, valores, experiencias y atributos culturales compartidos. El contexto de entrevistas individuales y grupales posibilitó

<sup>16</sup> Ambos pertenecen a escuelas privadas confesionales en las que fueron docentes de los entrevistados de la Generación III

obtener algunos datos que fueron hallazgos y a la vez confirmación de cuestiones relevadas en los documentos y la bibliografía, así como también encontrar experiencias sobre las cuales no se tenía, hasta el momento, información suficiente.

### **2.1. B. REGISTROS ETNOGRAFICOS:**

Siguiendo a **Roxana Guber (1991)** el registro es la manifestación concreta del proceso de cómo el investigador concibe al campo y cuanto sucede en él. Se trata de detectar información significativa (más bien lo que el investigador supone que lo es) para ser integrada a las notas, conforme avanza el trabajo de campo.

El Registro se trata, siguiendo a Guber, de una imagen especular del proceso de conocimiento que incluye las condiciones en que dicho conocimiento tiene lugar. Sería una especie de cristalización de la relación con los entrevistados “vista desde el ángulo de quien hace las anotaciones o fija el teleobjetivo de la cámara”.

Es una valiosa ayuda para preservar información y además visualiza el proceso por el cual vamos abriendo la murada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndonos a nosotros mismos, interrogándonos por los significados que atribuimos dentro de nuestro marco conceptual y en función de nuestro objeto de conocimientos, del material obtenido y transformado en dato. Sería algo así como la materialización de la propia perspectiva de conocimiento del investigador sobre una realidad determinada de la que dará cuenta.

Para este trabajo se uso la grabación de entrevistas buscando la mayor fidelidad acompañada de toma de notas. Sucedió en la mayor parte de las mismas que una vez apagado el aparato, el entrevistado seguía comentando temas surgidos durante la aplicación de la técnica, o expresiones que en ese momento nos parecían “cabos sueltos” todavía inasibles. También se sucedían gestos, expresiones faciales y corporales, movimientos y reacomodamiento, eventos antecedentes y consecuentes que el equipo grabador no podía captar. En sendos casos se apeló a la toma de notas, al narrar la experiencia en solitario (“bitácoras de la investigación”) post entrevistas tratando de reconstruir a posteriori a través de las asociaciones que nos suscitaban los hechos empíricos que observamos. Es de destacar como esta modalidad nos colocaba ante el compromiso de realizar una profunda introspección de nuestro proceder para luego poder reunir lo recogido en una unidad descriptivo – explicativa.

Consideramos importante el contacto visual en tanto pre requisito para establecer una relación de confianza, proximidad y soltura. Escudriñar entornos, ver actividades y movimiento de las personas, datos acústicos venían a complementaban los datos verbalizados por el entrevistado. Por esta razón es que optamos por combinar sendos procedimientos.

## 2.2. EL PARADIGMA DE INFERENCIAS INDICIALES

**Carlo Ginzburg** (1986) presenta las raíces de un paradigma de inferencias indiciales basado en la búsqueda de particularidades menos trascendentes, imperceptibles para la mayoría, poco apreciadas o inadvertidas, que vienen a constituirse en “indicios”<sup>17</sup> por medio de los cuales accedemos a operaciones intelectuales que conducen a la elaboración de conjeturas y que además nos posibilitan descifrar o leer mensajes emitidos por una realidad determinada. Indicios que son señales que nos permiten deducir, desde ciertas vinculaciones conceptuales, la construcción de relaciones entre aspectos fragmentados, ocultos, o no manifiestos de la vida social.

Se trata de seguir aquellas pesquisas que el investigador deja de lado por considerar detalles aparentemente desdeñables, insignificantes o inapreciables y que sin embargo podrían revelar fenómenos profundos de notable amplitud, echar nueva luz o suscitar nuevas preguntas. Ginzburg toma como modelos de inspiración a Moreli (crítico del arte que realizó estudios a partir de rasgos pictóricos) a Freud (quien ingresa por el síntoma, los actos fallidos, o el sueño) y a Sherlock Holmes (descifrador de huellas).

De allí el valor de este paradigma cuando a partir de los indicios se puede arribar a descubrimientos sobre una estructura más amplia.

Como plantea **Giles Deleuze (2003)**, “en las totalidades no hay nadie”. No es que la totalidad no exista, pero sólo se da en sus modos de expresión. Nuestra encarnadura tuvo nombres: **I, E, D, N, A, L, y P** que asumen la forma de una “x”, un enigma que nos enfrenta a situaciones con signos poco descifrables y nos conecta con indicios o señales que ponen a prueba nuestra capacidad de acción y de pensamiento.

---

<sup>17</sup> Freud (1976 en “*La interpretación de los sueños*”, los llamará “nuestros pequeños gestos inconscientes”, que resultan reveladores en tanto ceden lugar a los impulsos puramente individuales que se escapan, que no tienen control

A partir de las idas y venidas en la decisión del tema, las entrevistas, las observaciones, los registros, durante la escritura...puede afirmarse que el campo se amplió más allá de lo previsto. Durante más de un año, los ojos, los oídos, el olfato...se sensibilizaron a todo lo que era “chino”. Cruzar por la calle a alguien de rasgos orientales y mirar su vestimenta, su forma de caminar, inferir si era coreano o chino, chino o taiwanés; entrar a distintos supermercados chinos y estar alerta a los intercambios lingüísticos (aunque no los comprendiera) de los dueños, de los dueños con los empleados y viceversa, de los dueños con los clientes; estar atendiendo las noticias publicadas en cualquier diario o transmitidas en algún noticiero, referidas a China o Taiwán; mirar vidrieras o curiosear en las casas de regalería o venta de ropa para identificar los colores preferidos; “viajar” a China caminando por el barrio chino en reiteradas oportunidades a modo de resituar el conjunto de su tejido social. Durante un año vivimos en “la sociedad de la entrevista” (**Paul Atkinson y David Silverman, 1997**).

### **2.3. ANÁLISIS TRANSGENERACIONAL:**

También apelamos al análisis transgeneracional utilizado como una estrategia para explorar las formas de la transmisión a través del tiempo. La aplicación de la metodología generacional permite acercarse al estudio del problema de la historicidad de la memoria colectiva del grupo de inmigrantes taiwaneses estudiado

El interés en este procedimiento consistió tanto en la indagación de visiones sobre los procesos de transmisión cultural taiwanesa en Argentina como las inserciones ejecutivas de los jóvenes de la generación más joven en los distintos mundos de sentido, en las relaciones sociales y en las posibles contradicciones derivadas del entramado que supone esa transmisión por adultos mayores que conocieron situaciones muy distintas

El investigador asiste a la construcción de un relato de tres generaciones, siendo consciente, del “carácter fluido de la memoria” (**Julio Arostegui, 2004**)

Esta técnica podrá apreciarse en la composición de cada capítulo.

### **2.4. RELATOS DE VIDA:**

El recurrir a un abordaje, a partir de los relatos de vida, constituyó una lente

distintivo para ubicar a los sujetos investigados en su contexto temporal, subrayando cómo sus vidas y su conocimiento han ido cambiando a lo largo de las generaciones (**Ivor Goodson, 1992**).

Durante este análisis se tomó a cada uno de los entrevistados como testigos del anudamiento de un conjunto determinado de relaciones sociales (**Homero Saltalamacchia, 1997**), por lo que es de suma importancia acercarse al conocimiento de las trayectorias de los sujetos en tanto indicios de los sistemas de relaciones en los que están insertos. Los relatos se configuran a partir del discurso oral de los interlocutores.

## **2.5. LA DECONSTRUCCION:**

Por último se procedió a la deconstrucción del material recogido. **Jaques Derrida** (1986) concibe a la deconstrucción como el desmontaje de algo que se ha construido a fin de comprobar cómo está hecho ese algo, cómo se ensamblan y se articulan sus piezas, cuáles son los estratos ocultos (inferencias indiciales) que lo constituyen, pero también cuáles son las fuerzas no controladas que ahí obran. A diferencia de la hermenéutica como necesidad de la búsqueda de la verdad, del sentido último del texto, la lógica derridiana de la deconstrucción reclama, ante todo, reinterpretar la interpretación, ser una nueva escritura de la escritura

Trabajar según estos parámetros nos habilitaba a un tipo de pensamiento que revisara insistentemente cada enunciado producido por los entrevistados y permitiera enlazar conceptos a las palabras expresadas por nuestros interlocutores, poniendo a su vez a prueba de manera permanente dichos conceptos.

El proceso deconstructivo se hizo en base a las siguientes categorías<sup>18</sup>:

- 1 Relatos de la historia de Taiwán
- 2 Narración de tradiciones
- 3 Concepción de escuela (sea argentina o china)
- 4 Cuestiones idiomáticas como generadoras de malestar
- 5 Sentimientos de discriminación
- 6 Los intentos de descripción de la identidades taiwanesas

---

<sup>18</sup> Entendemos “categoría” siguiendo a Emile Durkheim, como categorías de pensamiento a través de las cuales determinada sociedad elabora y expresa su realidad. Son siempre un conocimiento, una práctica, una forma contextualizada de interpretar la realidad mediada por categorías construidas subjetivamente (comprometen no sólo la cognición sino también los afectos)

- 7 Modos de entender el proceso migratorio
- 8 Interculturalidad taiwanesa - argentina
- 9 Proyección hacia la cuarta generación
- 10 Compromiso político

Durante el proceso de deconstrucción se realizó una operación de mucho recaudo procurando separar los enunciados de los entrevistados de aquellos provenientes del contexto socio cultural argentino, que generan estigmatización (“no les interesa Argentina, sólo están de paso”...), que se construyen con los significantes<sup>19</sup> hegemónicos de una cultura y si no se los cuestiona, pueden colocar un lente que empañe las lecturas del objeto de estudio. Al respecto **María Rosa Neufeld (2005)** defiende como responsabilidad del investigador hacerse cargo de aquellos atravesamientos profundamente naturalizados y arraigados en la sociedad toda

## **2.6. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO ESTRATEGIAS DE BUSQUEDA:**

No puede obviarse destacar las facilidades de recolección de datos que posibilitó el Google en cuanto economizó tiempos y esfuerzos redireccionándolos a aquellos datos que, de no haber sido por este buscador, quizá hubieran resultado inaccesibles. En ese mismo orden está la comodidad de las comunicaciones vía emails para agendar entrevistas, completar información y el uso del Facebook fuente alternativa de información sobre aspectos de la vida de los entrevistados de la tercera generación.

## **3. EL SUJETO INVESTIGADOR**

**Ana Padawer (2008)** siguiendo a Loreau (1986) y a Wacquant (2006) reconoce que el investigador es el instrumento principal de la investigación, a través de las relaciones que establece con los Otros, porque está implicado personal y emocionalmente. Compartiendo esta reflexión nos pareció significativo, agregar en la “Introducción” cómo jugó la propia subjetividad del investigador ya que creemos que lo valioso de un trabajo científico es precisamente "lo que en él hay de personal" (**Max**

---

<sup>19</sup> Según Lacan el significante es el elemento significativo del discurso que determina los actores, las palabras y el destino del sujeto sin que él lo sepa. (Roudinesco y Le Plon)

**Weber, 2001**), en tanto es interpelado como sujeto por un problema social, disponiendo de una caja de herramientas para “hacer un mapa” con la palabra de los entrevistados.

**Graciela Batallan y Raúl Díaz (1992)** consideran que en la elección de las técnicas, “la caja de herramientas” que utilizará el investigador, se logra a la vez distancia y proximidad, empatía y extrañamiento asumiendo papeles auto asignados o atribuidos con los que se acerca a una objetividad social a través de la intersubjetividad. La subjetividad existe, lo importante es que sea reconocida, caracterizada e incorporada como condición de la investigación.

Para el investigador la realidad no está dada sino que se construye. ”Uno reconstruye la realidad a partir de esta invención metodológica y de apuestas arriesgadas. Es un proceso que construimos en diálogo con los actores sociales y que está sometido, no solamente a los avatares del contexto propio de una investigación, sino también a los propios movimientos telúricos del investigador. Entonces al hacerse cargo de la cuestión de nuestros propios miedos, de nuestras propias prevenciones, hacemos cargo de aquello que no se puede calcular, de todo ese excedente de sentido que siempre impregna un proceso investigativo. El truco consiste en la honestidad de reconocer esas cuestiones y tratarlas no como un elemento que hay que ocultar debajo de la alfombra para que no se vea y para que todo se vea muy limpio, sino al contrario mostrarlo como parte de la misma aventura intelectual de la investigación” dirá **Rossana Reguillo Cruz (2004)**

Es claro, que el investigador construye su rol, según las condiciones específicas en las que se desarrolla su investigación. **María Teresa Sirvent (1990)** sostendrá que no es de ninguna manera un rol pasivo. Y fundamenta tal afirmación en dos hechos: Primero porque su oficio está caracterizado por una serie de componentes (instrumentos, procedimientos, destrezas mentales) cuya transferencia es buscada durante el proceso investigativo, facilitándoles un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad que estudia. En segundo lugar y no menos importante son las operaciones que aplica al momento de sistematizar los datos, elaborar categorías y presentar cual fueron sus conclusiones en el estudio de su objeto. Nosotros agregaremos de la mano de **Roxana Guber (2001)** una cuestión no menor que es cómo el investigador reformula el registró de campo haciendo un recorte de lo relevado. En estos casos podría darse el circunscribir el material para confirmar la hipótesis, o encauzar las respuestas de los

entrevistados hacia una postura que confirme sus presupuestos. La consigna sería el mantenerse abiertos hacia otras vetas y dejarse sorprender por lo que va sucediendo.

*Soy interrogada varias veces, traductor mediante, acerca de si no prefería asistir a la celebración de la Generación II y III que era más tarde y en español. Tuve que firmar una ficha para ingresar, escrita en taiwanés, por lo cual desconozco qué avalé. Y sólo me permitieron sentarme en el mismo banco donde estaba ubicada **la madre de I**. Luego se designó a un joven de la generación II para que tradujera el mensaje de los pastores. Hacia el final del evento se pide un aplauso para esta visita y se anuncia que soy “alguien interesado en incorporarse al culto”. A la salida todos saludan con un apretón de manos y, me entregan tarjetas con mensajes bíblicos. Más tarde, en la ceremonia de la Generación II y III los jóvenes cantan, mueven los brazos, pero a la hora de escuchar al Pastor (un descendiente de italianos que oficia muchas veces de traductor para los mayores) tienen las mismas actitudes que cualquier adolescente ante un acto formal. También mi presencia es reconocida con un aplauso, en este caso a partir de la clarificación del carácter indagativo de la misma.*

**(Bitácora de investigación, mayo 2009)**

Al iniciar las observaciones etnográficas se vivió la situación de no lograr que la Generación I comprendiera la razón de nuestra presencia. **Elsie Rockwell (2009)** plantea una interesante pregunta de la que no escapa quien realiza un trabajo de campo ¿Qué hacemos ahí? Permanecer allí puede ser difícil, inquietante, desconcertante. Nos enfrenta no solo con un encuentro intercultural sino también con dilemas éticos.

Cada uno desde el rol que desempeñó en este proyecto puso un cúmulo de pre conceptos propios de las representaciones que cada uno portaba. Entrar al trabajo de campo supuso largas deliberaciones interiores respecto a ciertas cuestiones: ¿Cómo relacionarse con este grupo? ¿Cómo confiar en la opinión de los actores? ¿Cómo tramitar en uno mismo sus críticas a lo que consideran “lo argentino”? ¿Cómo comprender sus pautas culturales sin que tal comprensión esté influenciada por las propias significaciones? ¿Cómo elaborar los estigmas clásicos de “chino” “argentino”? ¿Cómo proceder sin ser invasivos? ¿Hasta dónde intervenir cuando se genera transferencia con un entrevistado? ¿Hasta dónde hacerse cargo de lo que se generó? ¿Cómo manejar los deseos<sup>20</sup> encontrados (los propios por conocer lo que se juega en estos procesos y los de los entrevistados por saber sobre los suyos)? ¿Cómo superar las

---

<sup>20</sup> De acuerdo al diccionario de **Roudinesco y Plon (1997)** el deseo designa una tendencia, anhelo, necesidad, avidez, apetito, es decir toda forma de movimiento en dirección a un objeto. Para Freud: es a la vez la tendencia y la realización de la tendencia. Es la realización de un anhelo o voto inconsciente. Está ligado a huellas mnémicas, a recuerdos. Para Lacan el deseo es el deseo de un deseo.

“desconfianzas recíprocas”?

Fundamentamos este trabajo en una serie de recaudos que garantizaran palabras cuidadas y discreción<sup>21</sup> en tanto hay una “intromisión” en la vida de las personas investigadas, es así que fuimos muy precavidos en cuanto a clarificar desde el comienzo lo que se pretendía, qué se esperaba de él/ella, por qué estaba allí, qué tipo de registro se utilizaría, cómo se usarían los datos y cómo pueden hacer uso de su libertad para no contestar aquello que no deseen. **Anna Aromí(2005)**, agrega que no se trata de una relación especular sino precisamente de respetar al otro en su diferencia, en lo que es incomparable.

Es desde este enmarcamiento ético que se decidieron las estrategias seguidas que permitieran tolerar malentendidos y enigmas, aceptar la incertidumbre y, reconocer aquello que puede conmover la posición y las emociones del investigador.

*Hoy fue un día difícil ya que me invitaron a almorzar, después del culto en el salón mayor y, amén de tener yo un “paladar complicado” (me gusta poco lo salado), me vi enfrentada a un tazón lleno de una mezcla de verduras y algo que no terminé de identificar qué era. Un joven me alerta que hay dos opciones, la tradicional y la sin picante y él ya supone que yo deseo la segunda, pero...ya no había (muy significativo). Se complica el panorama. Me siento con I. y su madre. Intento comenzar el rito y advierto que tengo palitos (cuyo uso desconozco). Enseguida I. reacciona, sin que medie palabra, y me consigue un tenedor. Cada vez que lo introduzco en el tazón tiemblo de lo que puede salir. Igualmente me esfuerzo por mostrar satisfacción ya que “siento” las miradas atentas y nada simpáticas del resto de los comensales. Busco en la mesa alguna bebida y no hay. En ese momento daría la vida por un vaso de agua. En una mesa contigua, veo a un niño con una Sprite. Me doy vuelta y en una esquina hay un kiosco con un cartel grande de Coca Cola. Lo pensé, pero ahí estaba yo jugando el rol de investigadora y no podía mostrar desprecio a quienes más allá de su deseo al contrario, me habían invitado a participar y porque “percibo” que de alguna manera estoy representando a “los argentino”, de quienes ellos tienen el concepto que nos burlamos de sus costumbres.*

**(Bitácora de investigación, abril de 2009)**

Se trataría de capitalizar estos sentimientos como “ocasiones de explorar lo que esta velado de la esencia del problema y recordar la función de la pregunta para sostener la apertura del deseo” concluye Aromí.

La habilidad de preguntar tuvo su correlato en la capacidad de escucha de quien

---

<sup>21</sup> Para cumplirla se usará la inicial de sus nombres en español. Cuando escribamos sus nombres en chino se apelará a la fonética inferida del desgrabado, no a la grafía por lo cual pueden resultar muy diferentes a su legítima pronunciación. En el caso de las fotos se oculta el rostro de la entrevistada

entrevistaba. Realizar ese silencio interior que permitiese captar lo que dicen los entrevistados/as, capturar lo que se escondía entre las palabras e incluso lo que no se dice; suspender el juicio de valor; evitar los consejos, la dedicación a las preguntas más que a la información recibida, fue algo que se fue suscitando en la “arena de la investigación”. **Anna Aromí (2005)** nos facilita desde el psicoanálisis, una concepción de la escucha en cuanto a estar advertidos de un riesgo no siempre tenido en cuenta por el investigador. Según esta autora “nunca se sabe lo que se quiere decir hasta que el otro no lo sanciona con su escucha” Es decir, el que maneja lo que se dice es el que escucha. Lacan lo llamó “el poder discrecional del oyente”, que resuena para nosotros como el poder discrecional que debe aplicar cuidadosamente quien realiza este tipo de trabajos.

Otro riesgo del que nos alerta **Elsie Rockwel (2009)**, es no reconocer que los diálogos que establecemos con nuestros interlocutores entran dentro de una comunicación estratégica, ya que no se trata de una mera conversación sino que implica el intento de obtener algo a cambio. Reconocimiento que nos invita a manejar los bordes entre lo sincero y lo estratégico y a admitir que también los entrevistados usaran estrategias para proteger su intimidad y para cerciorarse de nuestra sinceridad.

Una nota distintiva a ese respecto, fue que la lengua obró como un verdadero obstáculo para construir la confianza. Para producir un marco de intercambios, se requiere de un destinatario que pueda escuchar la pregunta.

*Esta fue una entrevista muy interesante dado que estaba ante una situación muy particular, escuchando a dos personas interactuar en un idioma absolutamente incomprensible para mí y sentirme como la tercera excluida.*

**(De la bitácora de investigación, febrero 2009)**

*Durante el almuerzo, la Generación I hablaba taiwanés o dialectos y la II y la III en español, sin embargo cuando hay intercambio entre todas, es en la lengua materna.*

**(De la bitácora de investigación junio 2009)**

*La entrevista colectiva a los docentes de la escuela china me exigió un gran esfuerzo ya que se producían intervenciones cruzadas, en un español precario, chino, chino traducido, réplicas y discrepancias. Hubiera necesitado varios micrófonos para captar lo que allí sucedía. El desgrabado de esta entrevista será sumamente complejo, aunque considero que este cassette es una reliquia.*

**(De la bitácora de investigación julio 2009)**

La extranjería lingüística da otro matiz a este proceso, ya que opera la traducción en la que siempre hay algo que se escapa, algo que queda fuera, algo que no

es traducible. Tal vez como dice **Hannah Arendt (1996)**, la “traición” que tendría lugar en el intento de traducir un término de una lengua a otra. Ergo, haciendo presente los cuestionamientos de **Laura Kiel y Perla Zelmanovich (2008)** ¿cómo acortar la distancia entre lo que decimos y lo que “somos dichos”? ¿Somos dichos en lo que decimos?

Es como pondera **Jorge Larrosa, 2002**: “Dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra. O dar un pensamiento que no será nuestro pensamiento ni la continuación de nuestro pensamiento porque será el pensamiento del otro”.

*“Llego a la escuela, puntualmente a la hora que me había sugerido la Directora cuando pautamos el domingo pasado, durante el almuerzo, esta entrevista y habiendo cumplido con la condición de entregar impresa la preguntas una semana antes, Me indica que debo esperar, y así va posponiendo, alegando múltiples excusas. Mientras, recorro las instalaciones. Me acerco a los jóvenes que están trabajando en caligrafía, bordados y miro al patio donde practican fútbol. Me acerco al quiosco (al que considero el sector occidental ya que vende golosinas y bebidas que no son propias de sus hábitos alimentarios y sus clientes son los alumnos). Intento hablar con unas señoras que están sentadas sobre un tablón al lado del kiosco pero su reacción es levantarse. En ese momento me doy cuenta de que estoy traspasando el “espacio” autorizado, que mis desplazamientos bien pueden ser vistos como invasivos. Vuelvo al hall de entrada y veo las paredes. En todas hay fotografías de los alumnos en actividades artísticas (instrumentos, coro, lecturas) recreativas (paseos) imágenes de la charlas de un médico chino a los mayores (lo supe por I.). Las comparo con las que pude apreciar en mis frustradas (nunca logré ser atendida por algún directivo) visitas a la otra escuela china que funciona en el Barrio de Belgrano En la C.A.B.A. hay dos) que eran del mismo tipo. No me pasa inadvertido que en todo este tiempo, el que llaman “principal” (un miembro representativo de la comunidad que supervisa el edificio) pasa con recurrencia observándome. Eso me pone incomoda. Esa actitud se repite durante la entrevista en la sala de profesores. No sólo permanece atento sino que además les da cada tanto, indicaciones. Ya puestos en la sala de docentes, la Directora le pide ayuda a un asistente para que oficie de traductor, porque ella “no habla nada de español” (que es en realidad un participante más ya que además de traducir hace sus acotaciones). Antes de iniciar nos acerca las respuestas escritas en chino. Las escuchamos y al mismo tiempo vamos intercalando algunas preguntas de clarificación y allí es cuando ella empieza a responderlas en castellano. Luego se incorporan dos maestras, sólo una de ellas se involucra en la conversación. La otra acota. Para ese momento todos hablamos la misma lengua: el español. Cuando suena la campana señalando el final de la jornada, hay un acto de cierre pero no se me permite asistir. Sólo atisbo por una rendija de la puerta que los alumnos están acomodando las sillas y mesas que utilizaron. Al regresar la Directora permanece de pie sugiriéndome que me retire Lo hago con el peso de una gran desconfianza y la sensación de que para todos fue un momento poco grato.*

(Bitácora de investigación, junio 2009)

**Erving Goffman (1981)** revela el hecho de que elaboramos versiones, tanto para nosotros como para los otros en un proceso que tiene diferentes consecuencias según los mecanismos discursivos interpuestos entre nosotros y los interlocutores. Ello daría lugar a proyecciones, recuerdos en una búsqueda de puntos de apoyo para hacer factible el dialogo. De pronto nos encontramos inmersos en la comunidad taiwanesa en espacios como las ceremonias religiosas, los almuerzos y la escuela e inevitablemente somos partícipes y nuestro comportamiento provoca comentarios y suspicacias.

Mirar y ser mirado pone en tapete cuestiones éticas, cuando en el investigador puede surgir una suerte de identificación con el entrevistado que ratifica algo de su propia persona, de su biografía; o cuando en el entrevistado puede suceder que sienta este acto como una interpelación de su propia subjetividad, o la confrontación con imágenes ideales (en este caso “lo occidental”).

Nuestra preocupación fue gestar un lazo transferencial positivo que actuase en el entrevistado como motor de búsqueda del universo simbólico de su infancia, con énfasis en la relaciones parentales en tanto necesidades propias del análisis transgeneracional que nos proponíamos como metodología.

**Alicia Azubel (2008)** agregará que “es en esta actualización de la trama inconsciente de la infancia, en ese aquí y ahora de la transferencia con el analista (en este caso el investigador) se ofrece como una oportunidad privilegiada de operar sobre una dimensión inconsciente (aún cuando disociada y desplazada) y de poderosos efectos sobre la posición subjetiva actual del analizante” (el entrevistado). Como apreciaremos en los sucesivos párrafos de este documento, se produjo una suerte de transferencia entre la “informante principal” y la investigadora. Como decía **Octave Mannoni (1990)** no lo pensamos como “un amor desubicado” sino más bien soporte de nuestras comunicaciones, procurando desde respuestas del plano real que no se constituyera en impedimento de las mismas y, asumiendo que no se trataba de rasgos concretos de la investigadora sino del personaje interno de la joven con el cual aquellos guardaban un punto de semejanza. Un creer que la investigadora era lo que ella no es.

El lazo transferencial sólo fue posible construir en la medida que los entrevistados daban su consentimiento para que algún diálogo se establezca (**Perla Zelmanovich, 2008; Susana Brignoni 2008**).

Para concluir este apartado hacemos nuestras las palabras de **Néstor García Canclini (1997)**

*“Adoptar el punto de vista de los oprimidos o excluidos puede servir, en la etapa del descubrimiento, para generar hipótesis o contrahipótesis, para hacer visibles campos de lo real descuidados por el conocimiento hegemónico. Pero en el momento de la justificación epistemológica conviene desplazarse entre las intersecciones, en las zonas donde las narrativas se oponen y se cruzan.... El objetivo final no es representar la voz de los silenciados sino entender y nombrar los lugares desde donde sus demandas o su vida cotidiana entran en conflicto con los otros”*

#### **4. EL SUJETOS INVESTIGADO**

El universo de estudio está conformado por jóvenes de origen Taiwanés y/o nacidos en Argentina y sus familias residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las unidades de análisis las constituyen tres franjas de edad: 19 / 21 años; 21 / 40 años y 60 / 80 años. La elección de la edad de los sujetos<sup>22</sup> de estudio remite a varias razones.

- a) La búsqueda implicó encontrar jóvenes escolarizados en Argentina, adultos que estuviesen ya insertos en el mundo laboral y mayores nacidos en Taiwán.
- b) Los entrevistados debían representar tres generaciones de inmigrantes taiwaneses, en tanto se trata de generaciones cuya transmisión cultural se dio internalizando los valores y simbolismos de la cultura de origen y dentro de un modo de vida diferente a las generaciones antecesoras.

Considerando las disímiles situaciones de los sujetos, se los divide según cuatro criterios:

1).Generacional: Se divide en tres (3) I, II y III Seguimos a **Karl Mannheim (1952)** cuando define la formación de generaciones como cohortes con conciencia compartida, localizada dentro de un período de tiempo histórico

---

<sup>22</sup> Entendemos al sujeto, siguiendo a Freud, en tanto individuo que es observador de otros y observado por otros. Existe en una subordinación a una estructura que lo determina, y además lo muestra como escindido. El sujeto está sujetado a otro orden, no es un centro, al contrario sufre de descentración, está fuera de su centro, subordinado, sujeto a... ” sujeto del inconsciente, del deseo y la ciencia” agregará Lacan. Es además lugar de ruptura. Lo que se muestra como unidad y síntesis es lugar de escisión Consciente / Preconsciente / Inconsciente (Diccionario de Psicoanálisis de Elizabeth Roudinesco y Michel Plon 1997)

Primera Generación (Generación I): Cuatro (4) entrevistados

Segunda Generación (Generación II): Tres (3) entrevistados

Tercera Generación (Generación III): Cuatro (4) entrevistados

2). Geográfico: de acuerdo al país que nacieron

Nacidos en Argentina:

Primera Generación: Dos (2) docentes

Tercera Generación: Dos (2) entrevistados

Nacidos en Taiwán:

Primera Generación: Dos (2) entrevistados

Segunda Generación: Tres (3) entrevistados

Tercera Generación Dos (2) entrevistados

3). Opción escuela pública /privada de los inmigrantes e hijos de inmigrantes:

Primera Generación: Dos (2) entrevistados (escuela pública en Taiwán)

Segunda Generación: Tres (3) entrevistados (Alternan pública y privada)

Tercera Generación: Cuatro (4) entrevistados (escuela privada)

4). Género: Criterio elegido para evaluar cual fue el que tuvo mejor reacción al pedido de entrevista

Mujeres:

Primera Generación: Dos (2) entrevistadas + directora de escuela

Segunda Generación: Dos (2) entrevistadas

Tercera Generación: Dos (2) entrevistadas

Varones:

Primera Generación: Dos (2) docentes entrevistados

Segunda Generación: Un (1) entrevistado

Tercera Generación: Un (1) entrevistado

Para presentar los entrevistados haremos una breve identificación de cada uno:

**GENERACION III:** Se considera a aquellos que ya nacieron en Argentina, o llegaron de muy chicos, y cuyas edades oscilan entre los 18 y 21 años. Además están estudiando en la universidad.

**I (mujer- 19 años)** nació en Argentina país al que llegó junto a sus padres y su

abuela. El papá retorna en breve tiempo a Taiwán porque no logra adaptarse. Habla poco de él y sólo lo ve cuando viaja a Taiwán. Ella viajó a ese país por un año y como no se adaptaba, regresó con su madre. Volvió de visita por dos meses. **I.** estudia el Ciclo Básico Común (CBC) para ingresar a la carrera de Contadora Pública Nacional en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y tiene distintos trabajos (maestra de apoyo, empleada de un telecentro, secretaria de un estudio de abogacía) para generar, ingresos necesarios a su grupo familiar. Su idea es migrar a Francia o Estados Unidos. No completó la escuela china de los sábados. Se la entrevistó en varias ocasiones. Se la considera la informante principal.

**D. (varón - 21 años)** nació en Taiwán y migró a la Argentina cuando tenía dos años. La decisión de migrar surge a partir de la invitación de un tío. Su padre trabajaba allá junto a su abuelo en una fábrica de aberturas. A poco de llegar (a los seis meses) se trasladan a Bariloche donde instalan un negocio de regalos. Por la crisis económica retornan a Buenos Aires y abren un supermercado como sucursal del de su tío. Luego nuevamente, de vuelta una casa de regalos en el barrio porteño de Flores. En la actualidad, tienen una casa mayorista de repuestos para máquinas de coser ropa que está en Avellaneda. **D.** volvió a Taiwán por un mes y medio cumpliendo una gira turística. Estudia en la universidad. Tiene familia en Estados Unidos. Completó sólo el primario de la escuela china.

**E. (mujer - 21 años)** nació en Argentina. Antes habían llegado sus padres y hermanas y después se sumó la abuela. Es la primera hija nacida en este territorio. Al llegar no tenían ningún familiar, después vendrán sus tíos. Durante la primaria, y a consecuencia del trabajo de sus padres, se traslada hasta cinco veces de colegio. Viajó por tres meses a Taiwán. Estudió hotelería en un terciario. A fin del 2009 viajó a China a perfeccionarse en el idioma chino, por la ventaja de dominar dos idiomas. Completó la escuela china. **D.**, es su novio.

**N. (Mujer - 21 años)** ofició de traductora de su abuela, y se fue involucrando en la entrevista. Nació en Argentina. Estudió en escuelas privadas. Hizo un año en la carrera de Contador Público (Universidad de Palermo), luego cuatro en la Licenciatura en Música, que dejó porque se estudiaba sólo música clásica. Ahora estudia música profesional en un Seminario Confesional Bautista. Es la “pianista oficial” en la ceremonia religiosa de esta Iglesia. No completó la escuela china. En realidad, se

entrevistó a la abuela e intercaló sus comentarios en algún momento.

**GENERACION II:** Se considera a aquellos que nacieron en Taiwán, pero ya constituyeron una familia en Argentina y tienen inserción laboral.

**L. (mujer - 30 años)** nació en Taiwán y cuando tenía un año viajó con sus abuelos y sus progenitores a Argentina. Llegaron con muy poco dinero y convivieron con otros familiares hasta en una misma habitación (ella dormía en un cajón de manzanas). La idea era quedarse dos años, pero después el abuelo cambió de idea y se radicaron. El abuelo era médico (ya murió) y estudió esa carrera en Japón. Al principio ayudaban en supermercados, en la recepción de mercadería para rosticerías. Cuando juntaron sus ahorros los padres pusieron un almacén por veinte años. Actualmente son pastores evangelistas. Estudió hasta 5to grado en un colegio privado; después por una disposición de la rectora que no aceptaba alumnos extranjeros pasa a una escuela pública para completar la primaria. Cursó el secundario en una privada de la zona de Obras Sanitarias. Está casada con un taiwanés y tuvo un hijo a mediados del 2009. Enseña chino en el Centro Universitario de Idiomas (CUI), en un colegio chino como docente de niños desde dos hasta cinco años, y da clases online. Completó la escuela china.

**A. (mujer - 26 años)** Nacida en Taiwán. Llegó a Argentina con sus padres, siendo muy pequeña y respondiendo a la invitación de un tío. Su único hermano nació en Argentina. La familia tiene un supermercado. No tienen vinculaciones con la colectividad. Vivieron en los barrios de Almagro, Villa del Parque y ahora en Villa Crespo de la C.A.B.A.<sup>23</sup>. En Taiwán su padre era bancario y daba clases de química en el ejército y la madre, enfermera obstetra. A. retornó a su país dos veces. Siempre cursó en colegios privados. Completó el secundario en el ILSE de Tribunales. Ahora estudia medicina en la UBA. Está en el último año. Cuando se reciba, volverá a Taiwán a especializarse en biotecnología. Es la única de los entrevistados, que no pertenece a la iglesia donde se realizó el trabajo de campo. No completó la escuela china.

**P. (varón - 30 años)** Llegó a la Argentina cuando tenía seis años por invitación de un tío. Ya había cursado el primer grado en la escuela de Taiwán, y en nuestro país lo inscribieron en segundo. Vino con sus padres y un hermano mayor. Este último tuvo

---

<sup>23</sup> Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.)

problemas serios de estrés en la escuela y tenía que enlistarse en el ejército, por lo cual decidieron emigrar. Los padres eran farmacéuticos (ella ejercía como profesora de física y biología) y cuando llegaron instalaron un supermercado y en la actualidad administran un Lave Rap (empresa de lavado, secado y planchado de ropa). Se trasladaron desde la localidad de San Martín a San Andrés, en el mismo partido de la Provincia de Buenos Aires. Hizo la primaria, primero en una escuela pública, y lo pasaron enseguida a otro privado de San Martín. Egresó como Bachiller de un Colegio Comercial privado. A los 16 años comenzó a trabajar como técnico en una empresa de computación de origen taiwanés. Volvió a Taiwán enviado por la misma empresa. En este momento tiene su propia casa de importación y exportación en el Barrio de Belgrano de la C.A.B.A. Está casado con una mujer taiwanesa y tiene dos niños de cuatro y tres años. No completó la escuela china.

**GENERACION I:** Se considera a aquellos que ya tienen nietos (o podrían tenerlos), tienen relación con entrevistados de la Generación III y sólo hablan taiwanés

**Madre de I<sup>24</sup> (56 años)** En Taiwán se dedicaba a la jardinería. En el 2009 se cumplieron veinticuatro años desde que llegó a la Argentina. Estudió en una escuela en Taipei (situado al norte de la isla de Taiwán, es la capital de la República China. Centro político, económico y cultural del país) que recuerda como muy estricta por los castigos corporales. Como tenía que trabajar (cocinera, en una fabrica de cables de teléfono), terminó en una secundaria nocturna a los veintiocho años, a diferencia de los otros hermanos que son universitarios. Proviene de una familia numerosa, de los cuales tres se trasladaron a Argentina con la madre. El hermano varón pasó luego a Estados Unidos y la hermana menor volvió a Taiwán. La madre murió poco tiempo antes de la realización de la entrevista y como el marido retornó a Taiwán se quedó sola con la hija. Viven como inquilinos en la casa de un pariente. Pasó por varias experiencias laborales (venta de ropa, lavadero, telecentro...). Regresó en dos oportunidades a Taiwán y desde diciembre del 2009 lo hizo en forma definitiva ya que la hija es “adulta”.

**Abuela de N<sup>25</sup>. (Mujer - 81 años)** Llegó en 1983 a los 55 años. Tiene cuatro hijos varones y como les correspondía hacer el servicio militar, el esposo prefirió migrar. Vinieron con el cuñado y dos hijos. Los mayores se quedaron en Taiwán. El cónyuge

---

<sup>24</sup> Traducida por la hija

<sup>25</sup> Traducida por la nieta

era gerente de una fábrica de azúcar. Ella siempre fue ama de casa. En Argentina ayuda a sus hijos en el supermercado. Estudió hasta los quince años. La idea era que sus hijos dedicados a la música entraran en el Teatro Colón. Ya eran egresados de escuela la secundaria. Como no los admitieron, terminaron abriendo un supermercado. No obstante uno de los hijos es director de un coro.

**DOCENTES:** Se eligió a aquellos que en algún momento tuvieron una relación de enseñanza – aprendizaje con nuestros entrevistados.

**Docentes chinos (dos mujeres)<sup>26</sup>:** La entrevista fue grupal presidida por la Directora y su secretario (que oficiaba de traductor). Salvo la maestra que hablaba el español fluido, el resto tenía muchas dificultades de expresión. Las maestras trabajan además en escuelas argentinas enseñando chino.

**Docente Argentino I (varón – mediana edad):** Es Técnico en Agricultura (UBA) y enseña biología. Trabajaba en una escuela católica hasta 2008 donde fue profesor de I. en 5to año; luego se pasó a una escuela pública.

**Docente Argentino II (varón – mediana edad):** Se desempeña como profesor de historia. Fue vicedirector de la secundaria confesional católica donde reciben gran cantidad de alumnos orientales, más que latinoamericanos. Fue también tutor de un curso y eso redundó en que mantuviera entrevistas con alumnos taiwaneses lo que sumado a su conocimiento de la cultura china, lo convierte “casi” en un experto en el tema.

## 5. ESTADO DEL ARTE:

**Carolina Mera (1998)**, ofrece una rica investigación “**La inmigración coreana en Buenos Aires: Multiculturalismo en el espacio urbano**” en la que encontramos notas semejantes a la inmigración china en Argentina. De allí tomamos conclusiones que enriquecieron la hipótesis del presente proyecto respecto a la discriminación y la transmisión transgeneracional. Para esta investigadora el concepto de integración supone un proceso dinámico en la construcción de una unidad, la minoría acepta ser parte del todo y adhiere a los valores bases de la sociedad global presupone la idea de un intercambio en ambas partes. La integración refiere al proceso de inserción,

---

<sup>26</sup> En realidad había dos docentes más pero tuvieron escasa participación

aclarando que pueden existir diferentes grados de compromiso tanto del grupo inmigrante como el de la sociedad receptora. Este concepto se contrapone al de “asimilación”, en tanto que en este último subyace la idea del extranjero que abandona sus particularidades culturales para adherir de manera total a las normas, modos de vida y valores de la sociedad global. Destaca que la presencia de personas de origen oriental se remarca por sus características físicas y culturales mostrándonos una vez más la debilidad de la creencia que reina en el imaginario social porteño y argentino de la tolerancia y el poder de aceptación de las diferencias. Los cambios que se producen en el desplazamiento migratorio suelen provocar situaciones ambiguas. Las personas pertenecen a una cultura, compartiendo el idioma, una historia, una escala de valores, una forma de interpretar la vida, una forma de trabajar, ciertas modalidades de organización, entre otras características, gracias a las cuales adoptan formas de comportamiento que les son impuestas por métodos de socialización propios de cada sociedad, asumiendo la herencia cultural específica y los diferentes modos de integración que ésta propone. En el marco de un proceso migratorio, este proceso de socialización se vuelve conflictivo, y muchas veces contradictorio. El sujeto internaliza un doble juego de valores: por un lado, los de la sociedad de origen, por otro lado en las instituciones de la sociedad receptora, las nuevas reglas y valores. Su participación en la dinámica de inserción social significa el comienzo dialéctico de transformación psicosocial debido a la alteración de los lazos de pertenencia.

Mera explica cómo el adolescente comienza su vida en las instituciones educativas argentinas construyendo un nuevo lugar donde encontrará “la identidad argentina” en contraposición con la “identidad coreana” adquirida mediante la educación familiar. En un principio intentará adscribir a una u otra; “soy coreano”, “soy argentino “. Los jóvenes de familias coreanas mantienen dos tipos de vínculos de amistad: por un lado con los “amigos argentinos” compañeros de la escuela y por otro con los “amigos coreanos” fruto de relaciones sociales de la iglesia o bien hijos de los amigos de los padres. Los jóvenes viven esta situación como dos espacios que no se juntan entre sí (son pocos los que comparten el espacio de la familia con amigos argentinos del colegio y viceversa). En esta situación coexisten dos universos: el del pasado y del presente. Esta coexistencia sumada a la exigencia del éxito del proyecto migratorio, pone a los actores en una tensión constante entre los sistemas de

representación simbólica y las acciones prácticas del contexto actual y pasado. De esta manera el mandato de los padres hacia los hijos se vuelve contradictorio en sí mismo, por un lado la exigencia de una inserción exitosa y por otro mantener los lazos sociales intracomunitarios.

No podemos olvidar, prosigue Mera, el componente étnico presente en esta migración: un coreano no puede esconderse, ni disfrazarse. Muchos jóvenes nacidos en Argentina, donde estudiaron y por su manera de pensar, actuar y soñar son más argentinos que coreanos aunque igual son caratulados por los argentinos como coreanos. Es decir, se adjudica a las personas, la pertenencia al grupo por sus características exteriores, por la visibilidad de sus rostros y no por la adhesión a ciertos patrones culturales o de comportamiento.

Otra tesis de gran interés sobre **la inmigración coreana en Buenos Aires** es la de **Corina Courtis (2000)** ya que reflexiona desde una perspectiva lingüística que contempla sus aspectos prosódicos, sintácticos y temáticos como vía para identificar las redes sociales de significación, valores, expectativas y experiencias concretas que se actualizan, articulan y estructuran discursos sobre el inmigrante coreano. Esta autora señala cómo desplegamos en nuestros discursos sobre ellos “los coreanos” un repertorio de rasgos diferenciadores que marcan en forma naturalizada la extrema otredad del coreano y en simultáneo la interiorizan. Esos discursos no sólo tienen la función de referir a representaciones y prácticas que involucran a inmigrantes coreanos sino que son en sí mismos una práctica social: prácticas de demarcación de límites culturales y sociales; prácticas de alterización donde lo diverso se construye como diferencia y ésta a su vez como desigualdad; prácticas con efectos en los procesos de formación de identidades. Eso a pesar de ser una sociedad, como enfatiza el relato histórico, de inmigrantes, cuya voz hegemónica define como no racista.

Las constataciones a las que arribaron sendas autoras, actuaron a la manera de un pivote que nos permitió avanzar, sin necesidad de dar un abordaje mayor a estos tópicos en la población objeto de estudio, aun cuando fueran de otra nacionalidad

**Cristina Zuzek<sup>27</sup> (2004)** en su trabajo de tesis **sobre inmigrantes taiwaneses jóvenes** en el rango de edades de 18 a 25 años, en la ciudad de Buenos Aires, sostiene

---

<sup>27</sup> Zuzek, Cristina. “Identidades y aculturación: el caso de los inmigrantes taiwaneses jóvenes”. Buenos Aires, Marzo de 2004. Material basado en la Tesis de Grado de Licenciatura en Sociología, Escuela de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Salvador, Noviembre de 2003.

que la “identidades para sí” de los mismos depende del entorno familiar donde ha transcurrido su socialización primaria, de sus valoraciones subjetivas respecto a sus vivencias, y de sus experiencias informales en la creación de vínculos con los miembros de la sociedad local. La posibilidad de su relación con los miembros de la sociedad receptora se acrecienta cuando ellos mismos adoptan costumbres locales. **Zuzek** afirma que los jóvenes que han vivido el proceso de socialización primaria en un entorno familiar abierto a las rutinas argentinas (comidas, valores, costumbres de sociabilidad), adoptaron una identidad para sí más asociada a la cultura argentina que aquellos que convivieron en una familia de características más tradicionales (mantenimiento de los usos del país de origen: idioma, fiestas tradicionales, el trato entre mayores y menores, entre padres e hijos).

Explora lo que significa “ser taiwanés” y “ser argentino”, según las percepciones de estos jóvenes. Las costumbres descritas pertenecientes a la cultura taiwanesa, también han sido indistintamente expresadas por la autora como “orientales”, “chinas”, como si fueran sinónimos, sin aclarar el fundamento, ni subrayar el hallazgo interesante de nuestra investigación, acerca de que la cultura taiwanesa sea igualada por los jóvenes taiwaneses a la china, y a la oriental en general.

**Eleonora Bretal**<sup>28</sup> quien investiga “**Inmigrantes en La Plata: experiencias vividas e identidades atribuidas**” sostiene que los inmigrantes, inmersos en una sociedad culturalmente distinta, interactúan allí constantemente y confrontan con “otros”. Así construyen, mediante su experiencia de extrañamiento tanto con otro grupo humano como con su lugar de procedencia, percepciones clasificatorias de la alteridad y de su pertenencia identitaria.

Uno de los mecanismos de reproducción social de la identidad del colectivo de origen taiwanés son las reuniones, no institucionalizadas, que realizan entre las familias amigas, en sus respectivas casas, “*para charlar*”, pero no en castellano. Otra de sus estrategias de reproducción social es su tendencia a conservar las relaciones laborales al interior del colectivo.

Esta investigadora observa una situación de desigualdad social ligada a la dificultad de comunicarse a través de los códigos simbólicos, en particular los

---

<sup>28</sup> “Relaciones interculturales y construcción de alteridad con respecto a inmigrantes extranjeros de origen boliviano y asiático en La Plata”. Aprobado para el período 2005-2007 en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación Científica y Tecnológica. Directora: Adriana Archenti

lingüísticos, con los miembros de la sociedad receptora; y también reflejada en las experiencias discriminatorias sufridas. En su totalidad expresan experimentar situaciones cotidianas de discriminación. Resaltan además que todos los inmigrantes al interior de su colectivo han vivido situaciones similares.

En comparación con los resultados de Zuzek, para Eleonora Breta ha existido una homogeneidad respecto a la clasificación identitaria en la cual los jóvenes se han incluido, ya que todos los entrevistados se han identificado como “taiwaneses”, aunque en paralelo han expresado que están acostumbrados a la forma de vida en la Argentina.

Es a partir de estas lecturas que fuimos tomando decisiones respecto al proyecto en que nos embarcábamos. Las autoras antes citadas estudiaron respecto a esta población: el multiculturalismo en el espacio urbano, los discursos, las identidades atribuidas, la identidad y la aculturación. En nuestro caso el foco estará cómo las historias de vida de los entrevistados nos coloca frente al cruzamiento de lo universal (las migraciones) lo particular (la migración taiwanesa) y lo singular (las subjetividades que se inventan, tramitan, sufren...) que a su vez se da dentro de otro cruce entre transgeneracionalidad e interculturalidad en un ámbito como es la escuela.

## 6. ESTRUCTURA

En la introducción, se plantea el problema como hipótesis de investigación, la estrategia metodológica y el estado del arte.

El **capítulo I** describe las relaciones China – Taiwán – Argentina reconstruida a partir del relato de los entrevistados

A partir del siguiente capítulo se presentan las categorías teóricas utilizadas para nuestra investigación y las premisas epistemológicas que permiten comprender los fenómenos planteados en la introducción

**Capítulo II:** “*Para decidir si sigo poniendo mi sangre en esta tierra*”<sup>29</sup>: Transmisión transgeneracional e intercultural que define aquella que además de enlazar dos o tres generaciones, traslada mensajes desde dos culturas

**Capítulo III:** “*No soy de aquí ni soy de allá*”<sup>30</sup>: Identidades interculturales

---

<sup>29</sup> Frase extraída de la Canción “*Para decidir si sigo poniendo mi sangre en esta tierra*”. (1996). Letra y música de **Víctor Heredia** Álbum “*Razón de vivir*”. Grabado en Buenos Aires (Argentina).

<sup>30</sup> Título Canción “*No soy de aquí ni soy de allá*” (1970) Letra y música de **Facundo Cabral**. Álbum “*Serie de Oro*”. Grabado en Buenos Aires (Argentina)

ilustra el caso de quienes debaten en su interior la pertenencia y el sincretismo de dos culturas para la proyección de su identidades y el malestar a que ello da lugar.

**Capítulo IV:** “*No te pareces a nadie*”<sup>31</sup>: Discriminación que padecen aquellos que son investidos de cualificaciones denigrantes y expulsoras y las mascaran en las que se encubre

**Capítulo V:** “*A la fila*”<sup>32</sup>: Transmisión intercultural a alumnos inmigrantes. Siendo un hecho reconocido en el ámbito de las Ciencias Sociales que las primeras formulaciones respecto a la interculturalidad, como praxis, surge en el campo educativo (**Puigrós A. (1991) De Alba A. (1991) Apple M. (1996) Giroux H. (1997) Neufeld M (2000) Skliar C. (2005) Novaro G (2006) Sagastizabal M (2006) Fernández Enguita M (2008)**), resulta comprensible dedicar el último capítulo a pensar las transmisiones culturales a alumnos inmigrantes que tienen lugar en la escuela, y el abordaje que de las mismas hacen los docentes, los pares, los documentos y en las escuelas de comunidad

En las **conclusiones**, analizamos la implicancia de estas indagaciones, para complementar los estudios existentes sobre estos tópicos y abrir a debate lo aquí investigado

Dentro de cada capítulo se procuró que la escritura asumiera una forma interrogativa, un configurar densidad conceptual a partir de preguntas que surgen de los dichos de las otras voces (autores, entrevistados) y de la propia. Como dice **Santiago Kovadloff (2001)** “¿Quién pregunta de verdad? ¿Acaso aquel que ignora lo que otros, supuestamente saben? (...) Nada pregunta quien supone constituida la respuesta que él busca. (...) preguntar es atreverse a saber lo que todavía no se sabe, lo que todavía nadie sabe (...) la respuesta requerida no puede estar construida con antelación a ese preguntar (...) en el auténtico preguntar zozobra la certeza, el mundo pierde pie, su orden tambalea y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado.”

---

<sup>31</sup> Frase extraída de la Canción “*No te pareces a nadie*” (1975). Letra y música **Silvio Rodríguez**. Álbum “Te doy una canción”. Grabado en España

<sup>32</sup> Frase extraída del Cuento “*Novios de hacha y tiza*” En **Walsh María Elena (1990) *Novios de antaño (1910 – 1940)*** Buenos Aires: Sudamericana

## 7. PARA EMPEZAR A LEER:

Algunas aclaraciones metodológicas:

- Las opiniones de los sujetos pueden no reflejar la realidad (recordar concepción de sujeto que se maneja en esta tesis). No se relevó su percepción buscando la certeza de que así son las cosas, pero de ninguna manera entendemos que su palabra pueda desestimarse porque está hablando de las representaciones de los actores. Coincidimos con lo que sostiene **Inés Dussel (2007)** respecto a que en las Ciencias Sociales importa tanto lo que efectivamente sucede como lo que la gente cree que sucede, porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas.
- Encontramos en la Generación I la tendencia a hablar desde lo que “debería ser” opinar lo que creen conveniente (“*no importa tanto el lugar, mientras mis nietos crezcan y maduren bien*”, “*los argentinos me trataban bien*”; “*mis hijos son felices aquí*”) y hasta un cierto conformismo a la manera de una “deseabilidad social” (**Corbetta 2003** citado por Dussel) que también se explica por sus miedos, sus fantasmas en tanto “huéspedes de este país”
- Las palabras de los entrevistados de las generaciones II y III reflejan muchas inconsistencias, contradicciones y superposiciones. Ya **Bernard Lahire (2004)** tranquiliza esta inquietud cuando plantea las pocas probabilidades de encontrarnos con sujetos consistentes y homogéneos en nuestros proyectos de investigación. Si bien esto podría considerarse “atribuible” a las rebeldías o transgresiones propias de la adolescencia (generación III) en cuanto a su percepción de lo que están viviendo, se decidió incluirlas dada su fertilidad, en tanto constituyen respuestas a preguntas que pueden haber detonado la angustia del “¿Quién soy?”, “¿De dónde vengo?” en particular cuando la entrevistadora está representando a ese Otro que no me termina de aceptar.
- La relación conflictiva que Taiwán y China mantienen por razones geopolíticas (explicada a continuación) se entreteje en el trabajo de campo. Encontraremos mucha ambivalencia en las respuestas ya que resulta difícil diferenciar cuándo están hablando de una (China continental) y cuándo de la otra (China insular).
- Esta investigación no tiene pretensión de ser representativa de la comunidad de

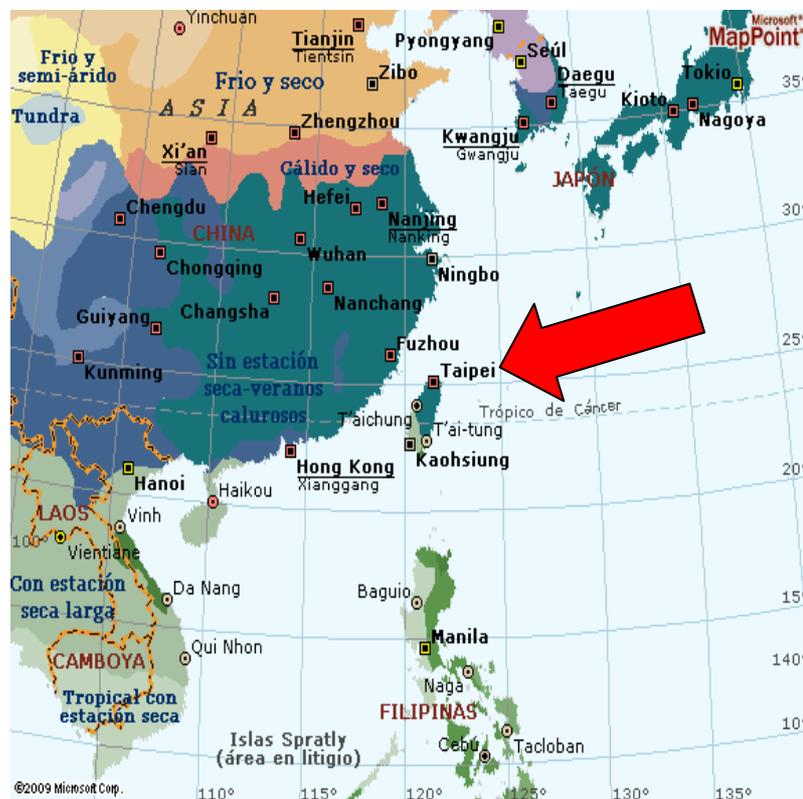
inmigrantes taiwaneses. Dado la reducida muestra y, que en su mayoría los sujetos pertenecen a una comunidad religiosa determinada, la información tendrá que ser considerada muy específica, localizada. Se trata de una aproximación “modesta” a la temática y que deja afuera otros sesgos del problema.

- Los fragmentos de entrevista serán reutilizados una y otra vez. Siguiendo a Heráclito, así como no podemos bañarnos dos veces con la misma agua, no podemos trabajar un contenido dos veces de la misma manera. Se trata de pasearlos en el recorrido de esta tesis ya que las frases podrían tener el mismo contenido y, sin embargo, distinto significado. En su relectura podemos encontrar nuevas miradas, o seguir insistiendo en otras.

- A medida que se avanzaba en la escritura surgían temáticas asociadas. Es nuestra intención seguir trabajando estos tópicos en la tesis doctoral.

# CAPITULO I

## 千里之外 (Qian Li Zhi Wai)<sup>33</sup> A MILLAS DE DISTANCIA



<sup>33</sup> Canción que obtuvo enorme éxito en 2006, en China. Poesía de Vincent Fang (方文山) y música de Jay Chou.

En este primer capítulo nos proponemos ubicar geopolíticamente a los lectores en el lugar desde donde partieron y/o llegaron los sujetos cuyas historias nutren esta investigación, cómo ellos adoptan distintas formas de narrarla, y las posibilidades de interacción diplomática, comercial y cultural entre el país huésped y el país anfitrión.

## **I.1. TAIWÁN Y ARGENTINA**<sup>34</sup>

Taiwán era en un principio territorio de China, pero luego de la guerra chino - japonesa de 1894-95, el territorio quedó en manos de los japoneses. Durante la Segunda Guerra mundial el gobierno nacionalista de China tomó nuevamente el control de la isla. En 1949 los comunistas chinos derrotaron a los nacionalistas en China continental, forzándolos a huir a Taiwán, dónde establecieron su gobierno.

Formalmente Taiwán se denomina “República de China”. Esta denominación fue propuesta por el Dr. Sun Yat Sen y fue aceptada por la asamblea provisional establecida en 1912.

Separada de China continental por el estrecho de Taiwán, la República de China se extiende por 394 kilómetros de largo y 144 kilómetros de ancho, habitados por 23 millones de habitantes.

Según las estadísticas proporcionadas por la Oficina Cultural de Taipéi en Buenos Aires la cantidad máxima de taiwaneses en el país fueron de 30.000 personas, pero a raíz de la crisis del año 2001 la misma disminuyó en 15.000 personas. De todas maneras si los inmigrantes taiwaneses fueran 30000 representarían un 1.82% del total de 165.5000 inmigrantes registrados en 1991, por lo que su importancia relativa es mínima.

El Director de la Oficina Comercial y Cultural de Taipéi en Argentina, cumple las funciones de embajador de Taiwán en Argentina. Dicha oficina tiene asiento en Buenos Aires desde el 10 de agosto de 1972, cuando la República de China cerró las puertas de su embajada. En julio de 1992 el gobierno argentino establece en Taiwán la Oficina Comercial y Cultural Argentina.

Las relaciones entre Taiwán y Argentina se incrementaron en forma notoria desde los años 90. En diciembre de 1997 se creó el Grupo Parlamentario Amigos de Taiwán

---

<sup>34</sup> Información elaborada a partir de la documentación a la que nos dio acceso la Oficina Cultural de Taipei en Buenos Aires y artículos periodísticos relacionados, mencionados en la página 231, para actualizar los datos

en la Cámara Nacional de Diputados de Argentina,

Los lazos de intercambio más importante son comerciales. En 1991, tras la puesta en marcha de una política económica liberal por el gobierno de Menem (1990 – 1999), comenzaron a crecer las exportaciones de productos industriales y de consumo desde Taiwán hacia Argentina.

Por otro lado, dada la política monetaria de libre convertibilidad, los productos argentinos perdieron competitividad en el mercado internacional, por lo que las exportaciones de dichos productos a Taiwán decrecieron. A partir de ese momento y hasta la devaluación del peso argentino en 2002, el comercio bilateral comenzó a arrojar cifras favorables para la balanza comercial de Taiwán.

Desde 2002, el comercio bilateral fue creciendo en forma constante y en ese año y el siguiente se dieron dos fenómenos en el ámbito del comercio exterior de Argentina: por una parte, las exportaciones aumentaron gracias a que los productos argentinos ganaron competitividad en el mercado internacional y, por otra, las importaciones cayeron en relación con las exportaciones. A partir del año 2004, no obstante, las exportaciones argentinas a Taiwán entraron en un ritmo variable mientras que las exportaciones desde Taiwán crecieron en forma ininterrumpida.

Las grandes inversiones que provienen de Taiwán incluyen una importante fábrica aceitera, que exporta sus productos fabricados en Argentina a Taiwán y a otros países asiáticos; la empresa de computación ACER que, por medio de Joint venture (acuerdo comercial de inversión conjunta a largo plazo) con empresas de México y otros países, construyó una fábrica de ensamble de computadoras en la Argentina y una pesquera, que invierte en el rubro de la pesca de calamares. Hay otros que se dedican a la agricultura, explotación forestal, pesca y criaderos.

Los productos más importantes de Taiwán que se exportan a Argentina son bicicletas, fibras artificiales, repuestos de autos, generadores de electricidad, artículos deportivos, procesadores automáticos de datos y sus repuestos, máquinas de coser, tejidos de peluche, artículos prácticos, tornillos de acero, cochecitos para bebé. Y los productos de Argentina que se exportan a Taiwán son petróleo, cueros bovinos, maíz, sorgo, alcoholes orgánicos, soja y aceite de soja, semillas de girasol, vacunas, máquinas elevadoras, productos de acero, aluminio y desecho de aluminio, polietileno, tinta para teñir.

Según datos de la Aduana de Taiwán, la Argentina en el 2009, es el sexto mercado en orden de importancia para sus compras en la región de América Latina. En el 2008, el intercambio comercial entre los dos países subió a los 265,71 millones de dólares, un 62,77% más que en 2002.

A partir de 1991 el gobierno de Taiwán invitó a la Argentina a participar de los programas de capacitación. Desde el 2003 la Oficina cultural de Taipéi, ofrecen becas para que los estudiantes argentinos que están cursando sus carreras de grado, post-grado y doctorado puedan hacerlo en Taiwán y, al mismo tiempo, poder estudiar chino. Además argentinos (tanto funcionarios como técnicos) son invitados año a año, por esta oficina, a visitar Taiwán, para asistir a seminarios en diversas disciplinas. A esto se agregan acuerdos de cooperación entre cuatro universidades de ambos países.

Los principales talleres que se ofrecen tratan temas tales como políticas de asistencia a las PyMEs, promoción del comercio internacional, gestión de la industria textil, entre otros. En 1995 se creó la Asociación de Ex Becarios de ICDF de Argentina (ABETAI), integrada por la totalidad de los ex becarios de Argentina.

Se trabaja para facilitar el trámite de visado para los turistas y hombres de negocios taiwaneses y el fortalecimiento y mejoramiento del status de la Representación en la Argentina, como así también el de la Representación Argentina en Taiwán.

Si bien, los taiwaneses no tienen el hábito de comer carne, la importan desde Argentina. Taiwán levantó las barreras sanitarias para la carne argentina que ponían países Europeos y Estados Unidos. En contrapartida el compromiso de Argentina fue votar por el ingreso de Taiwán a la Organización Mundial del Comercio (OMC) en 1999.

El actual gobierno argentino (Presidencia de los Kirchner 2003 a la fecha) considera que las cuestiones territoriales existentes entre Taiwán, el Tibet y las islas del Mar del Sur de China, son “problemas internos de China” y, por lo tanto, no deben verse involucrados terceros Estados.

Sirvan estas reflexiones para contextualizar las relaciones que los inmigrantes taiwaneses mantienen con los argentinos, buscando “indicios” que nos permitan inferir las causas de sus antipatías o simpatías hacia el pueblo argentino

## I.2. TAIWÁN Y CHINA

*Taiwán, es parte de la historia China.*  
**Directora de la Escuela China (traducida)**

*Restaurante chino: Taipei (capital de Taiwán)*  
**Observación callejera**

*Taiwán y China no son lo mismo.*  
**Abuela traducida por su nieta**

**Soledad Lollo** es una estudiosa de este tema y cuenta para ello con el apoyo del Observatorio de Conflictos<sup>35</sup>. Ella nos ayudará a completar la narración que nuestros entrevistados hacen de esta relación.

Extraemos de una de sus publicaciones los datos para hacer esta reseña que nos permita entender el antagonismo entre estas dos culturas que también se reproduce en los relatos.

*El hecho que como China estuvo muchos años dominada por el comunismo, Taiwán precisamente simpatiza con el liberalismo de Estados Unidos. Nunca ha sido comunista, por ahí también ha sido momentos de conflicto*

### I. (Generación III)

La antigüedad del conflicto entre China y Taiwán data de la época de la guerra civil que entre 1946 y 1949 enfrentó a comunistas y nacionalistas.

Nacionalistas liderados por Chiang Kai Chek y comunistas liderados por Mao Zedong fueron las partes contendientes en la guerra civil china entre 1946 y 1949. Ambos formaron parte alguna vez del heterogéneo Kuomintang, siendo el grupo de los nacionalistas quien gobernaba la China desde 1927. Las pujas fueron una constante durante las décadas siguientes, pero la guerra chino-japonesa y la Segunda Guerra Mundial actuaron como desencadenante para incrementar la diferencia. La lucha por la toma del poder se resolvió con una guerra civil.

China intervino en la Segunda Guerra Mundial del lado de los Aliados pero, paradójicamente, su desempeño en la misma, con el consecuente desprestigio del

---

<sup>35</sup> El Observatorio de Conflictos es un proyecto educativo y de investigación llevado adelante por docentes y alumnos de la cátedra de "Historia de Asia y África II" de la Facultad de Humanidades y Artes, en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

régimen nacionalista, culminaría con la instauración de un gobierno comunista: la República Popular China. Aquí es cuando emerge la problemática con Taiwán, gestada en los años decisivos de la ocupación japonesa y la ulterior guerra civil. Además, estos años decisivos ejemplifican la continua cristalización de la situación internacional al interior del conflicto. Basta recordar la comunidad de intereses entre China y Estados Unidos (Aliados) a la hora de detener el avance del Eje (Alemania, Japón e Italia) desde Japón. La situación cambió de manera radical, luego de 1949 con el fin de la guerra civil que llevó a Mao al poder.

Los nacionalistas eran los principales protagonistas políticos en China desde hacía varias décadas, en cambio, el prestigio de los comunistas se incrementó durante el período de ocupación japonesa iniciado en 1937. Esta popularidad, capitalizada por Mao Zedong, líder del sector, podemos explicarla si pensamos en el campesinado chino, cuya trayectoria milenaria en revueltas otorga coherencia histórica a esta revolución.

La importancia de rescatar las continuidades en el rol de campesinado en la historia de China se justifica porque fue el descontento de este sector uno de los principales móviles de la revolución. Este descontento se tradujo en la memoria del pueblo, en revueltas aisladas, sin coordinación y obedeciendo a contingencias locales, sin articulación entre ellas. En el período que nos ocupa, las humillaciones y maltratos que sufrían los campesinos reclutados por el ejército nacionalista operaban del mismo modo que antaño lo hiciese una hambruna, una sequía u otra calamidad. La sagacidad de Mao consiste en haber capitalizado esta situación contribuyendo a la formación de una conciencia nacional campesina que en su momento presentó más complicaciones al ejército nacional que al ejército japonés.

*Taiwán tiene una historia muy reciente, porque prácticamente, los taiwaneses vienen de China. Luego de la guerra de China con Japón se levantó el ejército comunista entonces gran parte de los soldados taiwaneses se escaparon de China para Taiwán, que era la isla más cercana.*

## **P. (Generación II)**

La ocupación japonesa fue sucedida por la disputa por el poder entre nacionalistas desprestigiados y comunistas fortalecidos liderados por Mao. Las marchas y contramarchas en las negociaciones entre estos grupos impiden datar el inicio de la contienda civil.

*En un momento todos los de China empezaron a migrar hacia Japón, Corea o*

*Taiwán. Entonces es por eso que en realidad somos todos chinos. La raíz viene de China.*

**A. (Generación II)**

Los comunistas, que alentaban y se beneficiaban con esta novedosa conciencia nacional, llevaron adelante una guerra de guerrillas que, luego de una serie de operaciones estratégicas, condujo al repliegue de Chiang Kai Chek en Taiwán y la fundación el 1 de octubre de 1949 de la República Popular China.

*... la época de nuestros abuelos era una época de dictadura. Taiwán estaba ocupado por los japoneses.*

**D. (Generación III)**

*Cuando yo estudiaba, estaban los japoneses en Taiwán, entonces se estudiaba hasta los quince años y empezábamos a trabajar como empleados administrativos.*

**(Abuela, traducida por la nieta)**

La historia de Taiwán tuvo su propia bisagra en estos años. Taiwán fue, durante cincuenta años una colonia japonesa que fue devuelta a China luego de la Segunda Guerra Mundial. La mayoría taiwanesa, diferenciada por identidades respecto del continente, fue reprimida por el ‘Terror blanco’ del Kuomintang.

*Mi abuela era de China, entonces se había ido a Taiwán y de ahí por como veinte años no pudo volver a China. No la dejaban.*

**A. (Generación II)**

Las presiones sobre Taiwán provenientes del gobierno de Pekín debemos enmarcarlas en la milenaria tradición china de intolerancia hacia las minorías étnicas o hacia las disidencias. El caso más representativo es la ocupación del Tibet que costó la vida de miles de personas así como la huida del Dalai Lama a la India. Respecto de Taiwán, en 1955 y 1957 la República Popular China atacó las costas de la isla en los sucesos conocidos como las Crisis de Quemoy.

*China es muy comunista, Taiwán es muy capitalista, es más, es re pro yanqui y bueno en eso se re diferencia. Ya que uno sea capitalista y otro comunista ya tenés otro pensamiento.*

**A. (Generación II)**

*Taiwán es una nación nueva. Entonces ellos copian mucho, les gusta mucho todo lo que venga de Japón, de Estados Unidos, de Europa.*

**P. (Generación II)**

A nivel internacional, la guerra fría entre los bloques liderados por Estados Unidos y la Unión Soviética, obturó la antigua alianza entre la China de Chiang Kai Chek y el grupo de países aliados. Una república comunista jamás se alinearía, en esta situación, con los Estados Unidos (y viceversa), sobre todo si recordamos que la revolución de Mao llevó a un tercio la proporción de la población mundial que vivía bajo alguna variante del comunismo. Por el contrario, los Estados Unidos subvencionaban económica y militarmente al gobierno taiwanés sostenido por Chiang Kai Chek, sistema que transitó el camino en dirección del capitalismo y el desarrollo económico y tecnológico, incluso luego de la muerte del líder en 1975.

*Nos vinimos porque mi abuela decía que China iba a atacar a Taiwán.*

#### **A. (Generación II)**

China y Taiwán siguieron vías en algunos aspectos concurrentes y en otros, paralelas. La integración (sobre todo con el reformismo chino de fines de los setenta) económica entre ambos aleja la posibilidad de una guerra, sin embargo el equipamiento militar y nuclear de cada uno de ellos impiden apostar a un futuro desprovisto de enfrentamientos.

El Kuomintang gobernó Taiwán desde 1949 hasta mayo del 2000. Como es observable, el gobierno en manos de este partido trascendió a la persona de Chiang Kai Chek, muerto en 1975. En mayo de ese año Taiwán inclino la balanza electoral hacia el partido Demócrata Progresista, tributario de la independencia. Este planteó su plataforma en torno a la negociación de la independencia moderando su postura una vez en el poder.

El clima preelectoral fue signado por la amenazante presencia del gobierno de la República Popular China quien, siguiendo de cerca el proceso, pretendía intimidar al electorado agitando el fantasma de la posibilidad de un ataque nuclear. Esta actitud es comprensible si recordamos los principales puntos de la plataforma electoral del Partido Demócrata Progresista: independencia, relación con China ‘de Estado a Estado’, reingreso a la ONU, libre comercio, combate a la corrupción de cuello blanco anclada en la burocracia, sistema democrático, etc.

*El presidente actual no es nativo taiwanés. Es chino, ni siquiera taiwanés. Su postura siempre fue independizarse, querían ser un país independiente. Yo cuando me fui de viaje a Taiwán veía carteles como: “Por qué un país como Taiwán no podía integrar las Naciones Unidas”, propagandas en la televisión,*

*cosas así.*

### **I. (Generación III)**

El flamante presidente taiwanés parece haber adoptado una actitud más prudente una vez en el poder. Sus consignas se limitan a no negociar con China bajo presión y afianzar una democracia soberana, pero las proclamas independentistas han sido dejadas a un lado, al menos por el momento.

*Siempre Taiwán quiere agradecerle, a países como Estados Unidos, por todo este tema de querer independizarse, querían el apoyo de Estados Unidos. Pero bueno no lo consiguieron hasta ahora... parece.*

### **I. (Generación III)**

En otro orden, es importante señalar el ambiguo rol de los Estados Unidos en el conflicto. El problema de Taiwán ha sido el más sobresaliente en las relaciones entre China y Estados Unidos (otros temas son los derechos humanos, los misiles y el comercio). Las previsiones indican que para el año 2020 China se convertiría en primera potencia mundial, de modo que la separación de Taiwán restaría fortaleza e impediría la formación de un polo económico en esta región del planeta, capaz de opacar la hegemonía norteamericana. No obstante, Estados Unidos no puede mostrar abiertamente su simpatía hacia Taiwán, porque se traduciría en un deterioro de sus lazos con China. Además Taiwán posee un capital simbólico valorizado como es su sistema democrático, más aún si lo contraponemos con los sucesos del Tibet o Tienanmen.

*Taiwán es así (“chiquita” gestualizada con los dedos) y con una o dos bombas chinas, Taiwán desaparece.*

### **A. (Generación II)**

Según Soledad Lollo, el conflicto parece insoluble. Es tan inviable un ataque chino que perjudicaría a ambos como el reconocimiento de los reclamos soberanos de Taiwán por parte del continente. La tensión persistirá dado que los argumentos esgrimidos en uno y otro caso van por líneas paralelas que dificultan el diálogo y la negociación. China continental exhibe sus razones en el Libro Blanco y allí sus derechos residen en la jurisprudencia: puede admitir “un país, dos sistemas” pero no acepta una relación de igual a igual con quien considera una provincia rebelde.

Taiwán moderó sus pretensiones independentistas pero no olvida que es su mayor desafío. El comercio exterior alimenta su economía y no puede permitirse actitudes que perjudiquen su situación internacional.

*Los que vienen acá, son todos de la costa, entonces tienen una nivel de cultura un poquito más bajo A la gente común, o sea a nosotros, nos asocian con supermercado nada más. Que el día de mañana China va a ser una potencia, aquí todavía no llega.*

### **Docente escuela china**

China se acerca cada vez más a un modelo capitalista, disfruta sus ventajas y no parece molestarle tanto este aspecto de su rival, que insiste en haber forjado en este medio siglo una nacionalidad distinta que debería ser reconocida.

Taiwán tiene un reconocimiento parcial en la ONU ya que si bien tienen "asiento" en ella, se les ha obligado a los de Taiwán a representar toda China a la vez, China en su parte no reconoce a Taiwán, y la considera como una más de sus provincias, aunque Taiwán tenga gobierno propio.

Otro problema es que Taiwán no ha sido invitada a las reuniones interministeriales de la ASEAN y se bloquean las iniciativas que en este sentido promueve el gobierno. China continental presiona para que así sea.

Como nos comenta **Soledad Lollo**, se está frente a una compleja situación donde lo político, lo económico, lo ideológico, etc., se hallan imbricados y son por igual ponderables a la hora de efectuar un cuadro de situación. Las diferencias parecen insalvables, pero en este momento parece imposible aproximarse a un pronóstico de resultados.

A fines de enero del 2010<sup>36</sup>, Estados Unidos despertó la ira del "gigante asiático" al anunciar la venta de 4600 millones en armas a Taiwán, la isla que China aún reivindica como propia. Por su parte los tibetanos reclaman un autogobierno dentro del Estado chino y China los acusa de separatistas.

Resulta bien interesante transcribir lo que sostiene Zhang Run. **Agregado de Prensa Embajada de la República Popular China** en una Carta Dirigida a los lectores del Diario "Página 12" a los pocos días de la publicación de la anterior noticia.

*"No permitiremos a quien quiera dividir Taiwán de China en la forma que sea. El principio de "una sola China" ha sido reconocido por las Naciones Unidas y por la abrumadora mayoría de los países en el mundo, entre ellos, la Argentina. El gobierno chino aprecia altamente el firme apoyo al principio de una sola China por parte del gobierno argentino, quien ha establecido relaciones diplomáticas con China desde hace 32 años, reconociendo al*

---

<sup>36</sup> "Obama enoja a China, esta vez por el Dalai Lama" EN *Página 12 Sección El Mundo*. 3 de febrero del 2010. <http://www.pagina12.com.ar:80/diario/elmundo/4-139501.html> consultada el mismo día

*gobierno de la República Popular China como el único representante legal de toda China y que Taiwán forma parte de China. Nos oponemos a cualquier tipo de contacto oficial entre los países que mantienen las relaciones diplomáticas con nosotros y las autoridades de Taiwán, sin objetar los intercambios económico-comerciales y culturales de carácter popular. Conforme al espíritu del comunicado conjunto sobre el establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y la Argentina y el principio de una sola China insistido por el gobierno argentino, la Oficina Comercial y Cultural de Taipei en la Argentina no puede ser tomada de ninguna manera como una representación oficial y no tiene el derecho como para realizar actividades de tinte oficial y menos con títulos adulterados*

Es de destacar que pese a los hechos antes descriptos que hablan de un fuerte enfrentamiento territorial y político, nuestros entrevistados más jóvenes dieron muestras de admiración a la grandeza de China como país constituido en potencial mundial. (Más adelante veremos sus deseos de aprender chino y de viajar a China). En la Generación I la tensión es vivida con temor

### **I.3. LA INMIGRACION TAIWANESA EN ARGENTINA<sup>37</sup>:**

*Estaban mis tíos primero acá y le dijeron que era un buen país para venir y le dijeron “vení, probá.*

#### **D. (Generación III)**

*Teníamos un tío acá en la Argentina y en esa época la Argentina estaba pasando por un muy buen momento económico y bueno nos propuso de venir acá y salimos de Taiwán... Había servicio militar obligatorio también y por varias razones mis padres evaluaron y tomaron la decisión de venir.*

#### **P. (Generación II)**

*A veces el tío y, a veces, alguien que no es de la familia pero que tiene algún tipo de vínculo con la familiar los trae acá por una especie de contrato, convenio, etc,*

#### **Docente argentino (II)**

En el país viven 60.000 inmigrantes chinos que comenzaron a llegar en los años 50. Unos quince mil serían taiwaneses<sup>38</sup>. El arribo a Buenos Aires supone un viaje de

<sup>37</sup> Aprovechamos los relevamientos de Laura Bogado Bordazar (2003)(cfr), Coordinadora del Centro de Estudios Chinos del Instituto de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de La Plata, para presentar este apartado así como distintos artículos periodísticos.

<sup>38</sup> Según Horacio Bilbao y María Farber “Ahora los chinos continentales superan en mayoría a los chinos de Taiwán, que habían venido antes. Son 60 mil y 10 mil, respectivamente. Y pese a que no hablan de disputas, mantienen ciertas diferencias En la Argentina ya hay 70 mil chinos que no dejan de trabajar ni en su Año Nuevo” EN *Diario Clarín*, sección *Cultura y Sociedad*.23/1/2009.

cincuenta y cinco días a bordo del barco que lo traía de Taipei. En esa época los chinos en Argentina no llegaban a mil. Europa salía de la guerra.

La inmigración taiwanesa se orientó primero hacia países más libres o con mayores posibilidades de ascender económicamente. La liberación de los canales de emigración (legal y clandestina) era también una respuesta a los regímenes a la presión social interna. Los principales foros de atracción, Canadá y E.E.U.U., presentaban límites en las cuotas de aceptación, en cambio la Argentina ofrecía espacios ilimitados, buen clima, extensas costas, y un gobierno deseoso de buenas relaciones económicas con el sudeste asiático, de mejorar su imagen internacional.

*En ese entonces, se podía cultivar la tierra porque era muy fértil y, bueno, a mi abuelo le gustó por ese lado, porque Argentina es muy rica en tierra. En el patio donde nosotros vivíamos ahí trajeron semillitas de Taiwán y empezaron a cultivar algunas plantitas y todo eso. Nosotros cuando vinimos a la Argentina no vinimos como los chinos que vienen ahora con plata. Nosotros vinimos con plata justa para dos años y vivíamos en casa de familia. En una habitación pequeña vivían 7, 8 personas. Ahora los chinos vienen y vienen con mucha plata. No digo mucha plata sino con mucho dinero prestado, entonces ellos lo que hacen es bueno, invertir de una en un negocio”*

#### **L. (Generación II)**

Los chinos de la isla de Taiwán vinieron antes pero la mayoría de los chinos continentales llegó en los 90. En general eran campesinos que para poder hacer pie en este suelo traían, cada uno, entre 10 y 20 mil dólares, pocas veces propios, casi siempre prestados.

*Mis papás eran profesionales en Taiwán. Eran farmacéuticos, y mi papá se dedicó a la medicina y mi madre maestra, era profesora de física y biología. Pero bueno cuando vinieron acá se dedicaron totalmente a otra cosa, en su momento abrieron un supermercado porque era el rubro en que menos tenían que hablar, tenías que saber de los números y nada más, la gente escogía su propia mercadería y tenías que estar en la caja para hacer la cuenta y cobrar, entonces era como un rubro que era más fácil de empezar.*

#### **P. (Generación II)**

*Mi papá trabajaba en un banco. Después mi madre estaba haciendo enfermería pero a la vez estaba trabajando, o sea no había terminado pero estaba trabajando de enfermera y de partera. Aquí tienen un supermercado.*

#### **A. (Generación II)**

*Mi esposo tenía una azucarera, pero al llegar a Argentina ayudamos a nuestros hijos atendiendo un Supermercado.*

**(Abuela traducida por su nieta)**

Provenientes de la clase media taiwanesa o china, por las facilidades del sistema financiero, algunos profesionales se han convertido en rentistas o comerciantes. Su forma de revertirlo fue abrir el negocio propio y trabajar muchas horas, pero desde el punto de vista de la integración, jamás lograrán lo que consiguieron los que venían de Europa

*Había servicio militar obligatorio también y como éramos dos varones mis padres evaluaron y tomaron la decisión de venir.*

**P. (Generación II)**

Un buen número de familias taiwanesas envían a sus hijos a Buenos Aires para exceptuarlos del servicio militar y permitirles una educación de calidad pero menos severa y competitiva.

La ley General de Migraciones, número 22.439, se encuentra vigente desde 1981, sin modificaciones sustanciales acordes a la actual dinámica de las migraciones internacionales. La Dirección Nacional de Migraciones dispuso en 1987 una Resolución (número 2. 478) de carácter selectivo, que concedía el permiso de ingreso o residencia de manera permanente o temporaria a los extranjeros que acreditaran capital propio suficiente para desarrollar alguna actividad industrial, comercial, minera, agropecuaria o pesquera. Los inmigrantes provenientes de la República Popular de China y de Taiwán, que solicitaron permiso de ingreso o residencia a partir de esa fecha, por lo general trajeron su propio capital con el cual desarrollaron pequeñas empresas.

*Vivimos a la casa de unos familiares y nosotros los ayudábamos, en un almacén chiquito. Después había otros familiares que tenían restaurante, un estilo rosticería y mis padres ayudaban en la recepción de mercadería. Se encargaban de separarla acomodarla y eso. Y después una vez que mis padres obtuvieron sus propios ahorros, ahí sí se abrieron un almacén chiquitito.*

**L. (Generación II)**

*Mis hijos se habían recibido, pero no les aceptaban el título porque dijeron que no tenían el secundario de acá, entonces no los dejaron entrar y tuvieron que abrir supermercados.*

**Abuela traducida por su nieta**

La Asociación Comerciante Chino Argentina asegura que en el país hay unos

5.000 supermercados chinos. Alrededor de ello se han levantado distintos mitos sobre la procedencia de la mercadería, si los chinos pagan impuestos o si la embajada se los devuelve, si sus empleados ganan lo que corresponde. El consejero político de la embajada de la República Popular aquí, Wang Jian aclara que los supermercados son inversiones privadas que, además, venden productos argentinos y que el gobierno chino no financia a sus ciudadanos en el exterior.

*La gente es muy abierta, todo lo que quieras pero es muy distinta.*

**A. (Generación II)**

*La mayoría viene del mismo pueblo de donde son mis abuelos o sea que entre todos somos parientes*

**L. (Generación II)**

Para **Laura Bogado Bordazar** (2003) a quien venimos siguiendo en el desarrollo de este apartado, el cuarenta y dos por ciento de los argentinos piensa que los inmigrantes chinos (o taiwaneses) y sus descendientes no se han integrado bien a la vida en la Argentina ya que tienden a vivir en un mismo barrio. Por el contrario los taiwaneses, sostienen que en Argentina se integran mejor que en otros lugares de Europa.

*Conozco un almacenero que le puso "argenchina" al supermercado, lo cual muestra también ese vínculo de unidad de las dos culturas.*

**Docente argentino**

Wang Jian reconoce, sin embargo; que la integración social es lenta y dificultosa por las grandes diferencias culturales: "La comunidad china en la Argentina es joven y el tema social llevará tiempo, aunque sí podemos hablar de una integración económica que se da a través de los comercios chinos en el país."

*Para traerlos acá se da una especie de contrato, convenio, etc, Conozco un poco la historia interna porque yo la explico en quinto año el tema de las migraciones y básicamente el tema del plan que China tiene sobre su demografía. China tiene un problema de superpoblación y una forma de acortar el gasto es sacarse de encima a las familias que son numerosas, enviarlas a países que les sale muy baratos, que le salen muy bajo mantenerlos y que los preparen ahí para que, una vez que terminaron su preparación, si quieren, vuelvan y puedan aportar a los que están en China todo lo que han aprendido, en costos muchos más bajos. Mientras tanto se ahorraron alimentos, seguros de vida, educación, salud y un montón de cosas. Es decir, se los sacan de encima y los van llevando a países como Brasil, Argentina, México, Estados Unidos, es decir, lugares dónde el nivel educativo es importante y es gratuito o barato y ellos se evitan esos gastos, no*

*tienen que crear más escuelas, no tienen que crear más hospitales, no tienen que crear mayor cantidad de alimentos sino que prefieren pagar ese gasto que es menor que tener que aumentar la producción o montar la cantidad de edificios que después, a la larga, se van achicando, porque ellos, demográficamente, el crecimiento vegetativo va reduciéndose. Entonces para qué van a hacer doscientas mil escuelas si después van a quedar vacías porque el proceso es, cada vez, de menor cantidad de chicos entonces decir, mejor llevarlos afuera, darles grandes ventajas económicas para que los gastos se hagan afuera y no adentro y sean más baratos. Es una estrategia bastante interesante. La mayoría que conocí, volvió. O algunos hacen un pié antes en Estados Unidos, hacen una parada universitaria en Canadá o Estados Unidos y después recién, vuelven a China. Y otros, algunos se quedan acá, pero no muchos, son los que hicieron el negocio y tuvieron suerte con el negocio y de golpe están mejor y eligen quedarse acá, pero muy pocos, la gran mayoría vuelve o va a Estados Unidos y o va a Canadá o directamente vuelven.*

### **Docente argentino II**

*Yo pienso irme de acá después. Esto es algo transitorio para todo chino, Por ejemplo lo que la otra familia de mis alumnos piensa: “es educate el día de mañana te volvés a tu país y ganas con el título que tengas” es lo que quieren, eso. Ya está.*

### **I. (Generación III)**

*Cuando termine la universidad me voy a Europa, en Francia. En busca siempre de mejora, aunque siempre quisiera volver a Taiwán. Busco calidad de vida supongo, tranquilidad, paz. En Estados Unidos y en Gran Bretaña parece muy acelerados todos y tanto en Europa como en Estados Unidos es medio agresivo, Te cae como medio agresiva la gente, a comparación de Argentina.*

### **A. (Generación II)**

El aumento de la inmigración china (continental o insular), genera tensiones en materia de política migratoria. La utilización del territorio argentino como país de tránsito y de preparación para los destinos más ambiciosos de América del norte genera sospechas sobre el verdadero destino final de los inmigrantes chinos. Posibles conexiones entre miembros de la comunidad china residente en Argentina con redes criminales internacionales (lavado de dinero, tráfico ilegal de personas, venta de armas) introducen adicionales factores de sospecha.

*Taiwán solamente, si no me equivoco, el 3 o el 5 % de la población es cristiana y cristiana me refiero a todas las ramas, al católico, al evangélico...*

### **P. (Generación II)**

Hay cerca de veinte asociaciones formadas de acuerdo a las regiones de procedencia, sea de China o de Taiwán, a la actividad económica que desempeñan y a la religión que practican. El cuarenta y ocho (48) por ciento de los chinos de ultramar

que viven aquí es budista.

El propósito de estas asociaciones es unir a sus miembros y darles contención social". El treinta y ocho (38) por ciento de los chinos que tiene entre 21 y 30 años son la primera generación que habla castellano sin acento y de corrido.

*...los chicos, hoy en día encuentran problemas, porque tienen sus rasgos que ya vienen de nacimiento, Aunque sean nacidos en Argentina, o Brasil, siempre serán de apariencia oriental.*

#### **Docente escuela china.**

*Antes hacía los japoneses, los taiwaneses se les tenía cierto respeto, ahora quizás a los chinos como que se los mira de otra manera y a nosotros bueno nos meten a todos en una misma bolsa. Somos todos chinos porque tenemos los ojos rasgados.*

#### **N. (Generación III)**

En Argentina es común englobar a inmigrantes procedentes de diferentes países del continente asiático bajo las categorías de "chinos" "coreanos" y "japoneses". Se considera que este proceso de homogeneización está fundamentado por sobre todo en base a rasgos fenotípicos.

*I: ¿Y cómo aprendieron a hablar el español?*

*R: Mis padres fueron a cursos particulares y nosotros en la escuela.*

#### **D. (Generación III)**

En el caso de presencia de todo el grupo familiar, son los jóvenes y niños el enlace con la sociedad argentina, dado el rápido aprendizaje de nuestro idioma (español) y la concurrencia a escuelas argentinas, concluye **Bogado Bordazar**

## CAPITULO II

*“PARA DECIDIR SI SIGO PONIENDO MI SANGRE EN  
ESTA TIERRA”*

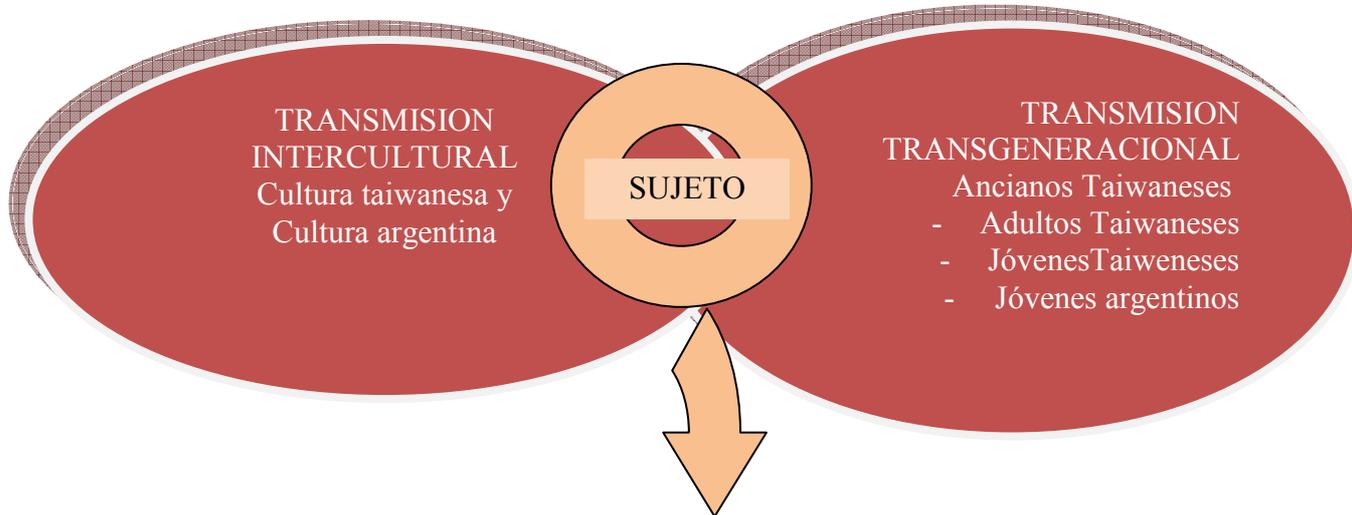
# TRANSMISIÓN TRANSGENERACIONAL E INTERCULTURAL



*“Heredar no es recibir, ni transmitir  
Es transferir, es reinventar, es alterar”*

**Regis Debray (2004)**

## GRAFICO



**¿Qué vas a hacer con lo que te han hecho?**

Invencciones

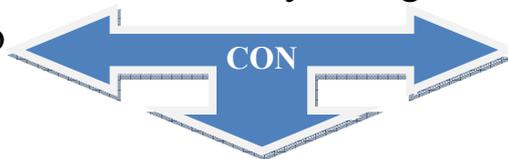
Mixturas interculturales

Vergüenza/rechazo/reclamos/desobediencia/transgresión

Identities interculturales y transgeneracionales

Malestar identitario

Discriminación



## EN LA ESCENA ESCOLAR

En este capítulo procuraremos explicitar los procesos de trasmisión cuando éstos se producen a millas de distancia de la tierra de los mayores y en el marco de una tensión que no logra anudar del todo la cultura de origen con la cultura de destino. Estos en el anudamiento de la transgeneracionalidad con la interculturalidad.

Veremos cómo en las opciones identificatorias propias de la existencia de cada sujeto, múltiples generaciones conviven, prestan su voz y rostro aun cuando estén ausentes. Los fantasmas de los antepasados no dejan de sostener una oferta identificatoria. Son “prestadores de identidad aquellos antepasados que en el mundo interno del sujeto, dialogan con los referentes que tomaran a su cargo las funciones de anfitriones de los nuevos (función materna/paterna)” (Graciela Frigerio, 2004)

Analizaremos la transmisión de adultos portadores de culturas aferradas a un “pasado perpetuo”, realizada a niños y jóvenes que se debaten entre lo aprendido por la socialización familiar y la escolar, donde se juegan sus procesos de subjetivación en un escenario socio cultural muy diferente al de sus antecesores.

Se trata entonces de considerar ese “inter” porque hablaremos entre culturas, entre generaciones, entre transmisión y apropiación, entre tradición y creación. Un espacio “inter” que puede dar lugar a lo indeterminado. Es allí donde la transmisión se manifestará como un convite a inventar la propia subjetividad.

Cabe aclarar que ello es propio de todo proceso de transmisión cultural, no como exclusivo de los inmigrantes. El presente estudio lo particulariza en el caso de los jóvenes taiwaneses aculturados<sup>39</sup> en Argentina.

## II.1 TRANSMISIÓN: FILIACIÓN

*En el momento que la boca encuentra el pecho encuentra y traga el primer sorbo del mundo. Afecto, sentido, cultura están copresentes y son responsables del gusto de estas primeras moléculas de leche*

**Piera Aulagnier (1977)**

Entendemos que la transmisión cultural remite a aquellos valores, actitudes, tradiciones que constituirían el bagaje cultural transgeneracional, aquel que **Jerome Bruner (1997)** llamará el “genoma cultural” como proceso en el que se aúna, articula y reanuda lo biológico, lo cultural y lo social.

El niño pasaría por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda en la matriz social en que se cría sometido a variadísimas determinaciones simbólicas, el lenguaje la primera de todas, y a usos rituales y técnicos propios de su cultura y presentes desde antes de la gestación

Desde la primera y más jerarquizada de las relaciones iniciales que el niño establece con su madre<sup>40</sup>, esto no lo hace en soledad, sino condicionada por su historia y la del grupo cultural al que pertenece. Cuando habla al niño está representando con su

---

<sup>39</sup> Entendemos por aculturación el contacto entre dos grupos, surgiendo, como consecuencia cambios en los patrones culturales originales de ambos grupos (**María Rosa Neufeld, 1994**)

<sup>40</sup> Al utilizar la expresión “madre” aludimos a la función materna definida por **Donald Woods Winnicott (1964)** como una acción, un movimiento que posibilita un proceso, más allá del sujeto concreto, biológico, que realiza el cuidado materno. De ahí que la función materna puede ejercerla, indistintamente, todo aquel que tenga condiciones y disposición para hacerla.

voz a una otro en una multiplicidad de otras "voces". En estas primeras relaciones la madre imprime un sello de pertenencia, ya que no lo asiste de cualquier manera sino que atiende sus necesidades a través de la puesta en marcha de sus pareceres, que se ordenan de acuerdo a cómo ella fue tratada, a las características del discurso social preponderante en ese momento y que considera como válido. Estos son los ejes fundantes de psiquismo. Todas las madres inscriben en sus hijos una forma de ser, de comportarse, de esta manera y no otra, con lo que transforma al cachorro humano en hijo y a la relación materna filial en una relación filiante. En el proceso de ingreso del niño a la cultura, tanto la madre, como sucesivos adultos son transmisores de cultura; **Hanna Arendt (1996)** los llamará "anfitriones inventivos".

Sin alternativa por su estado de dependencia biológica y psíquica, el pequeño necesita depositar confianza en el adulto<sup>41</sup>. Cada pequeño se creará un adulto, con los indicios que el adulto, en tanto función simbólica, real o imaginaria, le proporcione y, a los efectos de crecer, lo investirá con atributos de todo tipo. Ese adulto del niño sufrirá con el tiempo los avatares del principio de realidad. Pero perseverará como figura (lo que representa, encarna, simboliza) a la que querrá imitar o de la que querrá renegar u olvidar, actividades que solicitarán el trabajo psíquico de elaborar tanto los adultos inventados como los reales. A modo de resto de este tiempo, se activa un trabajo hermenéutico: el de indagar acerca de las razones que llevan a los adultos a estar, trabajar y ocuparse de los pequeños. Las respuestas que un niño se dé a la pregunta afectarán el lazo que establecerá con sus mayores (**Piera Aulagnier, 1997**).

*No es que me moleste decir que soy argentina pero uno tiene las raíces, y eso es muy importante. Está bien estar agradecida con el país y de su generosidad en recibirnos pero no hay que olvidarse que soy argentina de padres taiwaneses.*

### **I. (Generación III)**

La transmisión, según **Jaques Hassoun (1996)** requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación con su historia.

*Hay taiwaneses que hace como 30 o 40 años que viven acá y mantienen esa humildad de pueblo. Mi madre, en cierto sentido, representa la transición entre la generación adulta de los abuelos, y la de sus papás.*

### **L. (Generación II)**

---

<sup>41</sup> Idea también trabajada por **Winnicott (1964)** cuando habla del "holding" como soporte físico y afectivo que permanece más allá de la presencia del adulto

Para **Sandra Carli (2006)** la transmisión se vincula con las formas de filiación generacionales. La filiación constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones, e incluye la definición de los contenidos de la transmisión.

¿Qué del pasado deciden transmitir estos mayores? ¿Qué herencia? ¿Qué tradiciones?

## II.2. TRANSMISIÓN: APUESTA CONTRA EL OLVIDO

*La muerte física de un cuerpo no señala el final del difunto, tan sólo su desaparición; en cambio, dicho final lo efectúa su “segunda muerte”, cuando ya no subsistirá nada suyo que le sea atribuible o atribuido.*

**Jean Allouch (2009)**

Otro aspecto de la transmisión transgeneracional e intercultural es que está marcada por la necesidad cultural, de cada generación, para dar forma a la estructura del comportamiento de las generaciones sucesivas, trasmitiéndoles el pasado, el presente y las dimensiones futuras de su cultura.

**René Kaes (1996)** agrega que la herencia del hombre no incluye sólo disposiciones sino también contenidos, huellas mnémicas referidas a lo vivido por generaciones anteriores. Supone además, un trabajo de transmisión psíquica entre las generaciones y a través de las generaciones. Requiere la diferenciación entre lo que es transmitido y lo que es recibido y transformado, en principio, por el proceso de historización del sujeto, o sea en la apropiación por parte de este, de la herencia.

Al decir de **Graciela Frigerio (2007)**, la nueva generación es una “apuesta contra el olvido”, articulando la continuidad de la vida, renovando en cada generación, con cada sujeto, el trabajo de inscribir, conservar, innovar, y el de iniciar e inaugurar que es propio de lo nuevo. Para **Regis Debray (2004)** la transmisión, se asocia “a un ayuda memoria” que aseguraría cierta permanencia en el tiempo.

La transmisión supondría la exigencia de poner a disposición y la de dejar al sujeto la libertad de significar lo que tomará, volviéndolo otra cosa. La historia de los padres nunca se reeditará en la experiencia de sus hijos, cuya historia está atravesada

por otras variables temporo espaciales; psíquicas y culturales.

Lo que se transmite de generación en generación es un acervo cultural, una versión de la historia, una valoración de los rasgos identitarios de la nacionalidad, una cosmovisión del mundo que reconoce y fija en la memoria tradiciones heroicas y que anula otras. **(Guillermina Tiramonti 2005)**

*Hay tradiciones de comer un tipo de arroz en una determinada fecha que eso acá se va perdiendo. Pero conservamos el respeto hacia los mayores.*

**P. (Generación II)**

*En casa seguimos manteniendo el idioma, la cultura. Bueno quizás en mi generación, que ya es la tercera digamos, es como que se pierde un poco, pero bueno dentro de todo se mantienen.*

**L. (Generación III)**

*A estos jóvenes no sé hasta qué punto el traspaso de cultural les va a venir bien. Cuando vuelvan a su país van a ir impregnados de toda esa contaminación que no van a querer abandonar y que la van a transmitir y que evidentemente va a provocar conflicto.*

**Docente argentino II**

Transmisión en la que se daría en simultáneo continuidad y comienzo, repetición y diferencia, conservación y renovación. La transmisión que pone en tensión algo del orden de una invarianza y a la vez un margen de libertad. Esta es la transmisión que da lugar a una falla, un resto, agujeros, lagunas, rupturas en la cadena de significantes. **Pilar Calveiro (2005)** hace hincapié: “La repetición puntual de un mismo relato, sin variación, a lo largo de los años, puede representar no el triunfo de la memoria sino su derrota. Por una parte, porque toda repetición ‘seca’ el relato y los oídos que lo escuchan; por otra, porque la memoria es un acto de recreación del pasado desde la realidad del presente y el proyecto de futuro. Es desde las urgencias actuales que se interroga el pasado, rememorándolo”

*Dejamos la escuela china con mi hermano. Y yo le decía a mi madre “la verdad que ya sé que me querés mandar, se que querés que aprenda chino pero en este momento no me puedo concentrar y no puedo sacarme buenas notas .Con mi hermano y al ser jóvenes, salimos los viernes con nuestros amigos a comer, a cenar. Yo sé que hay muchos otros chicos taiwaneses que nunca salen, ni van a fiesta, para ir los sábados a las 9 a la escuela china.*

**A. (Generación II)**

**Jaques Hassoun (1996)** diría ante esta reflexión que es evidente cómo lo que

hemos heredado es modificado de acuerdo con las vicisitudes de nuestra vida cotidiana. A ello agrega **Ian Hunter (1994)** que hablar de transmisión “pura” supone referirse a la tradición como un elemento de clausura y conservación, como si pueblos y culturas existieran fuera de los lenguajes del tiempo. Es capturar las culturas manteniéndolas aisladas y a una distancia crítica, como si no experimentaran el movimiento, la transformación y la interrupción que representan. Es negarse a la comprensión de una formación contingente en la que una tradición, una historia, un lenguaje pueden convertirse en un elemento liberador en un momento de activa redefinición, que abre el mundo a otras expectativas de su destino.

La relación con la cultura, nos recuerda **Hebe Tizio (2005)**, implica que el adulto ponga en juego el patrimonio cultural y vele por él, pero al mismo tiempo involucra cuidar que la particularidad del sujeto no se vea ahogada por la presión homogeneizadora.

*Esta generación cambió mucho con respecto a la generación de mis padres.*

**P. (Generación II)**

Somos diferentes de quienes nos precedieron y nuestros descendientes es probable que sigan un camino diferente del nuestro. Y sin embargo, es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos.

*Pareciera ser que en territorio taiwanés ha habido una modernización de las costumbres; sin embargo, fuera del territorio, como en este caso, en Argentina, esas tradiciones se mantienen más rígidamente.*

**L. (Generación II)**

Es la tentación de leer todo acontecimiento actual a la luz de un acontecimiento inaudito, no para crear nuevas lecturas de lo que ocurre todos los días, sino para volver una y otra vez sobre un dramático apego a un pasado que estaría perpetuamente presente.

*En Taiwán hay festejos que nosotros acá ni los hacemos.*

**P. (Generación II)**

*Nuestros padres saben la tabla desde el dos hasta el diez y un montón de cosas de matemáticas. Todos los orientales en sí, o sea de la edad de mis padres, lo tienen muy en claro y hasta algunos jóvenes hoy en día también tienen muy buena matemática porque los mayores le inculcaron eso en sus hijos. Todos los orientales siempre tienden a querer que sus chicos estudien más de lo que reciben en el colegio y también hacer tareas extracurriculares piano,*

*instrumentos. Los llenan de cosas.*

### **E. (Generación I)**

Es a la luz de lo antiguo que podemos reconocer y afrontar la discontinuidad. En estas frases se expresa un no poder entrar en contacto con lo nuevo si no se reconoce allí una parte de familiaridad. Esto nos remite a la idea de cómo la transmisión hace uso de la tradición como de un andamio, como un sostén esencial y desmontable a la vez

*En Taiwán hay más respeto de los menores hacia los padres, con respecto al occidente. No te digo que no haya respeto acá pero, es distinto. Es como que se tiene al mayor allá arriba, no se lo toma como un igual o como un amigo.*

### **A. (Generación II)**

La hipótesis de **Hassoun (1996)** sería que una parte de la pulsión de repetición, la que da cuenta de la insistencia de los hechos de cultura, está al servicio de las pulsiones de vida para ayudar a la persona a situarse frente al surgimiento de algo nuevo muy inquietante en tanto que extranjero. Ahora bien, no podríamos hablar de algo inaugural, como lo demuestra **Jaques Lacan (1954)**, sino en la conjunción de aquello que insiste con lo que se presenta como nuevo.

*Ahora vos volvés a Taiwán y son más liberales que acá. Taiwán es una país que, en verdad, no tiene identidades propia, porque la cultura es un rejunte de todas las culturas.*

### **P. (Generación II)**

Parecería que cuanto más la transmisión toma en cuenta la situación nueva, menos puede ser una pura traslación del pasado. Inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes, bien podría generar un campo donde se articulen culturas heterogéneas en mutua revitalización.

Es un no aceptar que jamás podremos vivir lo que nuestros ancestros han conocido. No se puede reproducir el "mundo de antes". Pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva conduciría a insistir sobre los usos de los objetos de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de las personas (**Jaques Derrida y Anne Dufourmantelle, 2002**)

*La mayoría de los hijos orientales siguen medicina, derecho, contadores. Decían, hace tiempo, en Taiwán, que para casarse con un médico la mujer debía tener tres inmuebles. Pienso que es más fácil que tus padres te digan "estudia esta carrera y punto".*

## I.<sup>42</sup> (Generación III)

Sent: Friday, November 27, 2009 11:31 PM

**Inmanuel Walestein y Etienne Baliva (1991)** dirán que la cultura puede funcionar como una forma de encerrar a los grupos en una genealogía, una determinación de origen inmutable e intangible. En oposición a esa idea adherimos a **Ajun Appadurai (2001)** para quien la cultura es también “la capacidad de aspirar”, o sea, de usar los recursos heredados para imaginar y construir un futuro diferente. En esta perspectiva, la cultura no es algo opuesto ni ajeno al desarrollo, sino “un diálogo entre aspiraciones y tradiciones sedimentadas”. Tesis sobre la que volveremos en los siguientes capítulos.

¿Cuánto de aspiraciones, de recreación admiten los mayores? ¿Cuánto de sedimentación admiten estos jóvenes? **Mercedes Minnicelli(2004)** parafrasea la pregunta de Goethe ¿Qué te han hecho, a ti, pobre niño? y comenta cómo “Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister” fue transformada por Freud sentando bases para una posición diferente ante el sujeto expuesto a vicisitudes perjudiciales: ¿Qué vas a hacer, tú, con lo que te han hecho?

### II.3. TRANSMISIÓN: ENCUENTRO TRANSGENERACIONAL

*La transmisión (...) se trata... específicamente de la transmisión, del transporte, en el tiempo. Y de transmisión en el sentido de dar y de recibir, de dar y de tomar, de dar la palabra y de recibir la palabra y de tomar la palabra, de lo que acontece en la transmisión del don de la lengua.*

**Jorge Larrosa (2002)**

Entre una generación y otra, además de entrelazarse filiaciones sanguíneas y/o simbólicas, se despliega lo que **Laurence Cornu (2002)** denomina “solidaridad transgeneracional”.

*Yo con mis abuelos hablaba en el dialecto del pueblo. Después con mis padres hablaba en chino y después con mis abuelos maternos hablaba en taiwanés. Con mi hermana menor ahora hablamos en español. Mi madre cuando lo conoció a mi papá, hablaba bien el chino y mi papá no sabía hablar bien el dialecto de mi madre, el taiwanés. Hablaban en chino, pero mi papá hablaba muy mal el chino y mi madre también. Y bueno debe ser por el carácter de mi madre cuando se*

---

I. se enfrenta a dudas pues eligió la carrera de Contadora, ya que su madre le dio la opción de elegir por ella misma. Eso explica los cuestionamientos que ella hoy se hace.<sup>42</sup>

*casó con mi papá como que a la fuerza aprendió a hablar el dialecto de mi papá.*

**L. (Generación II)**

**Michail Bajtin (1979)** hace un interesante aporte para pensar este relato cuando distingue, en el encuentro transgeneracional, una función unívoca que se centra en cómo es posible transmitir significados en forma adecuada, y que se cumple mejor cuando los códigos del hablante y los del oyente coinciden de manera más completa y, en consecuencia, cuando el diálogo tiene el máximo grado de univocidad. El hecho es que cuando el oyente percibe y comprende el significado del discurso, adopta, en simultáneo una actitud activa, responsiva, hacia este. Concuerta o disiente (en todo o en parte), lo aumenta, lo aplica, se prepara para su ejecución. El oyente adopta esta actitud responsiva durante todo el tiempo que dura el proceso de audición y comprensión, desde su comienzo mismo; a veces de modo literal, desde la primera palabra que pronuncia el hablante. Cualquier comprensión de un discurso vivo, de un enunciado vivo, es inherentemente responsiva aunque ésta pueda ser muy variable.

La segunda función sería la de generar nuevos significados. En este sentido, deja de ser un vínculo pasivo en la transmisión de alguna información constante entre entrada (emisor) y salida (receptor). La función dialógica tiende al dinamismo, la heterogeneidad y el conflicto entre voces.

En vez de tratar de recibir significados que residen en los enunciados de los hablantes como algo previsto por la metáfora del conducto, el foco está puesto en cómo puede un interlocutor usar textos como si fueran dispositivos de pensamiento y responder a ellos en forma tal que generen nuevos significados.

*En la comida se sigue comiendo lo que comían los mayores. Para mi papá y mi suegro, la sopa es la sopa. No toman bebidas frías, una gaseosa, no.*

**P. (Generación II)**

*Mis padres sí o sí tienen que comer arroz.*

**A. (Generación II)**

*Mi abuela nos despertaba a la seis de la mañana en época de vacaciones para que arranquemos los tréboles del jardín, la hierba mala. Es como que de chiquitos nos quieren disciplinar a ser ordenados, a cumplir una rutina.*

**E. (Generación III)**

*Desde muy niños ya hay que entrenarlos para que sepan moral. Nosotros tenemos calificación por buena moral, y buena conducta. Y si vos sacas*

*buenas notas, sabes mucho, pero siempre venís tarde, ahí ya alguna cosa no anda bien, es irresponsable, falta el respeto. Viene a la escuela porque es un deber, es responsable con los padres. El único que da bien la información es el papá.*

**Docente chino (traducido)**

Estas respuestas nos permitirán corroborar la decisión de la Generación I, quienes más allá de una lengua o un dialecto, perseveran por conservar aquellas reminiscencias culturales que consideran propia, como la disciplina que defienden, los criterios morales que propician, los hábitos alimenticios que mantienen .

Al respecto **Margaret Mead (1970)** nos ayuda a pensar las formas de anudamiento transgeneracional que nosotros la pensamos a partir de estas dos preguntas ¿Quién es el transmisor? ¿Quién es el adquirente?

*Cuando hablaba, mi madre no me contestaba. Ella hablaba y tenía que escuchar. Daba órdenes y se tenían que acatar. Cuando comíamos estaban todos juntos pero no hablábamos. Mi madre tenía mucha autoridad, no le gustaba que le contesten. No había intercambio de opiniones, no se discutía.*

**Madre de I. traducida por su hija (Generación I)**

*Mi abuelo, es el que toma las decisiones de la familia de venir acá por dos años. Ahora cuando la decisión de mi abuelo fue quedarnos de por vida para mi madre fue un shock y yo sé que lloraba todas las noches porque estaba incomunicada con mis abuelos maternos.*

**L. (Generación II)**

*Siempre la orden del superior, del padre, del tutor o de quien fuera es sagrada y no se discute.*

**Docente argentino II**

Estaríamos aquí ante lo que Mead llama **cultura postfigurativa**, aquella en la que el futuro de los niños está plasmado en el pasado de los mayores, pues la matriz de esa cultura se halla en el convencimiento de que la forma de vivir y saber de los ancianos es inmutable y valedera. La naturaleza de la vida como miembro de una cultura, cómo se habla y se mueve, come y duerme, cómo se gana la vida, cómo se convierte en padre, cómo se encuentra con la muerte, se experimentan como predeterminados. Así educados, es casi imposible que deserten.

*Muchos padres taiwaneses o chinos quieren que los chicos sean superdotados, sean lo que ellos quieren, tal vez lo que ellos no pudieron hacer en un pasado ¿no?*

**E. (Generación III)**

*Parte de la tradición hay que cumplirla por los padres. No podés decir “bueno yo no quiero hacer esto”.*

#### **D. (Generación III)**

Releer estos enunciados nos lleva a pensar que estos padres consideran que la transmisión es exitosa cuando no admite fallas, no contempla sus paradojas. Ellos transmiten algo del orden de un deseo. Entonces, si el saber obtura, no habría posibilidad ni de nombrar, ni de practicar, ni de dar. Cuando el saber es la supuesta verdad, como en este caso "hay que estudiar", “no se puede desobedecer el mandato paterno”, no hay posibilidad de desear más allá de los márgenes establecidos.

*Mi papá no me dejaba tener malas notas, no me dejaba que me vaya mal porque si me iba mal, me castigaba o, por ejemplo, me hacía sentar a escribir dos o tres horas mi nombre chino. Para mí, era una tortura. Acá yo creo que esas cosas no se hacen, son como más libres.*

#### **A. (Generación II)**

Vemos cómo esta joven constituye el punto de emergencia de una cultura distinta, que desacuerda con la cultura basada en un tipo de saber cerrado, entendido su posesión como valor insoslayable y producto de esfuerzo y repetición. El padre intenta preservar las costumbres originarias que, aunque ya tambaleantes en nuevo contexto cultural, cree que ligan los patrones de comportamiento de los jóvenes a la de sus padres. Al marcar el cambio que culturalmente atraviesan los jóvenes como ruptura se nos están señalando algunas claves sobre los obstáculos y la urgencia de comprenderlos. El lugar de la autoridad paterna no tendría que operar como un espacio de pura fuerza manipuladora o de adoctrinamiento, porque esto se torna angustiante para quien la padece.

*Yo lo he cambiado bastante a mi papá porque de chica, no me dejaba ir a los cumpleaños o que ahora vaya a la casa de mi novio todo el tiempo, que comparta muchas horas con su familia. Yo le decía “mira las costumbres acá son distintas que allá, entonces no nos podemos manejar de la misma forma. Las reglas no pueden ser las mismas porque estamos acá, no allá”. El siente que las tiene que mantener porque en sí somos orientales. Dice “bueno no estamos en Taiwán pero estamos en Argentina y somos orientales, entonces tenemos que seguir nuestras reglas”. Yo lo hice flexible a mi papá, de alguna u otra forma yo lo ablandé.*

#### **A. (Generación II)**

*Mi madre me hace bastante caso. Es como que yo le digo algo y mi madre hace*

*más o menos lo que yo digo. Las elecciones en cuanto a mi vida, siempre fueron mías. Mi madre, en cuanto a mi educación nunca se preocupó por mis tareas. Quizá por desconocimiento o por conocimiento de su hija, que sabe que lo va a hacer y que sabe elegir.*

### **I. (Generación III)**

En la “**cultura prefigurativa**” son los padres quienes aprenden de los niños. Los jóvenes suelen observar que sus mayores, máxime que no hablan el idioma, marchan a tientas, les cuesta adaptarse a las tareas que les imponen las nuevas condiciones. Se instituye, por ende una brecha generacional, ya que en la cultura nueva (resultante de esta hibridación) será el hijo o el nieto quien asuma la antorcha del porvenir. Es así que los jóvenes, contando con la complicidad de sus padres, introducen cambios.

En las frases antes transcriptas resulta destacable como se solapa los transgeneracional estructural y lo cultural (local)

*Mi abuela es mucho más moderna que mi papá. Tiene una forma de pensar pero, no sé por qué es tan moderna ella. Se viste de forma moderna, de pensamiento también, es como una persona muy realista. No sé, es como un modelo a seguir te diría.*

### **A. (Generación II)**

**Sandra Carli (2006)** señala diversas formas de “inversión” del vínculo generacional, es decir, un cambio en las posiciones de los sujetos y la emergencia de nuevas formas de construirse de los mismos, que delatan quizás el anacronismo de un tipo de transmisión o tal vez la importancia de la pregunta por el sentido de la misma. Esta idea de inversión de lugares se vincula también con cierta caducidad de las fronteras entre las edades a partir del impacto provocado por la conformación de las identidades por edad provocado por una cultura crecientemente globalizada, mediatizada e informatizada, que cuestiona tradiciones, fundamentos de autoridad y universos culturales. La distancia entre las generaciones adultas y las generaciones jóvenes no es la misma hoy que la que existía entre padres y abuelos hace un siglo atrás. Al mismo tiempo tampoco es igual la idea de autoridad que intervenía en la construcción de esa distancia.

**Guillermina Tiramonti (2005)** aporta al análisis de la distancia generacional que se produce en una sociedad proyectada hacia el futuro, su tesis respecto a que la realidad de nuestro tiempo (en términos de ubicación social e identidades) “se plantea

porque los sujetos han soltado viejas amarras, ya no siguen pautas heredadas”. El cambio cultural dificulta la comunicación entre las generaciones y esta brecha generacional se ve agravada por la incertidumbre que genera el futuro de una sociedad en permanente cambio.

*Yo llevo mis papás al médico siempre. Soy la traductora.*

**A. (Generación II)**

*A causa del desconocimiento de mamá, yo tenía que ir a buscar mercadería para el almacén que tuvo, hacer los trámites del AFIP, tratar con clientes que venían a discutir, a averiguar.*

**I. (Generación III)**

*Mamá estaba encantada, y sorprendida, por cuánto dinero se puede ahorrar, sabiendo el idioma.*

**A. (Generación II)**

Un hecho curioso es que la generación de los mayores, puesta en situación de usar el español para realizar trámites administrativos, o atender temas de salud, legales... depende de sus hijos. De nuevo es la lengua la que subvierte una tradición que sostiene que los mayores guían a los jóvenes, ya que estamos ante una generación joven que pone a sus adultos en comunicación con los “ellos”.

*Con los únicos que hablo el taiwanés o el chino es con mis papás y ahora con mis hijos porque quiero tratar de que no pierdan.*

**P. (Generación II)**

*¿Y en la casa en qué idioma se comunican todos? En mi casa en el dialecto taiwanés.*

**E. (Generación III)**

La lengua materna, es la que conforma un “nosotros”, (se ahí el pensar en termino de transmisiones interculturales bilingües) se mantendría como símbolo de su lealtad a la cultura que dejaron y es demandada a las generaciones jóvenes, aculturadas al país que los recibió.

*Tuve mis dos abuelas que vinieron acá por un tiempo y después se volvieron, porque ellas ya estando acá, tenían grandes problemas con en el idioma. Estaban todo el día en casa no podían salir.*

**P. (Generación II)**

*La verdad que lo que más cuesta es el idioma... aprenderlo Mis papas se quieren volver para sentirse cómodos allá. Poder salir, hablar con gente, ir a pasear. A veces ellos no salen por temor a no saber las calles, por ejemplo,*

*perderse o ir a un restaurante y no saber cómo comunicarse.*

**A. (Generación II)**

*Les dicen “No, no entendemos lo que estás pidiendo”. Entonces mis padres vuelven a repetir y no los entienden, entonces ellos se sienten mal, se frustran.*

**L. (Generación II)**

*Mis padres, en su momento abrieron un supermercado porque era el rubro en que menos tenían que hablar, tenía que saber de los números y nada más, la gente escogía su propia mercadería y tenía que estar en la caja para hacer la cuenta y cobrar, entonces era como un rubro que era más fácil de empezar.*

**P. (Generación II)**

*Mis papas tienen un Lave Rap ya que no necesitan mucho el idioma porque mucha gente se lava sola su propia ropa.*

**D. (Generación III)**

*I - ¿Qué extrañan tus padres de su país?*

*R - El idioma y poder entenderse y poder ir a dónde quiera.*

**E. (Generación I)**

En el trabajo etnográfico esto fue una constante cuando se trataba de entrevistas a la Generación I, ya que la condición de posibilidad radicaba en la presencia de un joven que hiciera entendible lo que ellos decían.

Hijos que ofician de traductores de sus padres o abuelos, inversión de la relación entre las generaciones, “supuesta” disminución de las distancias o un cambio de paradigma en la idea clásica de autoridad, parecerían poner en riesgo el proceso de transmisión cultural mirado, con tristeza como el “traslado del baúl de los recuerdos”. Sin embargo, debemos admitir que, en este caso, la relación entre las generaciones está afectada más que nada por la contingencia, (hacer trámites, visitar al médico, concurrir a la escuela).

*Con mi hermana hablamos en castellano cuando no queremos que nuestros padres se enteren de algo que a ellos no les gustaría.*

**L. (Generación II)**

Hacia el final, Margaret Mead llama “**cultura configurativa**” aquella en la que los pares reemplazan a los padres. Al respecto, **Graciela Frigerio (2006)** sostiene que un niño no sólo está marcado por los adultos, sino también por los otros niños, los contemporáneos, que intervienen en la constitución del aparato psíquico en el que la fraternidad (familiar o simbólica) despliega, entre pares afectos que hacen de los pares

referentes importantes. Aquí se produciría el desdibujamiento de los referentes adultos. Al debilitarse el significado compartido surgirían relaciones horizontales en las que es posible establecer una comunicación centrada en la selección de códigos que tienen como base la definición en común de la situación. Este tipo de relación ofreció pocas “inferencias indiciales” (**Carlo Ginzburg 1986**) dentro del grupo investigado, aunque no dudamos de su existencia.

¿Cómo se irá perfilando la relación transgeneracional entre los que ya constituyen la tercera generación y sus propios hijos? ¿Desde qué restos los jóvenes construirán un nuevo paradigma de autoridad?

## II.4. TRANSMISIÓN: NARRACIÓN

*Las vidas son textos, textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación. El texto es el informe narrativo de lo que ha sido una vida*

**Jerome Bruner (2001)**

Se infiere del ítem I.4, cómo la transmisión supone que la producción de historias, la narración, es lo que necesitamos como una forma de pensamiento y un vehículo para la creación de significados.

En nuestras indagaciones los jóvenes manifiestan conocer sus tradiciones por el relato de sus padres y abuelos, como podremos vislumbrarlo a continuación.

*Según mi papá, nuestro cuerpo es distinto en el sentido de la metabolización de drogas<sup>43</sup>.*

**A. (Generación II)**

En esta explicación sobre sus creencias no sólo es el contenido de esta historia lo que se transmite sino también su artificio narrativo según el cual toma por cierto algo sostenido por el adulto mayor, sin que ella misma pueda explicar tal razonamiento. **A** es estudiante avanzada de la carrera de Medicina con lo cual tendría argumentos para corroborar o refutarlo, y sin embargo sigue apegada al relato de su padre “*según mi papá*”. **Octave Mannoni (1993)** dirá que estos jóvenes son el sostén de las creencias de los adultos.

---

<sup>43</sup> Según un estudio publicado en la revista científica "The Journal of the National Cancer Institute", la etnia puede afectar la respuesta a ciertos fármacos

*Era algo de un ayudante del gobernador que, siempre pensaba por el bien del pueblo. En el medio, no sé qué pasó, que hicieron algo que jugaba en contra de sus creencias, de lo que él quería hacer. ¿No? Entonces se suicidó, se tiró al mar. Como la gente del pueblo lo quería tanto porque él siempre estaba en favor de ellos, creo que tiraron no sé migas de pan o arroz o envolvieron el arroz en hojas para que se lo coman los peces y no coman su cuerpo. Algo así. Y después más tarde fueron en búsqueda con barcos del cuerpo y en el mismo barco tiraban también las migas de pan, los arroces. Y, hoy en día, hacen carreras de barcos. Son barcos en formas de dragones largos, tipo botes y entran como treinta personas. Se celebra por la persona que murió. Acá lo que sigue, es la tradición de envolver el arroz en la hoja que después comemos. Se hace en familia y lo comen todos.*

### E. (Generación III)

E. trata de enmarcar su vida y la de otros en forma de narración. Y ello se explicaría porque nuestra experiencia mediata, lo que sucedió antes, está enmarcado en las mismas formas relatadas. Es lo que posibilita constituir una historia audible por y para los otros.

*Según me explicaron, para los casamientos se regala un paquete de galletas o cosas así, que se mandó a hacer a cada invitado al casamiento y los invitados tienen que llevar la famosa bolsita roja para ir y bendecirlos. Va el novio a la casa de la chica toda de rojo, y el hombre también de rojo con el bonete, se inclinan ante el Dios de la naturaleza y agradecen a los padres. Luego se sientan, los padres los bendicen o les dicen unas palabras, se levantan y después con un techo de paja, tapan a la novia y así se va al auto para irse a la casa del novio... Antes al irse la novia tiene que tirar un abanico y la madre, tiene que tirar agua, porque hay un dicho que dice... hija que se va, agua que se tira, o sea que no vuelvas. La chica al llegar ahí a su nueva casa tiene que pisar como una baldosa y pasar el fuego carbón con zapatos. Significa que lo malo se va y entra lo bueno, entra la prosperidad, etc. Finalmente entran a su dormitorio y después a la noche es la invitación a la cena.*

### I. (Generación III)

Para que haya esa “ilusión de continuidad”. (Alain Badiou, 1999) tiene que haber alguien que narre porque sino la historia se perdería. La ilusión de continuidad es una ilusión necesaria al sujeto, como le es fundamental la inauguración. Lo importante es que cada vez que se la cuenta parezca como inédita. Hay algo en el vínculo del relato que al otro lo conmueve. Algo del orden de una emoción, la pasión, el deseo que viene dado no sólo de la forma sino también del lugar desde donde el mensaje es proferido. La transmisión no se funda en un contenido, sino ante todo en el acto, en los montajes de ficción que hacen posible que este acto se admita y se repita a través de las

generaciones.

*Hay una tradición que no es religiosa cuando alguien muere y es que los varones por dos o tres meses no se pueden afeitar, cortarse el pelo y después al velorio no se va en traje formal, como que dicen que el fallecimiento de una persona no es motivo de ponerse elegante, entonces hay que ir de manera más humilde, más tranquila. Entonces los grandes se visten de remera negra, pantalón negro, y los niños una remera blanca, simple todo liso y algún pantalón azul. Las mujeres también de negro, remera negra y pantalón negro.*

### **E. (Generación III)**

Es bueno saber, tener idea de los mitos, las historias, los cuentos populares, los relatos convencionales de su cultura. Esto enmarca y nutre las identidades.

*En el año nuevo chino los chicos son los más felices porque se les dan unas bolsitas rojas que adentro se les coloca dinero. Hay reglas para esas bolsitas. Las cifras de las bolsitas tienen que ser de 600 pesos (de allá claro), 600, 3600 y así. Tienen ya un número. No puede ser impar, porque puede llegar a tener mala suerte para la otra persona. ... Está también lo que se llama Pua Pue. Son dos monedas, dos medialunas en realidad. Bueno, las pones así (gestualizado con la mano). Pedís delante de tus ancestros, los abuelos, les preguntás cosas. Les decís por favor, por favor denme la respuesta: Sí o no.*

### **I. (Generación III)**

Lo curioso es que **I., D. y E.** son de la última generación de inmigrantes y fueron los que más relatos contaron en las entrevistas. La madre de **I.** confirmó, en nuestro encuentro, la importancia que esta concede a la transmisión como narración. Entendemos que ello permite identificar en lo que ha recibido, no un depósito acaudalado sino un ritmo, una herencia que le es propia.

*En la cultura nuestra, vos nunca le podés decir el nombre a un mayor porque es falta de respeto. Tenés que llamarlo por tío o por hermano mayor. Cuando alguien es menor a vos, sí lo podés llamar del nombre. Por ejemplo, a nuestros papás nunca nos dirigimos por el nombre. A nuestros tíos tampoco, incluso a los señores, a los hermanos de la iglesia que son mayores nosotros no los llamamos por el nombre. Bueno, ese tipo de cosas sí me parece que son importantes de conservar. Son cosas que lo van formando como persona ¿no? Que está bueno.*

### **P. (Generación II)**

*A mí me contaban que ellos como que vivían una época más dura, para obtener algo siempre tuvieron que sacrificarse, Como parte de sus enseñanzas nosotros también tenemos que hacer lo mismo. ¿no? Si queremos un día tener una buena vida, tenemos que ahora pagar el precio, estudiando o cosas así.*

### **D. (Generación III)**

Como sostendrá **Graciela Frigerio (2002)** no se trata de quedar rehén de una

historia sino de elaborarla, de estar atentos a las circunstancias que facilitan la escritura de una biografía ya marcada de antemano, de develarla para hacer una vida que no sea el cumplimiento de una anticipación. Es un poder narrar(se) desde una posición diferente a la que le consignó el mandato familiar.

*En los días de luna llena comemos un tipo de budín pero que adentro tiene poroto rojo, o sea condimentos chinos y también es tradición comerlo. Nosotros lo seguimos haciendo.*

### **E. (Generación III)**

Para **Jorge Larrosa (1995)** la historia personal, es aquella que uno se cuenta a sí mismo, la repetición de otras historias en las que podemos adivinar algo de nosotros mismos. “Los hombres somos lo que nos contamos y para contarnos recurrimos a palabras y frases que nos designen, que nos hablen, que nos expresen”, sostiene Larrosa. La narración cuenta así una historia e invita a contar otras historias. **Sigmund Freud (1908)**, habla de una “novela familiar” en la que cada sujeto se inscribe en una ficción narrativa, pero que, a la vez narra su propia novela.

*Mi mama me contaba que iba al juez y le hacían una prueba para darle la ciudadanía, para ser naturalizada. Le dieron una prueba de decir sí o no. Y me dice” yo no sabía lo que me preguntaba pero yo decía sí, era lo único que salía”. A mi tío en cambio le hicieron leer el diario. Esas eran unas de las pruebas que les hacían para darle o no la permanencia.*

### **I. (Generación III)**

Deducimos de lo antedicho, como los jóvenes encuentran narrada su experiencia de habitantes de un mundo que los precede y cuya compleja heterogeneidad remitiría a un aprendizaje fundado en la propia exploración de sus biografías.

¿Cómo narrarán estos jóvenes nacidos en Argentina sus biografías socioculturales a los hijos, ante la ausencia de un relato que los incorpore? ¿Qué relatos priorizarán? ¿Los de sus padres y abuelos? ¿Los propios?

## **II.5. TRANSMISIÓN: SUBVERSIÓN**

*Pero cómo entender esta dificultad de transmitir, es decir de dar y recibir, de no ser porque a partir del momento en el que de una generación a otra existe un quiebre, una ruptura demasiado radical, un salto demasiado importante en el tiempo y en el espacio, se torna como imposible que los antiguos emblemas puedan ser recibidos como tales por las generaciones siguientes*

**Jacks Hassoun (1996)**

Algo que se visibilizó en particular durante el trabajo etnográfico son esas pequeñas “revanchas” con las que los actores subvierten lo programado y se afirman como autores al imprimir la huella de su propio hacer en las prácticas socialmente compartidas.

*Es como algo que no se entiende bien. Si tenían mis papás un buen trabajo, un estudio, tengo todo, ¿por qué a ir a otro país que no sé ni el idioma y encima, a la otra punta del mundo? No entiendo en realidad, ¿por qué teniendo, mi abuela cinco hijos, habiendo tantos hijos para elegir, por qué le dijo a mi papá que nos vengamos acá?*

#### A. (Generación II)

*Vine hace nueve años sin saber el idioma. Pero cuando vi Buenos Aires no entendí nada y le pregunté a mi familia: ¿Por qué vinimos a parar acá?'*

#### Entrevista espontánea a la dueña de un supermercado

En estos **reclamos**, y a la manera en que lo explica **Michel De Certeau (1996)** puede decirse que los sujetos se hacen un espacio, un atajo, y firman su existencia como actores y autores. Buscan esos intersticios a través de los cuales transitar en forma alternativa sus trayectorias.

*Hay una familia conocida de madre, que los dos hijos no tienen relación con chinos, mejor dicho, no les gustan demasiado tratar con chinos. Comen comidas argentinas y los amigos de los hijos son sólo argentinos.*

#### I. (Generación III)

También están quienes **rechazan** su herencia sin importarles cuanto los separará de sus ascendientes. La subversión aparece como capacidad de invención de los sujetos para tramitar su clivaje<sup>44</sup>.

*No me gusta lo oriental, no me gusta la música oriental, no me gusta el idioma chino. Mi hermano es peor, yo, a veces le hablo en chino en la calle a propósito, y mi hermano dice “cállate, cállate”. Dice “no me hagas pasar vergüenza” y hace de cuenta que no me escucha; y yo a propósito le sigo hablando en chino. Si en la escuela tenía que elegir algún país nunca elegía ningún país asiático, yo siempre elegía un país occidental.*

#### A. (Generación II)

**Freud** hablaría “del narcisismo de las pequeñas diferencias”, como la obsesión por diferenciarse de lo que resulta parecido. Este querer ser distinto lo aleja de sentir **vergüenza**, también explicada por **Hassoun (1996)** cuando habla “contrabandear

<sup>44</sup> Entendemos por “clivaje” la coexistencia en el seno del sujeto de dos actitudes contradictorias, una de las cuales es negar la realidad (renegación) y la otra en aceptarla (Roudinesco y Le Plon 1997)

la memoria” como ese intento de “desprenderse de la pesadez de las generaciones precedentes para reencontrar la verdad subjetiva de aquello que contaba con fuerza para quienes, antes que nosotros, amaron, desearon, sufrieron y gozaron por un ideal”. Aclara después: “Aunque seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso.” Hay un querer diferenciarse o separarse de lo precedente sin poder reconocer el valor de estas elaboraciones que podrían dar sentido a su presente

*Cuando yo salía de noche o me quedaba a dormir en la casa de amigos o de mi novio, mi papá ponía mala cara, no le gustaba. Me decía “a vos te parece llegar a estas horas”. No le gustaba mucho. Mi papá es muy estricto aunque igual yo sigo saliendo*

### **A. (Generación II)**

La afirmación foucaultiana (1980) “donde hay poder hay resistencia” encuentra cabida en este comentario teñido de **desobediencia y transgresión**. Foucault destaca el carácter coextensivo y contemporáneo de las resistencias. Su mirada se desplaza desde la constatación de la reproducción de lo ya dado hacia la potencialidad de transformación de lo existente; desde los movimientos que confirman una asimetría hacia aquellos que desafían la magnitud de esa asimetría.

Durante la ceremonia religiosa de la Generación II y III, si bien con el mismo guión y escenario de la Generación I, es en español y es manifiesta su informalidad con respecto a la primera. Mientras el pastor predica, los jóvenes cuchichean, se mandan mensajitos a los celulares, dibujan el folleto que contiene las lecturas. El momento en el que se lo ve más entusiasta, es cuando cantan.

Podríamos sostener que los mecanismos y las lógicas de operación, al ser rutinizadas, si bien intentan constreñir a estos actores, imponerle unos límites, fijan unos márgenes y unos modos de operación. Aún así hay una franja de indeterminación relativa, que deja espacio para la rebeldía, además propia de esta etapa etaria.

*Esas rebeldías no es cuestión de la cultura sino propias de la adolescencia. Tenemos periódicamente en nuestra escuela, charlas con profesionales que se han dedicado a este tema. Puede ser un pastor o también citamos a gente que trabaja en psicología adolescente o gabinete.*

### **Docentes escuela china**

Así, siguiendo el pensamiento de **George Balandier (1994)**, diremos que este discurso, que no puede separarse más que analíticamente de las prácticas que explica, tendría como función proteger contra “el acontecimiento”, es decir, contra aquellos eventos disruptivos que trastocan el continuo de la vida cotidiana.

*Los chicos nacidos en argentina ya crecen con el idioma español. Hay familias taiwanesas que también ya hablan en español y el taiwanés y por eso a los hijos les cuesta o no les gusta ir al colegio chino.*

**E. (Generación III)**

*De chiquita siempre me gustaba más comer fideos con tuco que comer el arroz. El fideo lo terminaba y el arroz no. No me gustaba.*

**I. (Generación III)**

*Vos venís al colegio chino y hablas con tus compañeros en castellano.*

**P. (Generación II)**

**Hassoun (1996)** aporta que, la recepción de las palabras y los actos que vehiculizan la herencia no implican pasividad, sino por el contrario movimiento, ya que es fundamental el reconocimiento que se hace de aquél a quien se autoriza como transmisor. El descendiente no es una víctima pasiva a merced del progenitor.

*Mamá hace tiempo que cedió su autoridad. Lo único que me exigía, era asistir a la Iglesia todos los domingos.*

**I. (Generación III)**

Estamos ante una concesión que hace la madre que opera mediante una negociación a la manera de una trasgresión oficializada: “Yo cedo pero exijo que sigas con los dispositivos rituales”

*Mis padres como que, bueno, tienen la noción de ser muy ahorrativos. No en mi generación. Para mi generación yo gano el dinero, y si bien tengo la noción de guardarlo también quiero aprovecharlo. Pero ellos (mis padres) es como que todo lo quieren guardar, por las condiciones que han atravesado.*

**L. (Generación II)**

De acuerdo a la teoría de **Pierre Bourdieu, (1990)** las prácticas culturales en movimiento y la cultura objetivada se articulan mediante el habitus (cultura incorporada). El habitus destraba el problema del sujeto individual al constituirse en el lugar de "incorporación" de lo social en el sujeto, lo que permite colocar al centro de la reflexión una subjetividad modelada, configurada y enmarcada por un conjunto de estructuras sociales objetivas de carácter histórico que él incorpora de acuerdo con el lugar y el tiempo que ocupa en dicha estructura. Bourdieu propone el habitus a la

manera de un conjunto de disposiciones lógicas y afectivas, ergo su teoría abre la posibilidad de entender la negociación entre sujetos históricos y situados y las estructuras que los han formado como tales; negociación que se verifica en la práctica, es decir, en la puesta en escena de los valores y saberes incorporados (el habitus) que se enfrentan a su pertinencia y validación en la situación social en la que éstos son desplegados.

*Yo creo que ellos cumplen ordenada y disciplinadamente lo que les piden allá y después se destapan acá tranquilamente y hacen lo que crean. Se sienten felices si pueden renegar de sus familias. Yo les he preguntado “¿vos renegarías de tus padres?” “no” dicen. El respeto es tan fuerte y hasta agresivo si se quiere, porque es un sometimiento hasta físico. Yo tengo el caso de un chico de este colegio que los padres le pegaban muy mal, le pegaban hasta con elementos. No usaban solamente las manos y, sin embargo, le digo “¿vos renegarías de tus padres?” “no nunca”. Ni se le ocurre. Como que hay un gen, un chip que tienen: “no te retobes contra tus padres porque es lo más grave que puede suceder en la vid. Que yo no esté de acuerdo con lo que ellos hagan, es una cosa, pero el respeto que tengo hacia ellos es casi milenario como la misma cultura”. No lo pueden renegar, por más que quisieran. Yo noto que el chico me puede plantear que no le gusta lo que los padres hacen, que le tiene miedo al papá, pero en el fondo, es su papá y no va a renegar de él, es así.*

#### **Docente escuela argentina II**

Acudir a **Bourdieu** contribuye a discernir sobre la tensión perceptible en el trabajo de campo entre el sujeto – sujetado (propio del estructuralismo); el sujeto reflexivo capaz de resistencia (propio de la sociología comprensiva) como en este caso bajo el dispositivo del idioma, o los valores; y el sujeto hablante que no es tal sin enunciación dirigida, sin palabra, ni sin lengua en tanto estructura (propio del psicoanálisis).

En la ceremonia religiosa de los mayores hablada en idioma taiwanés, la secuencia es muy pautada (se señalan los pasos mediante una pantalla gigante). Siguen el sermón del presbítero desde el púlpito y luego el de los Hermanos más antiguos que abordan temáticas del antiguo testamento, insistiendo en la necesidad de sacrificios y la posibilidad del perdón.

Cuando se trata de los jóvenes (Generación II y III) el pastor está en medio de los bancos y predica en español a partir de situaciones cotidianas a las que aplica salmos extraídos de la Biblia.

La decisión de ofrecer a los más jóvenes una ceremonia distinta en horario (11

horas), modalidad e idioma obedece a garantizar la asistencia de estos y a no darles pretextos para justificar su deseo de no concurrir, según nos explicara uno de los Hermanos de la iglesia que ocupa un lugar jerárquico dentro de la misma.

Si los esquemas usados y tomados por valiosos necesitan ser readaptadas, se produciría un desajuste o una ruptura entre la práctica y dichos esquemas lo que genera movimientos en el habitus. En los esquemas de percepción, valoración y acción sobre el mundo social, se pone en evidencia una capacidad afirmativa, creativa y fundante de las resistencias, que adquieren para **Michel De Certeau (1996)**, una inteligibilidad propia.

*He visto ceremonias, por ejemplo que los “paisanos” en los funerales tiran petardos, y yo digo “¿qué pasa acá? Alguien se muere y ¿empiezan a tirar cohetes, petardos?” “¿cómo puede ser esto?” Entonces mi papá me contesta “pero acá la gente aplaude cuando uno se muere, cuando pasa el ataúd. Yo no entiendo cómo van a aplaudir.*

#### **A. (Generación II)**

El debilitamiento del sentido otorgado a ciertas prácticas instaladas en este grupo, a causa de esos desajustes, generaría una falla, una avería o incumplimiento en los presupuestos de la vida cotidiana.

*En mi casa mi papá, ya en jardín, en preescolar me enseñaba a sumar y restar y todas esas cosas, pero todo mental, En primer grado nos decían “traigan fósforos”, y mi papá no quería que lleve fósforos, entonces tenía un signo menos en materiales para llevar al colegio y siempre tenía todo negativo porque mi papá no quería que yo use la técnica que enseñaba el colegio, porque no la entendía.*

#### **L. (Generación II)**

Es posible también plantear la situación inversa, los postulados que los mayores no comprenden tratan de debilitarlos a través de la imposición de sus propios presupuestos socioculturales para garantizar la continuidad y sobrevivencia de las pautas de su cultura. Adultos y jóvenes portadores de culturas diferentes y por tanto enfrentados en sus concepciones vitales.

*Cuando fui a Taiwán por dos meses, mi abuela dijo que era mucho tiempo entonces nos mandó a la escuela. Al colegio ese fui un poquito con la cultura de acá también, o sea era un poquito más viva. Ahí eran más honestos. Si tenías un error lo decías entonces ibas y te castigaban Yo tenía un montón de errores y lo que hice fue, bueno cerré el cuaderno y lo escondí abajo del banco. Entonces me preguntaban “¿y vos cuántos errores tenés?”” ninguno” le dije y como no te revisaban, entonces ahí zafé.*

#### **E. (Generación III)**

*Nuestros mayores dan mucha importancia al cálculo mental y se contradicen con los métodos de enseñanza de aquí que usan materiales concretos. Mi compañera, llevaba los materiales pero igualmente, lo hacía mental.*

**I.(Generación III)**

De **Certeau (1996)** nos propone pensar en la indeterminación como característica constitutiva de una relación de poder. Los desarrollos de este autor resultan de sumo atractivo para explicar el proceder de **E.** e **I.** en tanto apuestan a la creatividad que, elusiva, dispersa, fugitiva, hasta silenciosa, fragmentaria, y artesanal construye “maneras de hacer”, maneras de circular, habitar, leer, estudiar, etc. Se trataría según él, de grietas que dan lugar a lo que denomina “tácticas del débil”, entendidas como esas acciones pequeñas, individuales que desafían de algún modo el poder. Este autor sostiene que esas pequeñas acciones van dejando huellas, marcas en el sistema. Son como gotas de agua que van horadando la piedra.

*Con mi hermana hablamos en castellano cuando no queremos que nuestros padres se enteren de algo que a ellos no les gustaría.*

**L. (Generación II)**

*Aunque no lo crean los mayores, el español ya es como es nuestro idioma madre.*

**E. (Generación III)**

*Lo que pasa que jóvenes ya tienen más individualidad., Pueden auto elegir. Entonces cuando los padres les dicen de aprender un idioma, es ya un consejo, no una obligación. De la obligación no salen buenos resultados. El idioma chino es difícil, y los chicos dicen” mejor no aprendo ¿para qué?, si estoy en Argentina.*

**Docente escuela china**

Para De **Certeau (1996)** todo poder tiene como contrapartida un “microcontrapoder” (la cultura receptora impactando en la construcción de autoridad de la Generación I) Analizar la cultura, sería analizar esos atajos que usa la Generación II y III, a modo de tramitar aquello que reciben de sus mayores.

*Ha habido casos muy contados, yo diría muy bajo porcentaje, podría contarlos con los dedos de una mano, de casos de chicos que, no andaban ni para atrás, ni para adelante porque no, no tenían ganas o no querían básicamente, o algunos estaban enojados por tener que haber venido. El hecho de que los hayan desarraigado de su espacio provocó como una especie de venganza, si se quiere, entre comillas, contra sus padres que los habían sacado de su espacio y entonces se resignaban a no hacer nada, pero no hacían nada de nada, de nada.*

**Docente escuela argentina II**

Interesante mirada del desarrollo del vínculo de autoridad y contra autoridad, que marca la posición de este docente frente a otra cultura. Esta focalización que él nos trae ayuda a apreciar acciones de resistencia, gestos que De Certau llama “microrrevoluciones”. Bourdieu, al contrario de De Certeau, no deja margen a las “brechas”, a los márgenes. Para él no toda rebeldía es liberadora.

*No participo en las celebraciones que se hacen en el barrio chino de Belgrano. Se junta mucha gente, no sólo chinas sino también argentinas. Por eso se me viene una palabra, “re careta”. No sé cómo decirlo de otra forma. A nadie le interesan en realidad, los orientales. No es una celebración verdadera. Uno está en Argentina y no es que está allá entonces es distinto. Es como muy comercial. Yo voy igualmente pero porque llevo a mis amigos argentinos a que conozcan. No es que menosprecio al festejo en sí de que está mal hecho o de que no se compara al festejo que está allá. No, nada que ver. Me parece que no tiene mucho sentido. Es muy comercial. Después los negocios, los restaurantes también. Es como que uno va a comer al restaurante chino y los argentinos se piensan que es la comida típica y no, no lo es.*

#### **A. (Generación II)**

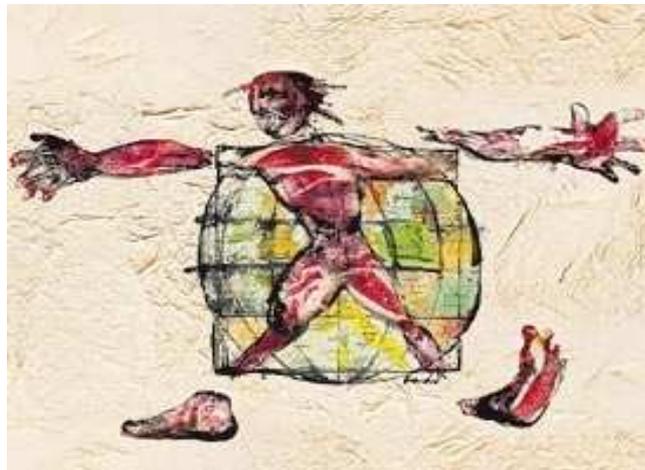
En este comentario **A.** reitera sus críticas a las prácticas de los taiwaneses. Lo más sorprendente es que el Barrio Chino de la calle Lavalleja y los festejos del año chino instalan el reconocimiento de este grupo en la sociedad porteña.

La pregunta que queda es ¿Hasta qué punto los sujetos en el cruce de la interculturalidad y las transgeneracionalidad vivirán sin culpa las tácticas de subversión? Teniendo en cuenta la sumisión propia de su cultura ¿Podrán defender ante sus mayores su independencia ya que no son programables como ellos esperan?

## CAPÍTULO III

*“NO SOY DE AQUÍ... NO SOY DE ALLÁ”*

### IDENTIDADES INTERCULTURALES



*Siempre desconfié del culto de la identidad, así como de lo comunitario, que con tanta frecuencia le está asociado. Continuamente, trato de recordar la disociación cada vez más necesaria entre lo político y lo territorial... Por lo tanto, ante la lógica comunitaria, ante la compulsión de la identidad resisto a ese movimiento que tiende hacia un narcisismo de las minorías que se desarrolla en todas partes. En ciertas situaciones, no obstante, hay que asumir responsabilidades políticas que nos ordenan cierta solidaridad con los que luchan contra tal o cual discriminación, y para hacer reconocer cuándo una identidad nacional o lingüística está amenazada, marginalizada, puesta en minoría, deslegitimada.*

**Jacques Derrida (1968)**

Cuando las características de la transmisión analizadas en el capítulo II están en proceso, el acontecimiento de construir identidades se da en el interjuego de culturas en pugna por prevalecer. De este “tironeo” resultan afectadas las afiliaciones, la demarcación entre lo propio y lo ajeno, el adentro y el afuera; la integración de lo particular en lo universal y viceversa; las formas de tramitar las diferencias, y lo que es más preocupante hay algo del orden de lo ineludible que genera malestar dentro de este proceso.

Ensayaremos deconstruir el proceso de constitución de las identidades de estos en su condición de sujetos, enfrentadas en sus códigos culturales, lingüísticos, estéticos, etcétera, a adultos que no logran (¿o no pueden?) acompañarlos, con la consecuente angustia para “ambos”.

Resulta importante reconocer que en este mundo globalizado todos portamos identidades interculturales y padecemos el mismo malestar que los jóvenes estudiados

Sucede que los procesos migratorios se constituyen en ocasiones para discernir el andamiaje que da lugar a identidades interculturales. Discernir qué de la mirada de los Otros constituye “lo que somos”, el “mí mismo”, el “quién soy” y “el quién no soy”, “de dónde vengo” y nos permite contemplar las fallas y fisuras ineludibles

### **III.1. EL ACONTECIMIENTO DE CONSTRUIR IDENTIDADES**

*Borrar lo que me diferencia para negarla,  
dejar de ser yo para ser como otros.*

**Elise Pestre (2009)**

El acontecimiento, según lo describieran **Georges Lapassade** y **René Loureau (1981)** es un analizador de la sociedad en tanto revela su dimensión oculta. Es aquello que escapa a cualquier integración y a cualquier identidad, lo que no puede ser integrado ni identificado, ni comprendido, ni previsto. De aquí el interés científico que puede tener el análisis del acontecimiento, en especial los llamados “acontecimientos claves” El acontecimiento en si supone el estudio de la concatenación de ciertos acontecimientos, así como ver hasta qué punto se puede verificar la hipótesis de que el acontecimiento es el resultado final de una serie de microacontecimientos. **Alan Badiou (1999)**, distingue el acontecimiento del hecho, en tanto el primero remite a situaciones

naturales de carácter global y el segundo a situaciones históricas cuyo criterio es local. El acontecimiento es definido, entonces, en relación con historicidad de una situación. Este concepto es propio de la modernidad mientras en las sociedades tradicionales lo negaban.

El acontecimiento del niño para constituir su subjetividad aparece como respuesta a lo que los “Otros” le dicen acerca de él, de lo que él y los Otros saben y opinan, y también de acuerdo con las oportunidades que el portador de cultura oferta para que el intercambio se produzca.

*I.: ¿Y vos a partir de cuándo empezas a hablar el español?*

*R.: Creo que ya en sí por el ambiente, por el entorno. Digamos que fue algo incorporado porque yo supongo que un niño de un año no habla. Yo me acuerdo que cuando era chiquita tenía una vecina argentina que jugábamos juntas así que inconscientemente cuando veía una cara que ya no era oriental ya sabía que tenía que hablar en otro idioma, así que, digamos, por inercia hablaba en castellano. Ahora, ¿cómo?, no sé.*

### **L. (Generación II)**

**Rossana Reguillo (1998)** y **Jesús Barbero (2004)** nos dan herramientas teóricas para comprender lo que expresa **L**. Explican que las identidades son un “concepto relacional”, es decir, se definen sólo “con relación” a Otros: sin una pluralidad de sujetos, no hay singularidad. Estas identidades amalgamadas organizan los relatos y las sensibilidades en las que se construyen, y esto es lo que lleva a la identificación.<sup>45</sup>

**Sofía Thisted, et al (2009)** aportan la idea de que las identidades son permanentemente redefinidas en múltiples y continuos procesos de representación y reconocimiento, constituyéndose en un relato reconstruido incesantemente.

Esta dimensión relacional, de la construcción identitaria implica que las identidades son una categoría, utilizada por los grupos para organizar sus intercambios. Para **Frederick Barth (1995)** definir las identidades de un grupo, no es realizar un inventario del conjunto de sus rasgos culturales distintivos, sino delimitar entre tales rasgos los que son utilizados por los miembros del grupo para afirmar y sostener una distinción cultural. Dicho de otro modo, la diferencia identitaria no es la consecuencia directa de la diferencia cultural: una cultura particular no produce por sí misma una identidad diferenciada, sino que ésta sólo puede resultar de las interacciones entre

---

<sup>45</sup> Definida en la página 15 de esta tesis

grupos y de los modos de diferenciación que incorporan a sus relaciones.

Para **Marc Auge (2007)** la identidad es producto de incesantes negociaciones. Eso, por otra parte, lo sabemos por experiencia directa: cambiamos, evolucionamos, a veces nos enriquecemos y, en cualquier caso, nos transformamos mediante el contacto con los demás. De ahí deriva la preocupación, común a todas las culturas del mundo, por encuadrar ritualmente, lo más posible, las ocasiones más explícitas de contacto entre unas y otras. La identidad fosilizada, estereotipada, no es más que la soledad y, por el contrario, cuanto menos solo estoy, más existo.

*Pero el punto es que la fisonomía física es la que los rige. Es el caso de I., nació en Argentina pero acá en la escuela le decían “la chinita”. Cuando fue a Taiwán por un año, allá le decían “argentina”, entonces (ella) decía “en ningún lado me llaman como debería ser, porque acá aunque soy argentina me dicen china, y en Taiwán lo contrario. Parezco un paria, no tengo patria, en ningún lado me reconocen como parte de ese lugar.*

#### **Docente escuela argentina II**

*Toda costumbre, cultura, siempre lo mismo porque desde chico se educó así, pero nació acá, ambiente todo occidental. Yo soy de apariencia oriental, pero yo soy occidental, ¿qué hago?, ¿quién soy yo?, chino tampoco soy, después argentino tampoco soy, ¿qué soy? Seguro tiene ese problema. En un día (los sábados) no se le puede enseñar a ser chino. Ya sabemos que los chicos, hoy en día, va a encontrar este tipo de problemas, porque ya tienen sus rasgos, ya vienen de nacimiento, aunque sea un argentino, un brasilero, pero es de apariencia oriental.*

#### **Docente escuela china**

*Aunque quisiera que mis nietos fueran educados en Taiwán, yo le digo a mi hija “vos tenés que saber que no te podrías adaptar a Taiwán demasiado porque creciste acá, no podrías adaptarte a Taiwán, te costaría mucho adaptarte por estar tanto tiempo aquí”. Ellos tienen otra costumbre allá.*

#### **Madre de I. (traducida por su hija)**

Todo ser humano tiene formas particulares de relacionarse con los demás, con la naturaleza y con él mismo; esta particularidad corresponde a un esquema de percepción individual, a su opinión de sí mismo y a su visión del mundo. En palabras de estos adultos, estarían consolidando la discriminación intercultural, instalando el ser diferente de los demás, el no ocupar un lugar entre sus pares etéreos. Eso nos conduce al concepto de “identidades interculturales”<sup>46</sup>. La expresión es trabajada por autores varios: **Cliford**

---

<sup>46</sup> **Emanuel Todd (1996)** hablará de “identidades múltiples” al referirse a quienes, provenientes de razas y culturas muy distintas, se trasladan, ante todo por razones económicas, para vivir y trabajar en las democracias occidentales.

**Geertz (1973); Charles Tylor (1986); Eric Goffman (1989), Mariano Fernández Enguita (1995); Alain Touraine (1997); Eric Hobsbawn (2000); Giovanni Sartore (2001); Néstor García Canclini (2002)**

*Cuando hablo con mi madre siempre me dice que no soy como los demás chicos. Me hubiera gustado ser alguien “normal”, una chica normal taiwanesa, que sale a las 4:30 de la tarde del colegio, va a comer algo con los compañeros, se toma el colectivo y se va a su casa, no vistiendo el típico uniforme que usan en Taiwán, sin preocupaciones, sin responsabilidades.*

### **I. (Generación III)**

A ello agrega **Michael Bajtin (1979)** que podemos pensar esa construcción de las identidades a partir de un diálogo armado sobre la palabra ajena que empuja a una postura de respuesta. El diálogo, lejos de componer un arco, se abre a la multiplicidad de formas de intercambio. Es interesante notar en este diálogo cómo se solapan la dimensión social y cultural de este colectivo, y la singular de esta joven con su madre.

*He tenido contacto con taiwaneses de verdad y me han dicho como que hablo distinto, raro.*

### **A. (Generación II)**

*¿Quién quiere ser diferente? Haríamos cualquier cosa por ser como los demás”*  
**Entrevista ocasional a una docente**

Otra perspectiva que aportan estas frases es la idea de “verdadero”: “*taiwaneses de verdad*”. Creemos que al usarla se alude a las particularidades con que cada sujeto soporta su subjetividad. La segunda frase pueden leerse como un requerimiento de uniformidad de la cultura hegemónica, que normaliza nuestros deseos y necesidades para reproducir las condiciones de dominación.

*A los 7 años, tenía muchos “por qué”. ¿Por qué el oriental es así?”, “¿por qué el occidental es así?”, “¿cuál es la historia de procedencia de cada cosa?”. Y, entonces, los mayores no estaban muy bien preparados para poder responder a esas dudas.*

### **L. (Generación II)**

*Criollo, nativo, argentino, occidental digamos, no son orientales. Sí, puede ser el papá oriental y la madre oriental. Argentinos, criollos, es todo occidental. Mejor debemos mencionar, no oriental. Argentino es directamente no oriental.*

### **Docentes de escuela chinos (cuando se les transmite la pregunta de L.)**

*Este mundo tiene que mantener la diversidad cultural. Las costumbres occidentales tienen que mantenerse tanto como la cultura oriental, tiene que mantenerse. Formamos una diversidad cultural para que el mundo sea más*

*colorido.*

**Han Mengtan**<sup>47</sup>(Agregado Cultural de la Embajada China en Buenos Aires)

L. manifiesta explícitamente su deseo de que alguien le explique el significado de su mundo ante las confusas respuestas de sus adultos. Para **Sherry Ortner (1996)** es importante considerar como acontece la construcción de significados. Existiría el convencimiento de que la gente siempre busca hacer sentido de sus vidas, siempre fabrica tramas de significados, y lo hace de maneras diversas. Esto sería un acontecimiento decisivo en su vida.

El acontecimiento no es lo que acontece, sino que está en lo que acontece. Enunciados como los anteriores nos sugieren que lo que le acontece a este colectivo sería la conformación de identidades dotadas de una plasticidad que les permita entramar aspectos provenientes de mundos culturales distantes y heterogéneos, y por lo tanto atravesados por discontinuidades. (**Giles Deleuze, 2003; Jorge Larrosa, 2002**).

En estos relatos encontramos otras palabras que pueden nombrar también, aunque de otro modo, el acontecimiento: creación, adaptación, intersección, diferenciación.

*Yo no parezco tanto china. Fíjese no tengo los ojos tan rasgados. Aquí... aquí ve, el parpado está más subido. Yo ya estoy argentinizada, me gusta vestirme de muchos colores, ¿viste mi pearcing?*

#### **A. (Generación II)**

*En un evento de supermercados chinos que hacen todos los años, había una chica que me conoce de la iglesia, y me hablaba todo en español y yo le respondía en chino y me dice “¿de dónde sos?”, y yo le digo “no sé, ¿y vos?”. “Yo soy argentina”, y le contesto: “¿Te miraste en el espejo?”.*

#### **I. (Generación III)**

Estas frases nos colocan frente a una cultura de la representación donde es más importante lo que representamos para los demás que lo que somos. Aquí vemos cómo el parecer, más que el ser, es lo que habilita para ocupar un lugar en la relación con el Otro; la orientación más razonable de la vida cotidiana en el desdibujamiento de lo que soy. Una tensión entre des-hacerse y re-hacer sus identidades.

Representar un papel acorde con la cultura dominante es el requisito de

---

<sup>47</sup> Entrevista televisiva realizada el 23/1/2009 a propósito de la conmemoración del nuevo año chino

supervivencia, y no solamente en “el espacio público expandido<sup>48</sup>” (**Rossana Reguillo Cruz, 1998**), sino también en la vida privada.

*Va a haber una crisis de identidades, porque hay mucha inmigración.*

**Docente escuela china**

A partir del siglo XIX, la construcción de identidades basadas en la similitud cambia definitivamente: cae la teoría de la semejanza en la representación como fundamento general de todos los órdenes; caduca el enlace hasta ese momento indispensable entre la representación y los seres; la historicidad penetra en el corazón de las cosas, las aísla y las define en su coherencia propia, les impone aquellas formas del orden implícitas en la continuidad del tiempo. Con el advenimiento de la modernidad se abre, entre la representación y la cosa, un hiato imposible de cubrir. En su brillante análisis histórico del siglo XX **Eric Hobsbawm (1998)** dirá: “Lo que las políticas de identidades tenían en común con el nacionalismo étnico de fin de siglo era la insistencia en que la identidad propia del grupo consistía en algunas características personal, supuestamente primordial e inmutable que se compartía con otros miembros del grupo y con nadie más. La exclusividad era lo esencial, puesto que las diferencias que separaban a una comunidad de otra se estaban atenuando. Como máximo, las comunidades inmigrantes locales, podían desarrollar lo que se ha denominado nacionalismo a larga distancia en favor de sus patrias originarias o elegidas”.

*Mi madre no sé si era falta de confianza o porque desconfiaba de los argentinos o porque yo era más extrovertida, entonces como que no sé, siempre me limitaba todas las amistades a la comunidad oriental, yo sufrí mucho ese aspecto.*

**L. (Generación II)**

*Quizá también uno los amigos los hace siempre de chiquito. Ya no es lo mismo conocer a alguien de grande porque los mejores amigos son los que crecieron con vos.*

*I.: ¿Y tu esposa donde nació?*

*R.: En Taiwán.*

*I.: ¿Y dónde la conociste?*

*R.: En nuestra iglesia.*

**P. (Generación II)**

*Mi abuelo cuando estaba enfermo sólo consultaba médicos chinos. Era porque*

---

<sup>48</sup> **Paul Virilio (1995)** dice al respecto “vivimos en un mundo que ya no se basa en la expansión geográfica sino en una distancia temporal que disminuye a medida que aumentan nuestras capacidades para el transporte, la transmisión y la tele-acción. El nuevo espacio es un espacio-velocidad; ha dejado de ser un espacio-tiempo”

*el castellano no lo manejaba y los pocos médicos chinos que estaban acá, no manejaban del todo el chino. O sea como que eran descendientes de chinos, pero había una distancia de idiomas. Encima conseguir los medicamentos era otro problema, así que entonces se volvió a su país.*

**L. (Generación II)**

*Sigo la carrera de Contador Público, para captar el mercado chino.*

**I. (Generación III)**

En otro extremo, la negativa a cruzarse y mezclarse con Otros<sup>49</sup> hace del mundo un micromundo, definido por los muros de la iglesia, la escuela, el comedor y en muchos casos los servicios (medicina, contaduría, aspectos legales). Es decir, los personajes intentan cimentar sus identidades en torno a valores, costumbres, prácticas y lugares al margen de los que podrían ser aportes de la cultura receptora.

*Varias veces quise irme de Argentina por eso mismo; el hecho de no encontrar identidades, que se vuelve una realidad agresiva cuando uno es discriminado por los porteños.*

**I. (Generación III)**

¿Cómo levantar la autoestima individual y colectiva frente a los que nos hace sentir “diferentes”? Esto sin duda constituye, al decir de **Norbert Elias (1979)**, “una matriz de socialización singular” para los jóvenes de la Generación III en tanto la están viviendo en un contexto que no ofertaría, desde sus adultos (tanto familiares como docentes), los soportes necesarios para terminar de definir sus identidades.

*De hecho en casa seguimos manteniendo el idioma, la cultura. Bueno, quizás en mi generación, que ya es la tercera digamos, es como que se pierde un poco; pero bueno, dentro de todo se mantiene el idioma.*

**E. (Generación III)**

La dificultad de ser portadores de trayectorias personales diferentes a los mayores, nos vuelve sobre la cuestión de la construcción del proyecto identitario (**Piera Aulagnier 1977**)<sup>50</sup> bajo estos condicionamientos. ¿Se trata de ayudarlos a ser taiwaneses? ¿Se trata de ayudarlos a ser argentinos?

*Eso sí, desde siempre trabajamos con los chicos que tienen que aceptar la*

<sup>49</sup> Tesis que seguiremos trabajando en los próximos capítulos

<sup>50</sup> Piera Aulagnier(1977) lo define a partir del reconocimiento de que el yo no es innato. Las imágenes que construye de sí mismo tienen siempre como referencia su propia imagen, pero también las que le brindan los Otros. El yo articula esas dos referencias. El niño nace entre Otros significativos. De ellos recibe enunciados e imágenes que devienen identificaciones

*diferencia, que ellos se identifiquen por su cultura. No es que “bueno lo tengo que rechazar”, primero hay que aceptarse uno mismo. Yo creo que lo más importante es que trabajamos siempre en aceptar ser uno mismo. Nos preocupamos bastante de ese tema, a aceptar la diferencia, aceptar que otra persona es diferente.*

#### **Docente escuela china**

Resulta bien significativa esta preocupación de la escuela china en tanto coincide con lo que venimos sosteniendo respecto de que lo propio de las identidades es su carácter relacional. La nación, el género, la raza, la etnia pueden constituir, en diversos contextos de interacción entre grupos y personas, parámetros, entre otros, que van constituyendo la diferencia.

*I. era muy buena; en el caso de los chicos orientales, son muy buenos alumnos. Eran los que estaban con mejores promedios y aparte muy responsables y de mucha participación en las clases. Yo en la facultad estudié en Agronomía y tenía muchos compañeros orientales, porque era la década de los noventa y también tenían mucha responsabilidad con la tarea; son chicos que muy difícil que vengan sin una tarea realizada y sin estudiar para la evaluación. Tienen un buen carácter, alegre, y se adaptan fácilmente, no son líderes, no, no, no son líderes pero sí son chicos que a los grupos se adaptan bien, no tienen conflictos. Los orientales no me parece que estén marcados como, a veces, quizás, los inmigrantes latinoamericanos. A I., le hicieron hacer el acto de despedida de los alumnos de graduación. Tiene una expresión muy buena, la profesora de castellano le tuvo que hacer unas correcciones pero muy bien.*

#### **Docente argentino I**

*Son increíblemente porosos, absorben todo. Son personas de fuerte voluntad, de una constante porfía en lo que hacen, ¿no?, y la superación constante de salir adelante, no, no le tienen miedo a nada, no bajan los brazos ante el fracaso, digo. Se esforzaban, luchaban, se esmeraban aun con dificultades, o sea chicos que quizás no tenían las luces de otros que sí tenían en matemática, habría otros chicos que aun así no tenían esas facilidades pero la peleaban, la peleaban y yo, a veces, los ponía como ejemplo para los chicos de acá, o sea, “ellos, que les cuesta un idioma muy diferente y muy difícil, tienen la capacidad de superación y ustedes que tienen todas las facilidades y no la tienen. A ellos la vida les tocó las cosas más difíciles y sin embargo se sobreponen y la pelean y ustedes que tienen la posibilidad de tener las cosas más fáciles, no hacen el esfuerzo”. Mostraba, a veces, eso como un condimento para azucar un poquito a los chicos y hacerlos reaccionar, ¿no? Fue un grupo muy, muy fuerte. Yo creo que dejaron marca en el colegio; no pasaron inadvertidos como otros que tuvimos: brasileros, españoles, mexicanos, colombianos, chilenos, uruguayos...*

#### **Docente argentino II**

*Lo que pasa que los chinos, nosotros, generalmente, respetamos muchísimo al maestro.*

#### **Docente escuela china**

*Tenemos una nena que empezó en segundo acá con cero castellano y la chica se manejaba con un diccionario en el aula y anotaba las palabras que estaban en el pizarrón y después buscaba la traducción en el diccionario y después tenía su maestro particular de lengua castellana, lo que sí entendía como la gran mayoría de los chinos, yo diría en el noventa por ciento, las matemáticas.*

**Docente argentino**

*Todos dicen que el chino, bueno que a la gente que es oriental le va bien en los números. Y se juntaban conmigo por esa misma razón, pensando que yo era buena en matemática, pero yo fallé en ese aspecto. En el colegio, bueno, me cargaban, me decían “ah bueno vos china, una china trucha”. Lo que sí, yo me destacaba más en competir con otras personas. Teníamos, qué sé yo, que competir caligrafía, en el curso, mi caligrafía era horrible, pero cuando competía con un grupo de personas, salía destacada. Fui muy, muy exigente sobre mí misma.*

**L. (Generación II)**

*Me tira tan abajo el hecho de que me vaya mal en matemáticas y aunque digan que es solamente el CBC, y en la carrera no lo voy a volver a ver, sigue siendo una luz roja.*

**I. (Generación III)**

Es estos dichos corroboramos el mito de que los chinos son “buenos en matemática”, es decir que la connotación positiva más importante de “ser chino” en los ámbitos “no chinos” se refiere fundamentalmente a un buen desempeño en la escuela. Al mismo tiempo, a las acusaciones de que “son especuladores” se les contraponen la visión de los docentes, quienes, a diferencia de otros grupos migratorios (peruanos, bolivianos, paraguayos... incluidos los argentinos), los conceptualizan como “responsables”, “de buena conducta”, “disciplinados”. **Michel Foucault (2005)** sostenía que los discursos constituyen identidades y subjetividades y que, por lo tanto, fijan las posibilidades de acción.

*Es por su frialdad, por su antipatía, por la mala manera y la poca importancia que le da a las relaciones personales, por su racionalidad, y por tantas más cosas negativas, por la que digo que mi tía es “china-china”. Le molesta que me vea mucho con mis amigos, que los llame. Me dijo “te estás pareciendo cada vez más a los argentinos”. Yo le contesté: “¡Ya sé lo que querés, vos querés que viva estudiando, que no tenga más amigos ni contacto con otros seres humanos que no sean chinos!”.*

Sent **I. Fecha:** Sábado, Enero 9, 2010 6:52 pm

Llama la atención como constante en todas las entrevistas la alusión a la forma

de expresión de los sentimientos en el país donde residen actualmente. La mayoría coincide en que los argentinos son “cariñosos”, e invisten esto de valor frente a la frialdad como atributo de su cultura y como rasgo que, definitivamente, desearían incorporar.

La tesis de este capítulo será entonces que la noción de identidades alude a un conjunto de diferencias más que a un rasgo único, masivo, homogéneo. Hablaremos de identidades interculturales referidas a sentimientos de pertenencia, adscripciones y análisis diferentes, que se hallan en permanente transformación. Demostraremos que una identidad siempre es parcial, que siempre es fragmentaria, que “uno no es todo el tiempo ni todo el día lo mismo” (**Giles Deleuze, 1988**)

¿En qué medida aparecen reconocidas estas identidades interculturales? ¿Cómo se tramita el malestar ante la idea de homogeneizar las comunidades de inmigrantes? Cuando planteamos la relación oriente-occidente, ¿esperamos una occidentalización de estos inmigrantes?

### **III.2. LAS DIFERENCIAS CULTURALES**

*No son los hombres por naturaleza ni reyes ni potentados, ni cortesanos ni ricos. Todos nacieron pobres y desnudos, sujetos todos a las miserias de la vida, los pesares, a los males, las necesidades a toda especie de duelo, condenados en fin a la muerte.*

**Jean Jacques Rousseau (*Emile*, libro IV)**

¿Qué ocurre cuando grupos con códigos diferentes se encuentran e interactúan? ¿Ponen algo en común, comparten signos, se comunican? Esto nos lleva hacia la reflexión, sobre la construcción de sociedades interculturales en la actualidad. Es apremiante entender cómo se van desarrollando en la actualidad estos procesos de construcción y transformación de las identidades, debidos a las tendencias que están marcando los flujos migratorios, en cuanto a crear espacios de interlocución cultural capaces de facilitar la integración de personas y colectivos.

*Mi hermano se siente argentino, pero yo le digo mirá “vos nunca vas a ser argentino”. Se lo digo jodiendo, pero es verdad porque la cara es oriental, entonces vos nunca vas a ser argentino del todo. Porque él se ríe de mí porque digo “mirá yo me voy a nacionalizar y voy a ser argentina”. Me dice “no, vos sos una china”.*

**A. (Generación II)**

Tenemos que reconocer que en los sujetos de esta investigación, a la diferencia cultural precede una diferencia fenotípica que, en principio, los separaría como grupo. Por otro lado, las conceptualizaciones identitarias que se manifiestan en fórmulas del tipo “los taiwaneses son” o “los argentinos son...” constituyen modos de tipificación que dificultan prácticas interculturales.

*La cultura (de nuestros padres) sí se conserva pero se va perdiendo, no, no somos tan de respetar la cultura.*

#### **A. (Generación II)**

*Aquellos que vinieron hace veinte años atrás, mantienen sus ideologías del pasado. Pero aquellos que vinieron recientemente son más liberales aunque con ciertos límites culturales que los mantienen en su entorno oriental.*

#### **L. (Generación II)**

Se desplegaría una suerte de fuerza de permisión, de autorización, que a su vez da lugar a oportunidades que le hacen posible al sujeto asumir que su origen no deviene en una condena. “Sólo puedes ser taiwanés”, “No sos argentino”. Posicionamientos de este tipo ayudan a sostener “fugas” que encubren una posición expulsiva que dificulta a estos jóvenes una “salida transicional”<sup>51</sup>. Así, las fugas representan cierres anticipados de identidades frágiles, en las que se expresan que no pudo ser soportado el tiempo de construcción de un nombre propio, ensayos mediante. Así, **I., A., L., E.**, es reemplazado por “la china” y en lugar de ser significantes abiertos, aparecen identidades ya clausurada en un “yo soy” o “yo no soy”. (**Jean Paul Sartre, 1966, Gilles Lipovetsky, 1990; Martín Hopenhayn 2000**)

*Mis padres y en general los otros taiwaneses, se vinieron acá sin saber el idioma. Allá tenían todo, y migraron a un país que no conocían ni el idioma, encima a la otra punta del mundo.*

#### **A. (Generación II)**

*Nuestros abuelos vivían una época más dura. Para obtener algo siempre tuvieron que sacrificarse. Nosotros también tendríamos que hacer lo mismo Si queremos un día tener una buena vida tenemos que ahora pagar el precio, estudiando o cosas así. Lo que me decía mi papá, es que nada te viene del cielo. Mi abuelo me contaba que en su época para corregir castigaban. Hacías algo mal y te pegaban en la mano. Es más, yo viví parte de esa disciplina una vez que volvimos a Taiwán.*

#### **E. (Generación III)**

---

<sup>51</sup> Estadio transicional entre la vida en la realidad subjetiva y la aceptación de la realidad exterior. Son fenómenos de características ilusorias que, partiendo de una indistinción entre lo subjetivo y lo que es exterior al sujeto, deviene en ámbitos y procesamientos distinguibles y relacionables. (**Winnicott, 1951**)

*En esta entrevista, aparece una cuestión, que no la había pensado hasta ahora, y es que estamos hablando de tradiciones que corresponden a una época y a un contexto, como si las mismas no hubieran sido modificadas por las particularidades de los nuevos tiempos. Se trataría del deseo de mantener vivo un pasado sin querer contextualizarlo. Quedarse en la nostalgia de lo que viví, sin advertir que puede ser ahora muy diferente. La distancia congelando la memoria.*

**(Bitácora de investigación, febrero 2009.  
Post entrevista madre de I., Generación I)**

*Un viaje al exterior a un país que uno no conoce, con un idioma que uno no conoce, otra cultura y bueno en el caso de mi madre con una hija ella sola, con su madre, es todo un desafío. Un desafío muy grande.*

**I. (Generación III)**

Dos ideas fecundas surgen de estos comentarios: la idealización de lo que quedó atrás, y el sentido de “deuda simbólica” con los adultos mayores. Se reitera la idea de universos simbólicos particulares en tanto hablamos experiencias históricas compartidas. Éstas pueden implicar también haber estado atravesado por el padecimiento de viajar a un país con un idioma radicalmente distinto o que, a pesar de proceder de zonas muy diversas de Taiwán (de la capital, de un pueblo), se refuerce el “ser taiwaneses”.

*A veces mis padres no salen por temor a no saber las calles, por ejemplo, perderse o ir a un restaurante y no saber cómo comunicarse. Entonces les dicen: “No, no entendemos lo que estás pidiendo”. Entonces mis padres vuelven a repetir el producto y no los entienden, entonces ellos se sienten mal, se frustran.*

**A. (Generación II)**

*Yo no le veo relación entre la cultura argentina y taiwanesa, hay como una ruptura en el medio, por el idioma.*

**I. (Generación III)**

Cuando los migrantes taiwaneses entran en contacto con una cultura occidental como la que se da en la C.A.B.A., reconocen que están en presencia de una cultura diferente: es un Otro que habla otro idioma, que maneja otras categorías de expresión, análisis e interpretación, que no entiende sus palabras y ello conlleva miedos, desconciertos, falta de reconocimiento. Claro está que estas vivencias son diferentes según la edad, las experiencias de vida, el aprendizaje necesario del idioma para desenvolverse en sus contextos...

*Cuando iba a la escuela de mi hija a entrevistarme con su maestra ellas escribían, cuando no entendía pedía a alguien para que me lo traduzca.*

**Madre de I. (Generación I), traducida por su hija**

*Mi hermano mayor tiene una novia que es argentina. Y por ahí en la comunicación se dificulta un poco porque quizás hay veces que a mis padres les cuesta expresarse en castellano y hay cosas que se pierden en el camino. Quieren decir una cosa y lo traducen diferente entonces le llega de otra manera. Lo único que ellos piden, es que si es una novia argentina se pueda adaptar a nuestras tradiciones.*

**E. (Generación III)**

**Alicia De Alba (2007)** propone respecto de entender y analizar el proceso de contacto cultural desde una dimensión catacrética<sup>52</sup> del lenguaje, es decir, su dimensión figural y las posibilidades de apertura, mutación y transformación que trae consigo. Se parte de asumir que una misma materialidad se puede construir discursivamente de manera muy distinta de acuerdo a la superficie de inscripción semiótica de la cultura en la que se constituye y produce multiplicidad de juegos de lenguaje al interior de una cultura, esto es, incorpora la arbitrariedad del signo (significante significado) y la catacrisis en tanto dimensión constitutiva del lenguaje, en contraposición a la literalidad del lenguaje. “La dimensión catacrética o figural del lenguaje en el contacto cultural, en su relacionalidad, conflictividad y desigualdad, propicia la proliferación de significantes flotantes”. Esta autora invoca cómo el contacto cultural se basa en el intercambio entre bienes semióticos, entre diferentes sensibilidades, inteligibilidades, y entre grupos, sectores y/o personas pertenecientes a diferentes culturas. Destaca por ende la complejidad de las articulaciones en el terreno del discurso en tanto dificultan el proceso de representación, comunicación y entendimiento, no sólo hacia las múltiples culturas occidentales, sino también en los intentos y esfuerzos, intelectuales, políticos y culturales por establecer variadas modalidades de contactos entre quienes se ubican en la diferencia misma, en los espacios de la cultura occidental. “Estar en contacto, es el ser afectado en la diferencia misma, esto es, en la forma misma de la subjetividad e identidades. La diferencia misma sería el contacto entre dos o más identidades, que no comparten elementos equivalenciales nodales en sus marcos semióticos de constitución e identificación”.

---

<sup>52</sup> Para Ernesto Laclau (2002) la eliminación de la referencia literal directa es lo que constituye una catacrisis.

*Yo le decía a mi papá: “Mirá, las costumbres acá son distintas que allá, entonces no nos podemos manejar de la misma forma, las reglas no pueden ser las mismas porque estamos acá, no allá”.*

### **A. (Generación II)**

De Alba agrega que participar de procesos de contacto cultural, implica el ser dislocado por el Otro. “Constituye nuevas formas de ser y de ser ahí, diversos espacios de nuevos significantes y significados, nuevos signos y tropos, ya que produce cambios en los sujetos que toman parte en él, así como en sus superficies de inscripción”.

Deconstruyendo el material de las entrevistas aparecería esta cuestión cuando los jóvenes de la Generación III necesitan apropiarse de nuevos códigos lingüísticos y culturales para entrar en contacto con los Otros habitantes del contexto en el que su vida se desenvuelve. **Basil Bernstein (1996)** aporta el principio de clasificación que será fuerte o débil según difieran los contextos. Para este autor “el principio de clasificación proporciona la clave de la característica distintiva del contexto y, de este modo, orienta al hablante hacia lo que espera de él, lo que es legítimo en ese contexto”. Quienes no comparten esta código lingüístico común permanecen en silencio (Generación I) o sino los demás considerarán inadecuadas sus manifestaciones orales o de conducta. Resultaría entonces que este principio de clasificación crearía reglas de reconocimiento mediante las cuales la generación II y III pueden usar las características especiales que distinguen el habla propia del contexto cultural argentino. La Generación I quizá posea reglas de reconocimiento que le permiten distinguir las particularidades del idioma español (gramática, sintaxis), aunque no lleguen a establecer una comunicación legítima a causa de su código restringido (frases sin coherencia gramatical, palabras “vitales” para su supervivencia).

**Noan Chomsky (1977)** reconoce dos condiciones: una sensibilidad innata para la adquisición de las reglas del dispositivo lingüístico y, que haya interacción. Para este autor si no existe interacción no sería posible la adquisición de las reglas que rigen las diversas combinaciones que efectuamos cuando hablamos o escribimos. De ahí que se haga más comprensible la dificultad para la Generación I de aprender el español cuando sus interacciones son en Taiwanés, así como la sensibilidad de las Generaciones II y III para adquirirlo cuando por necesidad sus interacciones se hacen en la lengua del país anfitrión.

Para **Larence Cornu (2004)**, desde el momento en que estamos de acuerdo en

hablar y hablarnos, estamos sometidos a la ley de la palabra, a la ley del lenguaje y a la ley de lenguas. ¿Cuánto de libertad es posible cuando se está sujetado a estas leyes pero en otro idioma (Generación I)? ¿Qué sucede cuando el sujeto en tanto inscripto en el lenguaje ha sido hablado antes de hablar y simultáneamente escucha que se habla en otra lengua diferente a la materna? Aquí nuevamente valoramos como la generación II y III manifiestan vitalidad inventiva para resolver esa disociación. Eso nos lleva al presupuesto de que no existiría sujeto hablante sin esa institución de su creatividad.

Si bien los contactos lingüísticos resultantes de este cruzamiento entre transgeneracionalidad e interculturalidad, resultan atractivos de analizar, no entraremos en los laberintos de este problema dado que considerarlos, supone una complejidad que desbordan los alcances de esta tesis.

*Tal vez nació acá pero toda mi familia es oriental. Vivís en una casa donde se habla en otro idioma, comés otra comida, los sábados vas a un colegio chino a aprender y los domingos a la iglesia y también son todos orientales, o sea, el 80 por ciento que te rodea es oriental y bueno uno crece siendo oriental en vez de argentino.*

#### **E. (Generación III)**

E. introduce la idea de contacto cultural entre lo oriental y lo argentino (occidental) en un mismo espacio físico y ello nos lleva a pensar las identidades como resultantes de una producción sociohistórica (**Ian Hunter, 1994**) que se disloca de un contexto cultural y se recontextualiza en otro.

*Me parece que es un desafío la unión de parejas mixtas. Son culturas distintas, caracteres distintos, puntos de vista distintos. Más allá de que ya los seres humanos son muy distintos, pero los pensamientos están arraigados en cada uno por su cultura.*

#### **I. (Generación III)**

*Mi prima salió con un argentino y hubo choques de costumbres, de comunicación y todo. Mi tío lo rechazaba porque era argentino.*

#### **E. (Generación III)**

Es bueno advertir del peligro de caer en tres malentendidos. Uno, cuando se tiende a enfatizar las diferencias de manera creciente. Las diferencias construidas en situaciones de contraste específicas y en contextos políticos concretos pueden reificarse hasta el punto de que terminemos convencidos de la imposibilidad de una sociedad intercultural donde las culturas se mezclan y combinan de maneras múltiples.

Otro riego, lo tomamos de la idea deleuziana de “diferencia de diferencias” (Giles Deleuze 1988). Se trataría de diferencias que no remiten a ningún idéntico, a ningún centro, y de repeticiones que no remiten a ningún origen. Se trata de hacer diferencias, más que de ser diferente. Estas “diferencias de diferencias”, en su accionar, abren al concepto de alteridad sino que generan intensidades diferenciales.

Y por último, el riesgo de reducir el tratamiento de las diferencias a una adaptación de “los llegados” a la llamada cultura nacional. Con este término puede estar designándose a políticas oficiales que procuran instaurar un conjunto de símbolos como propios de la cultura de un país o a formas hegemónicas que, aunque produjeron en muchos casos efectos en la subjetividad a través de la escuela y los medios de comunicación, distan de describir realidades multifacéticas, esto es múltiples y diversas realidades que conviven en la “supuesta” cultura nacional.

*Yo hice una encuesta con el curso, con unos compañeros, salimos a encuestar a la gente, a argentinos, acá por la Avda. Corrientes. ¿Qué es ser argentino? Fuimos filmando, hicimos un video. Y nos contesta, un policía nos contestó, el escudo de River como un símbolo patrio, fue el hazmerreír del colegio. Hubo respuestas así. Los adultos respondían, como símbolo patrio, el himno, conocer la cultura, tener una nación, la unión del pueblo. Y después otra señora contestó que ser argentino es tener una estabilidad y buen gobierno. Después una profesora también contestó que se siente argentina todos los días, cuando da clases a sus alumnos sobre cómo ser argentino.*

### I.(Generación III)

I. nos devuelve la imagen de lo que ella llama “cultura argentina”. Insistimos en lo que señala Grimsom (2008): ésta no constituye algo descriptible, relativamente fijo, caracterizable a través de un conjunto de elementos futbolísticos, musicales, políticos. Quienes componemos el pueblo argentino no constituimos una “identidades cultural”. De ese modo, la pretensión de definir una “identidad argentina” uniforme e inmutable debe comprenderse como un acto político. Y esto mismo podemos aplicarlo a la “cultura taiwanesa”.

*Ahora cuando regrese definitivamente a Taiwán, en dos meses, voy a extrañar el mate.*

### Madre de I. (Generación I), traducida por su hija

*Si tendría que volverme a Taiwán por alguna fuerza mayor, pues extrañaría mucho de la Argentina, la vida en sí... digamos, que el estilo de vida de acá. Allá es totalmente diferente, por el tema de posiciones y orgullo de la gente. Allá la gente es mas desconfiada, individualista y hasta fríos en todo sentido. Por*

*supuesto extrañaría la comida (las empanadas, el asado, las milanesas, la carne... etc.).*

#### **L. (Generación II)**

*Por la influencia de los argentinos, yo le digo a mamá, háblame, deja la televisión, háblame. Y le digo “bueno ma, yo te quiero, pero decime que me querés. ¿Vos no me querés?” y ella dice “no, yo jamás le dije a mi madre que la quería pero yo te cocino, te lavo la ropa, te preparo las cosas”, “quiero que lo digas”, pero dice “no, yo no hago eso”. Las personas aquí son distintas. Los chinos no son tan cariñosos<sup>53</sup>.*

#### **I. (Generación III)**

*Los taiwaneses que llegaron, en contacto con lo argentino cambiaron, se volvieron más materialistas, más falsos... por eso mis padres prefirieron irse a vivir lejos.*

#### **A. (Generación II)**

*La gente en los últimos años se ha occidentalizado y sobre todo las mujeres, les han dado vuelta la tapa. La mujer antes era sometida, obediente y ahora la mujer quiere imponerse, tener la autonomía que logró en el ámbito occidental y hay crisis y esto está generando muchos conflictos con la tradición. Tradiciones familiares que han sido costumbre y que de golpe ahora hay un retobe. La inserción de la mujer al ámbito laboral, que también estaba sometida a condiciones y exigencias que los hombres les imponían, ahora es “yo no me voy a someter como una esclava porque usted me diga que yo tengo que hacer esto o hacer lo otro”.*

#### **Docente argentino II**

Formulaciones de este tipo suponen necesariamente admitir, por un lado, la imposibilidad de establecer creencias y prácticas inmutables, ya que de nuevas experiencias devienen diferentes modificaciones. Por otra parte, implica también que cada experiencia es vivida y procesada de modos diversos por distintas clases, grupos etarios, regiones, hombres y mujeres.

*De hecho en casa seguimos manteniendo el idioma, la cultura. Bueno, quizás en mi generación, que ya es la tercera digamos, es como que se pierde un poco, pero bueno dentro de todo se mantiene y eso nos quita ese miedo a todo lo que supone vivir en un país tan diferente.*

#### **N. (Generación III)**

*Eso supongo que les pasa a todas las personas que son nacidas en un lado y*

---

<sup>53</sup> Elise Pestre hace una interesante notación que bien puede aplicarse a este comentario. Ella habla de un sufrimiento por el silencio que se expresaría en esa imposibilidad de manifestar ternura. Esto nos lleva a preguntar si esa frialdad forma parte de sus hábitos culturales o es efecto del sufrimiento provocado por las sucesivas migración que no siempre responden a una decisión voluntaria

*criadas en otro. Bueno, no estamos en Taiwán pero somos orientales, entonces tenemos que seguir nuestras reglas.*

### L. (Generación II)

En este punto resultan importantes los aportes de **Peter Berger y Thomas Luckmann (1984)**, al poner en evidencia que para los sujetos es muy complicado realizar operaciones mentales tan complejas, como la elaboración de sentido, cada vez que se enfrentan a decisiones o conflictos de la cotidianidad. Por lo tanto, la conciencia entra en un proceso de economía de sentido, que le permite recurrir a depósitos históricos de sentido que direccionan sus acciones y sirven como referentes para la construcción de identidades.

Los depósitos de sentido una vez institucionalizados, liberarán a los sujetos de solucionar cada vez, y en forma diferente, los problemas de la existencia y de las demandas hechas por el medio. De esta manera, las personas pueden apelar con confianza a los direccionamientos de las instituciones sociales. Pero si estos depósitos institucionales aparecen opacos o difusos, si se ubican en un nivel retórico de la realidad, es decir, si no hay correspondencia entre lo escrito, las acciones y los resultados, si los contenidos institucionales, tomados como el marco de referencia que guía las acciones de los sujetos, no tienen la posibilidad de ser aceptados e interiorizados por los diferentes actores sociales, se va generando una especie de “sin sentido”

*En cuanto al patriotismo, los argentinos no son como los chinos y taiwaneses. Los taiwaneses aman mucho el país.*

### I. (Generación III)

Es importante distinguir hasta qué punto las identidades implican una “puesta en escena” de la experiencia, una determinada organización y articulación de la experiencia, y cómo son vividas a través de discursos de saber que nos ayudan a darle sentido a quiénes somos, quiénes no somos y en qué podemos convertirnos (**Inés Dussel, 2004**).

**Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1985)** hablan de articulación al referirse a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que las identidades de éstos resultan modificadas como resultado de esa práctica.

¿Cómo entendemos la cultura oriental los occidentales? Ante tanta migración

oriental de estos últimos años, ¿es una preocupación que nos atañe en las escuelas?  
¿Quiénes somos aquí “los nosotros” que nos preocupamos?

Desde nuestra hipótesis las diferencias culturales alojan las siguientes tensiones que a la manera de núcleos duros de la construcción de identidad, y según cómo cada sujeto la resuelve dará lugar al malestar identitario

### **III.2.1. ANCLAJE (PERTENENCIA) O DESANCLAJE (DESARRAIGO)**

*Nuestras raíces están aquí por virtud de la descendencia, ustedes, los otros tienen un modo de vida distintos, arraigado en otro lugar, no aquí.*

**Eric Wolf (1994)**

El hecho de nacer o habitar en un territorio determinado, no produce automáticamente la construcción de anclajes<sup>54</sup> simbólicos en él.

Estamos, como decíamos en el capítulo anterior, ante una transmisión desterritorializada (**Jean François Lyotard 1987, Jurgen Habermas 2008, Néstor García Canclini 1999, Michel Foucault 1980**) que radicaliza la experiencia de desanclaje propia de la modernidad y de las nuevas realidades del poder geopolítico. Hoy, cuando asistimos a una diversidad de anclajes de sentido y de inscripciones identitarias, también está la contrapartida de una diversidad de desanclajes.

Para los inmigrantes, el desarrollo del sentido de pertenencia se inicia desde etapas tempranas de la vida y generalmente en el seno familiar, donde reciben quizá con huecos o fallas estructurales, el universo simbólico cultural que después será complementado y resignificado en las relaciones que entablarán con la sociedad anfitriona, con la que entran en contacto en el transcurso de sus vidas. La inmigración impone al actor, tras establecerse en un nuevo territorio, la necesidad de aprender, contrastar y apreciar otros mundos, que pueden ser más o menos cercanos o lejanos a su universo cultural natal y familiar, pero por circunstancias de la vida tiene que interactuar en ellos y con ellos.

---

<sup>54</sup> Entendemos el concepto de “arraigo” siguiendo a **Margarita de J. Quezada Ortega** como el proceso y efecto a través del cual se establece una relación particular con el territorio, en la que metafóricamente se “echan raíces” en él por diversas situaciones, creando lazos que mantienen algún tipo de anclaje simbólico con el lugar. Profundizado bajo el título “Malestar identitario”, hacia el final de este capítulo

*Mi nombre es San Min Duey y siempre me dijeron A.*

**A. (Generación II)**

*Mi nombre es Ian Hue In en chino, I. es el castellano. Bueno mi madre en el momento del parto, una de las doctoras que la atendía se llamaba I., entonces como le dijeron que tenía que poner un nombre español tomó el de la doctora.*

**I. (Generación III)**

*I – ¿Dónde está I.?*

*R – ¿Quién? Nosotros sólo nos conocemos aquí por nuestros nombres chinos.*

**Encuentro ocasional con una joven en el espacio del comedor**

Este anclaje puede tomar la forma de una inscripción legal por la cual adopta un nombre<sup>55</sup> y se inscribe en una genealogía por la que es hijo, nieto, sobrino de... esto es, inscribiéndolos en una sucesión signficante (**Perla Zelmanovich, 2008**). Cuando el lugar ofertado conlleva en primer lugar un desanclaje obligado de la genealogía, cuando el nombre propio desaparece bajo otra denominación propia de la cultura anfitriona, se daría lugar a una suerte de contra-genealogía y se llevaría a cabo una desafiliación, que contraoferta una filiación adjetivada en el universo de los a-fuera.

Estar inscripto en una genealogía (filiación de sangre o simbólica) implica recibir un material identitario sobre él que cada quien elabora y construye sus identidades. Aparato psíquico, sistema familiar, condiciones de existencia y época intervendrán en una reconfiguración que no dejará de verse albergada en las raíces familiares, ya que la inscripción supone un nombre y el reconocimiento, que no se pierden por las inscripciones a las que el sujeto se afilie en sucesivas reacomodaciones identitarias.

*Mis amigos son todos de la iglesia. Los que crecieron conmigo. La iglesia es también una contención para la gente Las iglesias hicieron mucho por la gente. Entre nosotros nos ayudamos. Es un lugar donde el que llega a un país desconocido puede encontrar contención.*

**P. (Generación II)**

No nos puede resultar extraño que las nuevas formas de habitar la ciudad, especialmente por las generaciones que han nacido en Buenos Aires, sea afiliándose a grupos religiosos, comerciales (la Asociación de Comerciantes chino-argentina) o culturales (Asociación Cultural chino-argentina) cuya ligazón no proviene ni de un territorio fijo ni de un consenso racional y duradero, sino de la edad, de los gustos

<sup>55</sup> Profundizado bajo el título “Malestar identitario”, hacia el final de este capítulo

estéticos, de los estilos de vida y las exclusiones compartidas. Es la identidades que se gesta en el movimiento desterritorializado que atraviesa las formas de filiaciones, pues, desarraigada, la cultura de origen tiende inevitablemente a hibridarse (**Jesús Barbero, 2004; Néstor García Canclini, 1999; Rossana Reguillo Cruz, 1998**).

*Si tuviera hijos por ahí no seguiría la forma que me enseñaros mis padres Sí ser disciplinados, pero de una manera sana, sin causarles temor.*

#### **D. (Generación III)**

La filiación como parte de una herencia indica también una desafiliación y separación del Otro parental, Es enfrentarse con lo inasible de la construcción de identidades interculturales, es decir, con esto que requiere de un movimiento que anude pero también desanude, que haga surco, repita su marca, pero que también la desencuentre, que habilite distinguir entre los aspectos estructurales de la interculturalidad y los acontecimientos migratorias.

**Margared Mead (1979)** sostendrá al respecto que una ruptura significa un cambio tal en el sentimiento de identidades y continuidad que se asemeja a un renacer dentro de una nueva cultura.

*Hay que dejarla ir (la madre vuelve a Taiwán), porque estuvo siempre acá, siempre por razones que ella no quería. Entonces me parece justo para ella que vaya a su país como ella quiere.*

#### **I. (Generación I)**

Ante el desconcierto de los adultos vemos emerger una generación formada por sujetos con una apertura a distintas formas de adaptación y a los más diversos contextos que constituyen identidades múltiples y plurales.

*De chiquita, cuando estaban mis abuelos hacíamos el desayuno chino que tiene el arroz más aguado con huevo, verduras, un té. Después cuando se volvieron mis abuelos a Taiwán, después de trece años, mi madre se rebeló un poco en cuanto a la cocina y empezó a preparar cosas más mixtas.*

#### **L. (Generación II)**

Las diásporas taiwanesa o china en la Argentina no pueden entenderse ya solamente desde la lógica de la comunidad de donde son oriundos, porque el dialecto, la comida, la religiosidad, las prácticas cotidianas de estas comunidades de migrantes han dejado de responder de manera inequívoca al espacio imaginario de la nación. Son el resultado de hibridaciones lentas y complejas que tampoco se agotan en lo que se

denomina la “cultura de destino”, en primer lugar, porque el destino pierde en los contornos de la globalización su carácter singular (por ello ya no podemos hablar de identidad sino de identidades) en un contexto de incertidumbre y, en segundo lugar, porque la pureza de la comunidad de destino no es un hecho que pueda sostenerse en virtud del llamado “espacio público expandido”. (**Rossana Reguillo Cruz, 1998**).

*Yo tengo documento extranjero para vivir acá permanentemente, pero no tuve tiempo de ir hacer el DNI. Me encantaría poder votar.*

#### **P. (Generación II)**

*Me gusta la idea de votar, creo que, en parte, es porque estás viviendo en este país, estás contribuyendo también en todo lo que sería el país ¿no?, entonces es además de un derecho, un deber también, un deber de saber a quién votar o pensar en un futuro para el país ¿no?*

#### **E. (Generación III)**

Pareciera que el anclaje a lo local por el ejercicio de una ciudadanía como pertenencia cívica a lo local, podría ser considerado como herramienta de anclaje subjetivo.

**Fernando Aínsa (1997)** distingue con firmeza entre el punto de vista de una concepción tradicional de identidades, vale decir la pertenencia a un territorio identitario, y una nueva noción que aparece después de la crisis o insostenibilidad de la primera. En efecto, según la concepción tradicional el enraizamiento se da en los límites de un Estado, una lengua, una religión, una etnia, en resumen, con todo lo que puede simbolizarse en una “cédula de identidades” o en el pasaporte necesario para cruzar fronteras, muchas veces cerradas defensivamente sobre sí mismas. En ellas se reconocen los miembros de una comunidad, y esta conciencia forma parte de sus propias identidades. Hoy, las identidades de los migrantes, también se hacen visibles cuando lo distintivo no coincide necesariamente con un territorio determinado y, no son impermeables las unas a las otras. Todo sistema identitario (el conjunto de tradiciones culturales, sociales o históricas al que una comunidad pertenece), aunque se pretenda cerrado, es “poroso<sup>56</sup>” y puede llegar a tener una relación “osmótica” con otros grupos o sistemas que lo impregnan, lo oprimen o lo favorecen”. Las identidades interculturales que conviven en un mismo ser humano plantean desafíos antropológicos y políticos que Aínsa está dispuesto a asumir tras sus análisis de las fronteras alternativas del territorio

---

<sup>56</sup> **Anthony Guiddens.** (2000). “vivimos en una sociedad cosmopolita con contornos muy porosos. El orden mundial tiene un crecimiento anárquico estimulado por una mezcla de influencia”.

identitario y de los nuevos repertorios identitarios. El trazado de esta nueva cartografía, basada en los flujos segmentados y combinados que atraviesan y redibujan las fronteras presentes, se va dando a partir de tres procesos paralelos e interdependientes en curso: el surgimiento de culturas “diaspóricas”, resultado de los flujos de circulación cultural suscitados por las emigraciones de los países en vías de desarrollo hacia los más desarrollados; la importancia creciente de las figuras del éxodo, y la exaltación de la “condición nomádica”, siendo la noción de desarraigo componentes de la identidades en el marco de los procesos de globalización.

Para la reconstrucción identitaria de inmigrantes, **Lelio Marmora (2003)**, un estudioso del tema, explica que ello sucede a partir de una ruptura con la comunidad socioterritorial de pertenencia antecedente, ya sea ésta de manera real o simbólica, que puede expresarse en frases como “yo ya no soy de allá”. En este caso se observa el triunfo del olvido<sup>57</sup> sobre el recuerdo (“contrabandear la memoria” plantea **Hasoun**) que sucumbe ante las vivencias cotidianas, lo que permite y facilita al actor el anclaje a la nueva comunidad, adoptando como propio el universo simbólico cultural característico con lo que éste significa, aun cuando pueden quedar remanentes de su pertenencia anterior.

*Es como que yo nunca me voy sentir ni taiwanesa ni argentina. Yo soy argentina en el sentido de que me comporto como tal, duermo en la casa de mis amigos, hablo como porteña. Pero no, no me siento del todo argentina, tampoco me siento del todo taiwanesa. Eso supongo que les pasa a todas las personas que son mestizas o son nacidas en un lado y crecidas en otro.*

#### **A. (Generación II)**

Siguiendo con **Ainsa**, éste sostiene que el ser humano no puede vivir en la fragilidad, la relatividad y la metamorfosis permanente. Para ello se apoya en la construcción de un pasado común que se invoca como fondo inalterable de las identidades, aunque en realidad, sea el resultado de una reconstrucción en gran parte ideal, donde se integran creencias reajustadas con elementos de la realidad, pero también con símbolos y elementos imaginarios. El “sentimiento” de identidades resultante reclama un ajuste permanente de la memoria para ser coherente y

---

<sup>57</sup> Para **Sigmund Freud (1915)** la memoria es correlativa del concepto de inconsciente. Dicho de otra manera, el conjunto articulado de huellas mnémicas de un sujeto, esto es, su memoria en sentido amplio, es el fundamento del discurso cultural incorporado y del discurso subjetivo que lo determinarán ampliamente. Para el psicoanálisis el psiquismo es un complejo sistema de memorias

operacional, al mismo tiempo que soportable frente a los cambios y las inevitables adaptaciones a las que debe hacer frente. En este caso, las identidades interculturales serían un “conjunto de permanencias” a través de un cambio continuo, aunque se trate de “permanencias relativas” y de adaptaciones continuas. Este complejo proceso de apertura, anclaje y cierre se produce a partir de hibridaciones donde se sintetizan mezclas y donde prima lo intercultural, características de un mundo cada vez más interdependiente.

El bilingüismo chino/español no hace sino reflejar dos filiaciones culturales con sus respectivos modelos de pensamiento. Ello generaría las “lealtades múltiples” en que se dividen (y a veces se desgarran) estas identidades interculturales. Vivir “en medio”, en la “grieta de dos mundos”, forma parte de un nuevo repertorio de referentes donde una parte de las identidades se renegocian y se reconstruyen en permanencia a partir de una perspectiva multidisciplinar. Podríamos hablar de sentimientos de “bigamia” de patrias, “bipatrismo” que caracteriza la situación de buena parte de los inmigrantes<sup>58</sup>.

*Todos los años tenemos un curso o un seminario. Vienen profesores de allá y nos informan novedades de Taiwán.*

#### **L. (Generación II)**

*Hay familias tradicionales que es así y así, y si no te gusta andate y no vuelvas.*

#### **I. (Generación III)**

---

<sup>58</sup> **Alfonso García Martínez (2008)** en su artículo “La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales” dice al respecto: “La supuesta “doble identidades” de los hijos de inmigrantes no es sino una identidad mixta y, contrariamente a lo que afirman ciertos análisis, no hay en ellos dos identidades enfrentadas y entre las que se encontrarían desgarrados, una situación que de paso explicaría su malestar identitario y sus situaciones de inestabilidad personal y social. Esta apreciación, claramente descalificante, procede de la incapacidad para pensar la mezcla cultural y del temor obsesivo a que los inmigrantes tengan una doble lealtad, un miedo vehiculado fundamentalmente por las ideologías nacionalistas. Al igual que cada cual hace con sus diversas pertenencias sociales (de sexo, edad, clase social, grupo cultural, etc.), quienes participan de varias culturas fabrican, con materiales diversos, su propia identidad personal en una síntesis original y única. El resultado es, por tanto, el de una identidad sincrética, no doble, entendiéndose por doble la suma de dos identidades en una sola persona. En realidad, cada persona integra de manera sintética la pluralidad de referencias identificativas que se vinculan a su historia, generando una identidad de ‘geometría variable’ según las dimensiones del grupo al que tome como referencia en cada caso que se produzca la relación. Este tipo de identidades multidimensional sólo se torna problemático para aquellos que pretenden hacerse con el monopolio de la referencia y de hecho sólo deja de funcionar cuando una autoridad lo prohíbe en nombre de una identidades exclusiva. Este carácter multidimensional y dinámico es lo que hace tan difícil acotar y definir la identidad o, más bien, las identidades, que se negocian y se convierten en formas localizadas gracias a determinadas ‘estrategias identitarias’, esto es, como medios para alcanzar un determinado objetivo, permitiendo al sujeto un margen de maniobra relativo a la hora de elaborar y organizar sus identidades, ya que nadie escapa al contexto social e histórico en que tal negociación se produce. La aceptación del carácter estratégico posibilita ir más allá del problema de la veracidad científica de las afirmaciones sobre la identidad, permitiendo explicar las variaciones identitarias o ‘desplazamientos de la identidades’ y explicitando la relatividad de los fenómenos de identificación. La identidades, en esta perspectiva, se construye, se deconstruye y se reconstruye según las situaciones”

*Hicimos un tour que organiza la comunidad oriental. Es un tour que consiste en recorrer todo el país en más o menos dos o tres semanas y es exclusivo para los extranjeros, orientales extranjeros de afuera para..., creo que para promocionar que vayan a conocer el país. Entonces es a un precio accesible. Nos alojábamos en la casa de familiares.*

#### **D. (Generación III)**

Estas acciones llevarían al plurianclaje de estos sujetos en el tejido social. Tampoco debemos obviar que una migración, que va construyendo territorios, radicándose en la localidad de otro, exagera el control de los mayores, en un intento por sujetar a través de dispositivos culturales que los reconecten con la tradición.

Son procesos de constitución psíquica que, por sus características, están comprometiendo la interacción con el Otro y el transcurrir productivo por las instituciones, que los dotaría de identidades cultural. Y cuando las instituciones colapsan, la identidades se inventan (**Zygmunt Bauman, 2003**), colocando a estas personas en situación de deuda con su pasado y dificultando elegir el grupo al cual pertenecer (el de los argentinos o el de los chinos representados en la escuela, la familia, la iglesia). **Elise Pestre (2009)**, al intentar dar una nombre a los refugiados africanos en Paris que huyen de torturas y persecuciones, habla de “almas migrantes” que se quedaron en su país, miran para atrás (pasado) y para adelante (futuro) envueltos en la fantasía de retornar a lo que consideran su lugar de origen, como un estar instalados en un “entretiempo” donde pareciera no haber lugar para el presente. Nos parece que también la población estudiada experimenta este sentimiento de ser identidades en tránsito, claro está sin llegar a tales situaciones límites (muerte, dolor físico intolerable)

¿Dónde encontrarán estos jóvenes filiaciones y puntos de amarre? ¿Hasta qué punto necesitan desafiliarse para reafiliarse?

### **III.2.2. LO PROPIO Y LO AJENO. EL ADENTRO Y EL AFUERA**

*La producción de una identificación común se construye a través de límites borrosos, dentro de los cuales justamente el problema de la “frontera” se presenta como decisivo.*

**Pierre Bourdieu y Loic Wacquant (1995)**

Ser “taiwanés”, implicaría aprender a vivir en un mundo en el que lo propio y lo ajeno, el adentro y el afuera, no resultan suficientes para ordenar la percepción y la

inscripción.

Pensemos en las fronteras nacionales como el “lugar” más paradigmático de establecimiento de estas diferencias, ser “argentino”, “taiwanés”, “chino”, “occidental”, “oriental”, es simultáneamente afirmar identidades y diferenciarse con respecto a Otros.

**Clifford Geertz (1996)** señala que la frase “somos quienes somos y ellos son quienes son” surge no sólo en las lindes de nuestra sociedad, sino en las lindes (Línea o parte divisoria en dos o más terrenos continuos) de nosotros mismos. “La extranjería no comienza en la margen de los ríos sino en los de la piel”.

Las fronteras ya no pueden entenderse como la línea donde algo termina (visión sustentada en identidades territorializada), sino como pensaban los griegos, como aquello a partir de donde algo comienza a ser lo que es.

*Fenotípicamente, lo externo es lo que los diferencia, pero culturalmente mi alumno no tiene nada de chino, es bien argentino, porque le gusta el fútbol, el mate, salir todos los días a la calle, estar con los amigos, ir a un café, ir al cine, salir; es decir, si ese chico lo meten en China, se muere de tristeza, es como digo yo, como el animal que creció en cautiverio, lo querés mandar a la selva y lo matás, es exactamente igual; entonces en este caso, el chico es argentino, aunque por fuera sea chino. Yo creo que diferencia los espacios: cumple ordenadamente, disciplinadamente lo que le piden sus padres y después se destapan acá tranquilamente.*

### **Docente argentino II**

Este comentario aporta a reflexionar de las identificaciones que se suceden en la construcción identitaria de los inmigrantes, ya que durante su trayectoria biográfica establecen una relación estrecha y vivencial con otra comunidad socioterritorial (**Margarita de Quezada Ortega 2007**), desde la experiencia cotidiana del que habita de manera estable y más o menos permanente en un territorio, y que por tanto entabla con él lazos de convivencia diferentes de los que puede establecer un turista. Es por eso que está en condiciones de contrastar, comparar y elegir (consciente o inconscientemente) las estructuras y referentes de su propia pertenencia, a partir de poner en juego los diferentes elementos que le ofrece esa “comunidad socioterritorial” (**Margarita de Quezada Ortega 2007**), lo que conjuga una serie de selecciones, combinaciones y valoraciones que realiza de manera original y subjetiva, ya sea que éstas las haga en forma reflexiva y consciente, o como ocurre con frecuencia, sin tomar conciencia de ellas.

*Yo en mis 19 años de vida argentina, prácticamente en Taiwán he estado muy*

*poco, pero siento que siempre hay en mí más el ser taiwanés que el ser argentino. Ser taiwanés, para mí es fundamental saber hablar el taiwanés, conocer su cultura, las tradiciones, las fiestas.*

**I. (Generación III)**

*La empresa tenía una sede en Taiwán y me llevó. Estuve seis meses viviendo en Taiwán pero, ya no me pude acostumbrarme. No sé, es como que estaba en un ambiente totalmente diferente al cual ya no te acostumbrás.*

**P. (Generación II)**

*Ir a Taiwán fue conocer el país donde pertenecés y por otro lado me sentía extranjera por muchas costumbres.*

**E. (generación III)**

*Si voy a Taiwán no me siento taiwanés, tampoco encajo ahí. Y acá por la apariencia más que nada siento que tampoco soy del todo argentino.*

**D. (Generación III)**

*Ese chico ya se había hecho más argentino que chino. Es argentino, aunque por fuera sea chino. Ahora eso es lo que me decían, que cuando van allá les dicen sos argentino, y cuando están aquí les dicen sos chino.*

**Docente escuela argentina II**

*Desde chicos se educaron en una cultura, pero nacieron acá, en ambiente occidental. Dicen: “Yo soy de apariencia oriental, pero soy occidental ¿qué hago? ¿Quién soy yo?”.*

**Docente de la escuela china**

*Mi amiga es de Taiwán pero nació aquí.*

**L. (Generación II)**

*Sigo lo bueno y lo malo de cada cultura y yo a eso lo adapto a la vida, tengo lo bueno de occidente y lo bueno de oriente.*

**A. (Generación II)**

*Nuestro pastor en la ceremonia de los jóvenes es “argentino”. Cuál no sería mi sorpresa cuando el que ingresa es de apariencia occidental. Digo sorpresa porque termino de comprobar que tanto en la autoafirmación colectiva como en la individual, los sujetos de esta investigación encuentran mecanismos para que la identidad taiwanesa esté dada en función de la pertenencia étnica.*

**(Bitácora de Investigación, abril del 2009)**

Frases que nos remiten a identidades tensionadas por los vectores de la homogeneización y la diversificación globales, en las que se diluyen las nociones clásicas de adentro y afuera, de centro y periferia, de lo propio y lo ajeno.

*Te das cuenta por los jóvenes, cómo están vestidos, cómo hablan, si ellos hacen cumplir la cultura taiwanesa o se adaptaron.*

**P. (Generación II)**

*Mi alumno<sup>59</sup> siempre me dice “yo quiero hacer esto, yo no quiero hacer eso”. Yo le digo “hasta los 18 años no existe lo que vos querés. Rompe los libros y cosas así. El día que puedas comprarte un libro, ahí los rompes, ahora no”. Pero bueno su padre, por la cultura china le pega al nene (todos los argentinos saben que los chinos les pegan a los hijos). Me parece que esto, en la familia de mi alumno, es medio contradictorio; los abuelos les dan los gustos, porque el nene quiere esto, se encapricha. Y el padre, no. Lo ubica.*

**I. (Generación III)**

*El culto de los mayores sigue siendo igual al tradicional de allá. Sin embargo en Taiwán son algo más formal para tomar una decisión. Hay que hablar con el diácono, con el presbítero y después ahí recién deciden en la mesa. Acá es más informal. El culto es una mezcla de chino, taiwanés y castellano. Quizás la estructura ya no es tan parecida, o sea, se hace más extensa, yo ya no estoy acostumbrada a eso. Allá era más rápido porque es en un sólo idioma y era más estructurado. Tenía un comienzo, el mensaje y el final. Creo que es una cuestión de adaptarse porque queremos que los jóvenes participen de un mismo culto y hay que buscar una cosa en común.*

**Abuela traducida por su nieta (Generación I)**

*Nosotros en Taiwán teníamos un ejercicio en matemática y por cada error que cometías era un golpe y entonces hay un poco de diferencia en la forma del método de la enseñanza con respecto a la disciplina de aquí. La forma de enseñar es diferente. En la cultura oriental tienden a sobreexigirte, a que des más de lo que puedas dar y acá creo que es un método más paciente, por ahí si cometés un error te vuelven a explicar, los mismos docentes dicen “no tengan miedo a preguntar” y cosas así.*

**D. (Generación III)**

Las personas y los grupos pueden apropiarse y resignificar elementos inicialmente percibidos como “ajenos”, pueden retrabajarlos desde otras estructuras de significación, pueden sufrir la imposición y pueden también estereotipar esos elementos como absolutamente extraños. En cualquiera de estos casos, entra en juego una tercera dimensión de la construcción identitaria: el sentimiento de pertenencia.

*Estos chicos dicen para qué aprender chino, si estoy en Argentina.*  
**Docente de la escuela china**

---

<sup>59</sup> Es una práctica común entre estos jóvenes preparar (tarea rentada) a niños (no necesariamente familiares) en el aprendizaje del español, considerado como causal del bajo rendimiento escolar.

Para **Arjun Appadurai (2001)** y **Néstor García Canclini (1999)** la diferencia es siempre “una diferencia situada”, lo que quiere decir que la diferencia adquiere su sentido desde un lugar, el lugar desde el que se establecen las fronteras de lo que significa esa diferencia.

Pensar la diferencia supone identidades que precisan de una historia, un pasado que posicione o determine sujetos de un modo peculiar frente a este presente común o frente a los recuerdos del pasado. Pero, por otro lado, identidades que puedan ubicar con relativa claridad las fronteras que real o simbólicamente<sup>60</sup> constituyen los bordes en los que es capaz de situar su pertenencia.

*En la ceremonia religiosa de mi casamiento el pastor fue argentino y había dos traductores, uno taiwanés y uno chino. Los que no entendían taiwanés o castellano se tenían que poner los auriculares y había una persona especial en traducir al chino. Y después comidas típicas orientales y al que no le gustaba la comida oriental había “sandwichitos”, tortas, masitas. Se hablaba en todos los idiomas, había argentino, chino, taiwanés, dialectos. Era, digamos, multilingüe y había de todo: chinos que hablaban chino de su provincia, de su ciudad natal, había cantones, “yanjaines”, había otros dialectos.*

#### **L. (Generación II)**

Hoy día, como lo anticipábamos en un párrafo previo, el mantenimiento de las líneas divisorias entre naciones, pese a los brotes neonacionalistas a lo largo y ancho del planeta, o la idea de frontera nacional como espacio de estabilidad para marcar y desmarcar identidades, son sumamente precarias. Para **Adela Cortina (1997)** “La paulatina eliminación de las fronteras reales y simbólicas desde el advenimiento de la modernidad llega hoy a formar procesos de ampliación de los imaginarios individuales y colectivos, desterritorializando los sentidos de pertenencia y desprendiéndose de su tradicional asociación a la idea (organizativa, política y cultural) del Estado-nación”

*Yo empecé en sexto grado, entonces me costó un poco porque ya en esa etapa hay un cambio hormonal entre los compañeros y me molestaba cuando los chicos venían y te querían abrazar y yo nunca tuve ese contacto físico, entonces me parecía una falta de respeto.*

*En mi casa nunca con mis padres tuvimos contacto físico, entonces es como que*

---

<sup>60</sup> Alejandro Grimson, (2005) expresa que la frontera simbólica se manifiestan en los imaginarios colectivos, las visiones que aplicamos a un “nosotros” y a un “los Otros”. Aquí aparecen las barreras de naturaleza simbólica, religiosa o ética. En este plano surge la cultura de frontera; una cultura que a veces permite y/o potencia relaciones de complementariedad e interdependencia, otras que propicia la mezcla de culturas, dando lugar a una nueva cultura y, a veces, vive dentro del conflicto.

*si venía una persona y me abrazaba me sentía rara.*

**L. (Generación II)**

*No es bueno oponerse a las ideas de los mayores y los hombres. Se respetan sus decisiones sin ninguna razón. Nuestras familias son más unidas, ya que por cultura es común que todos vivan bajo el mismo techo. Las familias argentinas viven separadas y no se respeta la opinión de los mayores, los sabios.*

**P. (Generación II)**

*En Argentina, en la escuela hay más posibilidades de que el alumno intercambie palabras con el profesor, opiniones, en cambio en Taiwán no. Tienen una mentalidad, mas cerrada, más estricta. El profesor habla y el alumno calla.*

**Madre de I. (Generación I)**

*A: Mi madre viste normal.*

*I: ¿Qué es vestirse normal?*

*A: Yo la ayudo a comprarse ropa acá, entonces es como que más o menos se va adaptándose a la moda argentina. Madre se pone chombas o una remerita con un pantalón de jeans.*

**A. (Generación II)**

**Alejandro Grimson (2005)**, en la obra antes citada, aporta a este respecto algo muy interesante al centrar la atención sobre el hecho de que, cuando la gente se traslada y migra desde diferentes lugares del mundo hacia distintas zonas, rearma en sus nuevos destinos sus vidas y sus significados culturales; por lo tanto, símbolos, valores o prácticas no pueden ser asociados de modo simplista a un territorio determinado.

*I - ¿Cuando vos dices occidente a qué lugares te refieres?*

*—Cualquier país, puede ser Europa, puede ser Latinoamérica.*

**A. (Generación II)**

*Se puede ser taiwanés en cualquier parte del mundo.*

**I. (Generación III)**

Dice **Raquel Gurevich (2006)**: “Los territorios, calificados en este sentido como dislocados o fuera de lugar, exigen nuevas lecturas acerca de cómo entender el adentro y el afuera de un determinado lugar o región, en tanto quedan resignificadas las relaciones internas y externas; las relaciones inter - intra; el afuera y el adentro, los unos y los Otros”.

Este interjuego no estaría exento de disrupciones, saltos, rupturas, brechas, y alude a la conformación permanente de los lugares de las identidades y de las diferencias.

¿Cómo pensar lo propio y lo ajeno sin buscar asociarlo a un territorio determinado? ¿Cuánto acompañamiento ofrecen los adultos a estos jóvenes en los procesos de rearmar sus destinos?

### III.2.3. LO UNIVERSAL Y LO PARTICULAR<sup>61</sup>

*Todo hombre es en ciertos aspectos  
como todos los demás hombres,  
como algunos de los demás hombres, y  
como ningún otro hombre.*

**Kluckhohn y Murray (1953)**

Para **Raúl Fornet-Betancourt (2001)**, “la cuestión no es ahora cómo integrar lo propio en el movimiento de lo universal, sino cómo injertar la diversidad del mundo en lo propio”. Con esto romperíamos el círculo de la dialéctica del conflicto entre lo universal y lo particular. Más adelante añade: “Ahora hay más bien universales. Los troncos propios en cada cultura son universales concretos. No hay particularidades y universalidad, sino universalidades históricas”.

La modernidad naturalizó la presencia de una universalidad de valores, de cultura, de derechos. No se trata de negar identidades ni totalizaciones, sino de pensar totalizaciones que no subsuman las partes: el todo al lado de las partes (**Giles Deleuze y Felix Guattari, 1994**).

*Taiwán es una país que, en verdad, no tiene identidades propia, no tiene cultura, porque la cultura es un rejunte de todas las culturas. Entonces ellos copian mucho, les gusta mucho todo lo que venga de Japón, de Estados Unidos, de Europa. Entonces se imita todo, y quizás aún de mayor manera, es muy común de los chicos de Taiwán hoy de ir a un pub, a un bar un fin de semana y acostarse con el primero que se les cruce.*

**P. (Generación II)**

**Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987)** dirán a este respecto: “La globalización puede ser asociada a un proyecto de cierta conmensurabilidad entre lo heterogéneo, y lo diferente que no elimina las particularidades sino que representa una práctica hegemónica en la cual un valor particular consigue encarnar la universalidad”.

---

<sup>61</sup> Para este tópico nos resultó inspirador el artículo “Universalismo y particularismo en la globalización” de Rosa Buenfil Fuentes Burgos, publicado en la *Revista Propuestas Educativas*. Nro. 30. Noviembre del 2008. FLACSO – Argentina.

En otro texto **Laclau (1996)** defenderá que universalismo y particularismo son dos dimensiones inerradicables en la construcción de identidades, aunque ello no sea evidente. Por ende, este encuentro de culturas de ninguna manera puede leerse como una lucha entre ellas, o entre universalidad y particularismos, ya que no estamos hablando de una comunidad territorial en tanto universal sino de las particularidades que la habitan.

*Mi abuelo cuando yo era chiquita me hablaba en japonés, después me hablaron en el dialecto de su pueblo y bueno después con mis padres y mis tíos hablábamos en chino. Yo con mis abuelos maternos tenía que hablar en taiwanés. Es como una cadena de dialectos. Pero en cambio con mi hermana hablaba en español. Con mi esposo hablo en “porteño” y a veces en chino.*

**L. (Generación II)**

*Cuando somos chicos a la mayoría es como que no nos gusta estudiar chino. Pero ahora de grande me arrepiento de no haber seguido estudiando chino porque tengo la cara oriental y me da vergüenza no saber leer y escribir chino.*

**A. (Generación II)**

*I- ¿Vos qué aspiraciones tienes para tu hijo?*

*–Bueno, obviamente que el idioma materno va a ser el chino<sup>62</sup>*

**L. (Generación II)**

**Alejandro Grimson (2005)** abona la tesis de que “resulta problemático considerar que cada uno pertenece a una cultura específica, distinguible de modo claro y tajante de todas las demás. Esa suposición, muchas veces, se vincula más con la intención política de producir una identidades o una alteridad cristalizada que con una descripción de la compleja y cambiante realidad”. Si se supone que una persona adopta necesariamente valores y prácticas compartidos homogéneamente por la comunidad en la que crece, tiende a presumirse además la uniformidad psíquica, intelectual, moral y conductual de una persona y una comunidad.

No podemos ya hablar de estos jóvenes como “taiwaneses o chinos”, porque estaría cayéndose en un universal difícil de sostener cuando se está definiendo identidades construidas a partir de cruces transgeneracionales e interculturales.

*Los chinos somos buenos en matemáticas y respetuosos de los mayores.*

**L. (Generación II)**

---

<sup>62</sup> Visitándola en el Facebook donde cuelga videos de su hijo, esto se comprueba cuando ella se dirige al niño de un año ,en la lengua materna

El proceso de inmigración exalta los regionalismos y los subordina a identidades universales. En el contexto migratorio la universalidad de las identidades se articula con lo particular. Se adoptan conductas particulares pero portadoras de “universales en contexto” (**Paul Ricoeur, 1990**).

*Yo la verdad es que cuando viajé al exterior me sentí orgullosa de ser oriental porque sé chino y sé castellano. Es como que tengo la cara de oriental pero me comporto como una occidental. A mí me gusta la mezcla. Sigo lo bueno y lo malo de cada cultura y yo a eso lo adapto a la vida. Tengo lo bueno de occidente y lo bueno de oriente.*

#### **A. (Generación II)**

Dado que los sujetos de nuestro estudio son jóvenes, nos valemos de las palabras de **Grimson (2008)** cuando afirma que para lograr sobrevivir hoy, los jóvenes desarrollan una racionalidad universalista, donde los absolutismos y modelos universales, lo racional y abstracto, son desplazados por un pensamiento particular que genera nuevas lógicas, eliminando dualismos y oposiciones para obtener emergentes que conducen al descubrimiento de nuevas subjetividades.

*Los japoneses, los coreanos y los taiwaneses venimos todos de China, así que somos todos chinos en realidad. Ahora hace la diferencia, pero en realidad es lo mismo que digamos, no sé, los argentinos somos españoles de alguna forma. Es como que la raíz viene de España. No, la verdad es que no me molesta que me llamen de china, que me llamen japonesa o que me llamen coreana, no me molesta para nada.*

#### **A. (Generación II)**

La tendencia a universalizar, sin duda, existe. Hacia principios del siglo XX, era una función que ejercían los estados nacionales: homogeneizar culturalmente sus territorios, desconociendo diferencias étnicas o regionales; ahora también es característico de otros medios masivos como la televisión, y más aún en Internet. Porque en Internet hay una oferta muy diversa de bienes culturales. **Néstor García Canclini (2009)**, en una entrevista titulada ¿Qué significa ser extranjero?, concedida a la revista Ñ, de La Nación, da por sentado que los imaginarios supranacionales no van en la línea de crear una suerte de ciudadanía supranacional, sino de estandarizar en pocos formatos modelos de consumo, algo que sin duda han instalado las grandes marcas. Es fascinante intentar hacer esta inferencia a partir del análisis de los perfiles con los que estos jóvenes se presentan en el Facebook (mezcla de chino y

argentinos).

*Mi hermana, que nació aquí, tiene amigos argentinos Yo, en cambio, como nació en Taiwán en cada colegio en donde fui, fui cortando la amistad. O sea, terminé el ciclo, listo, acá ya termina todo. Pero mis compañeros de colegio chino o compañeros asiáticos son mis amigos. No tenía problema en integrarme en un lugar donde hay argentinos y chinos, pero yo me integraba más con los chinos. Yo sufrí mucho ese aspecto porque me parecía muy injusto que mi hermana podía tener toda la cantidad de amigos argentinos que ella quería, o inclusive, por ejemplo, ella tenía fiesta de quince y podía asistir, yo, en cambio, no podía. Me daba mucha bronca, yo sentía mucha injusticia.*

### L. (Generación II)

L. nos ofrece la interesante posibilidad de apreciar la singularidad en lo particular y al mismo tiempo un singular atravesado por coordenadas subjetivas. Para **Hanna Arendt (1983)**, las condiciones de existencia, sean éstas naturales o creadas por los hombres, modelan la experiencia subjetiva: “La influencia de la realidad del mundo sobre la vida humana es sentida y recibida como fuerza de condicionamiento”. Arendt plantea que nosotros pensamos a partir de nuestra propia experiencia y que, por vía del pensamiento, nuestra vida se vuelve comunicable, compartible y comprensible por los Otros. El pensamiento reformula lo que nuestras condiciones vitales nos imponen, y lo hace válido para una comunidad de seres humanos y no únicamente para una sola persona. De este modo el pensamiento del sujeto, modelado por la esfera transgeneracional e intercultural, encarnada aquí en los condicionamientos sociales, se convierte en una voz de la intersubjetividad. A lo que se podría añadir, en lo concerniente a la relación entre pensamiento y conocimiento, el hecho de que el pensamiento propio es también una manera de resistir y de afirmar su autonomía con respecto a un saber universal.

*Mis amigos son todos de la iglesia. Los que crecieron conmigo. La iglesia es también una contención para la gente Las iglesias hicieron mucho por la gente. Entre nosotros nos ayudamos. Es un lugar donde el que llega a un país desconocido puede encontrar contención.*

### P. (Generación II)

*Mi madre de alguna manera quería que tuviera compañeros taiwaneses y amigos taiwaneses.*

### L. (Generación II)

Estas apreciaciones nos advierten del riesgo de caer en reduccionismo cuando solo se interioriza la cultura particular y se deja de participar de aquellas prácticas

consideradas extrañas. Las dificultades, los temas, los intereses de los sujetos quedan acotados a la pura esfera de lo particular, y entonces estamos ante un universal fundado exclusivamente en las solidaridades próximas.

*Es como que los orientales somos muy tradicionales, no hay que generalizar, obviamente.*

**A. (Generación II)**

*A japoneses, los taiwaneses nos meten a todos en una misma bolsa. Somos todos chinos porque tenemos los ojos rasgados.*

**N. (Generación III)**

Mientras que designamos como orientales a chinos, japoneses, coreanos, taiwaneses, y a sabiendas de que dentro de cada uno de estos países hay distinciones vinculadas a las apariencias físicas, la vestimenta, las lenguas y dialectos, para la sociedad receptora se construye un estereotipo que incluye a todos como “chinos”<sup>63</sup>. En la cultura estudiada se da una suerte de alternancia entre lo taiwanés y lo argentino, lo que no quita que se las jerarquice y que se generen luchas al interior de este colectivo.

Las identidades a la vez que nos universalizan son nuestras señas particulares. Son ellas las que nos permiten hacernos una imagen del mundo e ingresar en ese circuito donde lo particular se vuelve diversidad y nos realimenta.

Hacemos propia la pregunta que se plantea **Hasounn (1996)** en su libro “Los contrabandistas de la memoria”: Si la opción universalista es la que permite el diálogo con los Otros, ¿no hay riesgo de adoptar desde el inicio, un punto de vista universalista que al mismo tiempo sería el de renegar del propio punto de vista que cada uno debe mantener?

### **III.3. “MALESTAR IDENTITARIO”**

*Hay que ligar al niño a una sociedad determinada para que sea un elemento integrante de ella. Esta sociedad lo es no por el grupo, o por el suelo, sino por su alma y el elemento integrante de ella.*

**Emile Durkheim (1916)**

**Jean Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon (1997)** acuñan la expresión “malestar identitario” para referirse a un padecimiento psíquico ante las profundas mutaciones en

---

<sup>63</sup> Esta misma generalización se aplica a los llamados “turcos” (comprende inmigrantes sirios, libaneses, armenios) y “gallegos” (inmigrantes procedentes de distintas regiones de España además de Galicia).

las relaciones entre lo individual y lo colectivo. Para hacer más claro el concepto se apoyan en el pensamiento de **Norbert Elias (1988)**, quien sostiene: “El campo de batalla se trasladó al fuero interno del hombre. Es allí donde éste debe lidiar con una parte de las tensiones y pasiones que no hace mucho se exteriorizaban en el cuerpo a cuerpo”.

**Freud (1929)** sostiene “porque hay malestar hay cultura”, porque es la cultura la que viene, bajo ciertas condiciones a acotar o encauzar la incidencia de las pulsiones. Es en ese sentido que podemos decir que la cultura puede plantear caminos para la convivencia. **Rithee Cevasco (2007)** lo analiza, desde la óptica del psicoanálisis, sosteniendo que el malestar comporta un aspecto estructural, que supone un desencuentro inevitable entre lo pulsional y la cultura para todos los sujetos. Es necesario leer las características que adopta ese desencuentro en cada contexto para tener oportunidades de operar sobre sus efectos, porque puede ocurrir que la cultura no lo acote sino que lo incremente o puede ocurrir que la contingencia de la cultura ofrezca “atajos” particulares para tramitar ese desencuentro. Como dirá **Freud**...No debe menospreciarse la ventaja que brinda un círculo cultural más pequeño: ofrecer un escape a la pulsión en la hostilización a los extraños. Siempre es posible ligar en el amor a una multitud mayor de seres humanos, con tal que otros queden fuera para manifestarles la agresión (...)

Entendemos, desde estos postulados, que el malestar que nos convoca, se daría en dos dimensiones: una vinculada a factores de orden social-cultural-institucional y otra vinculada a factores de orden psíquico. En la intersección entre ambas dimensiones localizamos los procesos de subjetivación que se encuentran hoy atravesados por lo que llamaremos “riesgo de desligadura” (**Michel Autès, 2004**), y que atañe a la dimensión simbólica de sentirse que “no soy de aquí ni soy de allá” como una de las formas de este malestar.

**Jacques Derrida (2000)** agrega que la hospitalidad, en este caso de lo argentino, es a la vez aceptación de un componente extraño que alberga de un modo que no se deja alterar, aunque también supone un principio de implicación. Al alojar a estos inmigrantes también alojamos nuevas formas de relación social, nuevas formas de producción de lazos, que posibiliten la ubicación de lo nuevo.

A partir de ahora trabajaremos sobre dos casos que permiten ubicar el malestar

identitario bajo la forma de ambigüedad en el que nuevamente se pone en tensión lo intercultural y lo transgeneracional.

### CASO 1

En este apartado trabajaremos sobre el relato de **I. de la Generación III.**

*I – ¿Vos cómo te sientes? ¿Argentina o taiwanesa?*

*–Es como que estoy ahí en el medio, nunca fui totalmente argentina, ni totalmente taiwanesa. Es más, tuve en algún momento de mi vida rechazo por lo taiwanés. No puedo negar que ésa no es mi patria, pero tampoco puedo aceptar el cien por cien que Argentina es mi patria, porque uno tiene que agradecer de donde viene.*

Significativo fue que, con posterioridad a la entrevista, insistiera en clarificar una y otra vez este tema. Ello evidencia la angustia ligada a las deudas generacionales, generada por esta pregunta, que ella escucha “¿de qué lado estás?”.

Lo que cuenta aquí, no obstante, no es la persona, sino las operaciones que se movilizan a partir de la palabra ajena, y como contrabandea sus propios modismos lingüísticos.

*Y, quizás, esas agresiones que uno recibe desde que vivió en Argentina, fueron las que formó nuestro carácter, nuestra personalidad y nuestro temperamento. Me obligó a madurar y levantar una barrera defensiva, como la dificultad de confiar en desconocidos, y no creer más que la gente es buena.*

**Eugene Enriquez (1998)** llamará “clausura identitaria” al encierro en identidades precisas que nos lleva a reproducir el comportamiento y a desarrollar defensas frente a los Otros cuyos actos afectan nuestro narcisismo.

**Hassoun (1996)** sostendrá que una forma de violencia ejercida, a veces padecida y a veces buscada, se manifiesta en el caso de la **Generación I.** Imposibilitados de poder transmitir su recorrido en toda su complejidad, pueden llegar a provocar en las nuevas generaciones (**II y III**) una compulsión por ir a buscar en el pasado más lejano los elementos de una cultura sobre la cual no tuvieron experiencia directa, para adecuarse a ella.

*Los funcionarios públicos cuando vas a hacer algún trámite en el registro civil, te responden mal, te hablan mal y piensan que no sabes. Yo le digo a mi madre “voy a hacerle juicios a todos”. Me da una bronca eso. Si yo no lo traté mal no tiene por qué tratarme mal. Uno tiene que buscarse su lugar y mantener el límite del otro y decirle “no, a mí me respetas porque yo te respeto”, sino te pasan por arriba. Quizás en todos lados, pero en Argentina más que nada porque uno es el*

*intruso del país, por eso te tratan mal, te quieren echar, te dicen “¿por qué no te vas a tu país?”, cosas así.*

I. vive por sí misma la necesidad de reconocerse y a veces de hacerse reconocer como ciudadana de derecho, al mismo tiempo que se considera una “intrusa”. La figura de “intruso” nuevamente nos remite a la idea de constitución subjetiva a partir de los otros.

*¿Quién soy? Eso forma parte de mi angustia, definiéndola con cierta exageración, la angustia por no encontrar una posición bien definida, de decir soy de tal lugar. Y no decir “soy argentina, pero mis padres son taiwaneses”. Esa no correspondencia a ninguno de los dos lugares.*

*Mi hija nació acá en Argentina y creció acá, ya no se podría adaptar a Taiwán. El clima es distinto, aparte como Taiwán es muy chico no sería muy fácil conseguir trabajo entre tantos habitantes. Y después otro tema sería el idioma, su chino no sería tan bueno como un nativo, entonces eso influenciaría negativamente en su búsqueda de trabajo.*

**Madre de I. (Generación I), traducida por su hija**

*A pesar del corto tiempo que estuve en Taiwán, no dejo de preferir su música, su moda, sus “chucherías”, sus series de la televisión, que aún sigo por Internet. Pareciera que me siento más identificada con eso que con los programas argentinos; son más significativos para mí, no son tan superficiales como los programas argentinos.*

En este sentido “¿quién soy?” podría presentarse para los jóvenes de la generación II y III como el modo de reconocer esa ambigüedad en su propia historia; asimismo puede implicar o no, en el contexto migratorio, el despliegue de un conjunto de prácticas que apunten a transformar el sentido hegemónico estigmatizante en una reafirmación positiva de esas identidades.

Para I. “Estar en dos lugares” comporta la idea de lo intercultural como disyunción y nos plantea la pregunta ¿Cómo nombrar la invención singular del sujeto que supere esa disyunción? Estamos ante la producción de una subjetividad hecha de múltiples identificaciones. Atender esta tensión aportaría insumos para las escuelas que los reciben, para orientar abordajes, y miradas sobre los jóvenes inmigrantes.

*Yo me siento muy apenada, triste porque veo que aquí soy sólo una extranjera, una inmigrante. Lloré el día que el dueño de un local vecino, un argentino y sus clientes, me gritaron “china, volvete a tu país”.*

**Madre de I. (Generación I), traducida por su hija**

En palabras de **Paolo Virno (2003)**, se trata del padecimiento de estar expuesto al mundo, a una forma de vida que experimenta una especie de “no sentirse en casa”. **Elise Pestre (2009)** advierte sobre una re-territorialización del malestar.

Tomemos la ventaja que nos ofrece Internet para apreciar esta ambigüedad. En el Facebook, forma pública de darse a conocer por medio de fotos, **I.** se presenta:



En el blog que tiene la característica de ser más privados, máxime en su caso que no coloca ningún dato identificatorio (una inferencia indicial son los tramos en la grafía propia, que aparecen cada tanto) leemos lo siguiente:

**Miércoles 14 de octubre de 2009**

*Por favor, decime si alguna vez las cosas malas cesan,  
si alguna se pudiese tener un día sin preocupaciones,  
sin ser atormentada por presiones ajenas ,  
sin cargar las consecuencias de las decisiones que no hiciste.  
Por favor, dime si alguna vez te arrepentiste de ser,  
si alguna vez te sentiste en el lugar incorrecto,  
si alguna vez sentiste estar obligada a cumplir un papel erróneo.  
**Dime si alguna vez quisiste ser otra persona,  
estar en otro lugar  
o pertenecer a otro tiempo.***

Para **Grimson (2008)** la ambigüedad de las adscripciones culturales permite una amplia flexibilidad posicional frente a una diversidad de situaciones. En determinadas circunstancias puede aparecer como preferible apelar a identidades múltiples, lo que otorga margen de maniobra en contextos distintos. Es pensar también en un sujeto dividido que no es pura conciencia.

En este punto se nos plantea una cuestión: ¿cómo elaborar una crisis estructural, propia de cualquier adolescente, sumado al hecho de vivir en esta ambigüedad? Esa

ambigüedad bien podría constituirse por la crisis estructural y lo que aporta la dimensión socio cultural.

**Guy Bajoit (2009)** podría ayudarnos a intentar responder cuando hace la distinción de las identidades constituida por tres áreas articuladas entre sí: las identidades deseadas, las identidades asignadas y las identidades comprometidas.

*Probablemente no logre ser alguien sobresaliente el día de mañana, pero no pierdo nada con intentarlo. No existen cosas imposibles. Ser joven es responder por los actos propios.*

Las identidades deseadas contienen todo lo que el sujeto, consciente o inconscientemente, “siente” en sí mismo como deseos de ser o de hacer, todo lo que lo “impulsa” hacia sus preferencias, sus gustos y sus inclinaciones.

*Según mamá, las responsabilidades en las pequeñas cosas (como el colegio), hablan de la persona que sos. Las materias en el colegio eran la disciplina y el desafío, lo que me llevaba a tener altas calificaciones. Era el compromiso implícitamente adoptado como deber de estudiante.*

*La mamá de un amigo me dice: “Educate el día de mañana te volvés a tu país y ganas con el título que tenga”. Es el orgullo de todo padre tener un título universitario.*

*Mi mamá me dice: “pero no estudies, ya está, ¿para qué querés un título universitario?”. Pero yo le contesto: “hoy en día si no tenés un título no sos nadie”, acá o donde sea, no sos nadie.*

Las identidades asignadas contienen todo lo que el sujeto percibe, explícita o confusamente, como las expectativas de los demás con respecto a sí mismo (sus padres, sus amigos) y/o instituciones (la escuela, la Iglesia, el mercado de trabajo, el Estado...); es lo que él cree que su medio social espera de él, y que ha interiorizado en su conciencia moral. **I.** nos muestra como lo transgeneracional se ve intersectado por lo intercultural.

*Hay dos medios que te hacen “llegar a ser alguien”, el dinero o el conocimiento. Como dinero no tenía, me decidí por el conocimiento como medio, por eso estudiaba y procuraba mantenerme como una buena alumna. Ser buena alumna no asegura un futuro, pero a veces puede llegar a aumentar las probabilidades.*

*Me tira tan abajo el hecho de que me vaya mal en matemáticas y aunque digan que es solamente el CBC, y en la carrera no lo voy a volver a ver. Sigue siendo*

*una luz roja.*

Finalmente las identidades comprometidas se componen de los compromisos (conscientes o no) que la persona, apoyándose sobre lo que en su tradición se espera en cuanto a sobresalir en su rendimiento y ser bueno en matemáticas, así como también sobre lo que en el presente es y hace, asume con respecto a sí mismo, a propósito de lo que, en el futuro, quiere ser y hacer; es la imagen que se forma de sí mismo, en el tiempo, cuando dice: “Me tira tan abajo el hecho de que me vaya mal en matemáticas”; es lo que cree deber ser y hacer para ser coherente con sus antecesores (hábiles en matemáticas) así como para salvaguardar su integridad identitaria, para aceptar lo que es y lo que hace; es su manera personal de conciliar sus necesidades frecuentemente incompatibles entre sí, de satisfacer más o menos a todas ellas, a pesar de sus contradicciones y de los límites que le son impuestos.

Estas tres áreas identitarias se recubren parcialmente: el sujeto realiza siempre al menos una parte de lo que desea ser y hacer, y al realizarlo, satisface siempre más o menos lo que los demás esperan de él, y lo que desea para sí mismo nunca es enteramente compatible con lo que los Otros esperan de él. Si bien esto se aplica a cualquier sujeto, lo singular que adopta I. para la puesta en escena de esta experiencia particular de ambigüedad en la encrucijada cultural Taiwán – Argentina dentro de una transmisión transgeneracional.

*Creo que más que nada es una lucha interna mía, entre lo que la sociedad considera, la importancia que yo le doy a lo que ella opina y lo que yo quiero inconscientemente ¡Es tan difícil salir de esa revolución!*

Tales recubrimientos no son completos: lo que el sujeto espera de sí mismo sólo coincide parcialmente con lo que los demás esperan de él y, por consiguiente, necesita siempre “traficar” entre los dos (hacer lo que pueda entre lo que quiere y lo que debe), y construir identidades comprometidas que tampoco recubrirán nunca completamente a las otras dos.

*La búsqueda de “mayor respeto” y no ser vista como una cosa extranjera forma parte de mi angustia, definiéndola por no encontrar una posición bien definida, de decir soy de tal lugar. El taiwanés, tiene la exigencia de ser perfecto, estar en el pequeño detalle, busca el desarrollo tanto profesionalmente como persona, con sus reglas de convivencia, cosas así. Los argentinos son medio despistados que está todo bien, no hay problema, eso. Uno no se siente tan sobreexigido. Nosotras*

*(ella y la madre) cuando nos fuimos de viaje a Taiwán, nos invitaban a comer y esto y aquello, con muchas reglas en el medio. Uno se siente como nervioso, sin libertad. Para el argentino no hay tantas reglas de convivencia con el otro que recién conoce.*

*Por ahí me considero un bicho raro porque uno cuando vuelve a Taiwán la gente te mira distinto, no sé si por haber crecido acá tengo rasgos distintos a ellos o cosas así, costumbres distintas; pero te ven distinto. El otro día que traté con chinos porque hice un trabajo de traducción durante un evento en La Rural, ellos me decían “vos cuando hablas haces señas”, me dicen, y yo digo “pero todos hacen señas”, y me dicen “no, no es típico de los chinos”.*

*I- ¿Y si tuvieras hijos? ¿Dónde los criarías?*

*Siempre enviándolos al exterior. Ni Argentina, ni Taiwán me parece. Porque Argentina tiene demasiada permisibilidad y el taiwanés es sobreexigente. Pero... me gustaría que siguiera la cultura taiwanesa. A los taiwaneses les importa mucho el honor, les importa llegar a aquello que la otra persona espera de él. No te van a traicionar, intentan no traicionarte, si te mandaste algo, el amigo te apoya y se manda con vos. Después el respeto que no está tan expreso pero siempre se está pensando en la otra persona.*

*Cuando entrevisto a la madre de I. me parece advertir que el padecimiento de I. se manifiesta como un rechazo muy fuerte a todo lo que tenga que ver con lo argentino y esto me hace relacionarlo con los mails que ella me envía en los que aparecen quejas, relatos de las discusiones ante quienes considera la rechazan, la insultan, la desconfianza en las buenas intenciones de los demás.*

**(Bitácora de investigación, febrero 2009,  
Post entrevista madre de I., Generación I)**

Se reitera una vez más la capacidad de invención de los sujetos en el cruce transgeneracional e intercultural y aparece por primera vez la pregunta por el deseo personal.

*La mayoría de los hijos orientales siguen medicina, derecho, contadores. Decían, hace tiempo, en Taiwán que para casarse con un médico la mujer debía tener 3 inmuebles. Supongo que a eso se le atribuye la manera en que considero las carreras. Sin embargo, estoy cayendo, de a poco, en que quizás ninguna de esas grandes carreras con el peso socialmente atribuido son para mí. No encuentro aún lo que me apasiona. En las materias del colegio me iba bien. Unas más que otras me parecían puras palabrerías, pero bueno no disfrutaba especialmente ninguna. Quizás en una me sentía más relajada que en otras, pero no sé si la facilidad cuenta como pasión/interés. Alguna que otra vez me llegaron a tirar la idea de que aquello que me apasionaba era el dinero. También me llegaron a decir que era el desafío, y esa energía de no querer perder, de no querer rendirse. Esto que digo es contradictorio con lo que vivo en matemática. Aunque es fea la sensación de la orientadora vocacional que te encierra con preguntas de ese*

*tenor. Ella tenía razón, me falta pasión para lo que estudio y eso pesa mucho. El furor por una carrera y un trabajo, no puedo fingirlo, por más buena que pueda llegar a ser*

Sent: Friday, November 27, 2009 12:07 PM

Ella está estudiando la carrera de Contador (el CBC), pero a partir de un aplazo entró en una crisis que la angustia y la llevó a consultar con una psicóloga orientadora vocacional. Estas entrevistas resultaron muy movilizadoras porque advierte que el estudio supone algo del orden de un deseo o de una pasión, inadmisibles en su concepción. ¿Será esta tensión entre la tradición oriental (disciplina y esfuerzo) y la occidental (emoción y cuerpo) el acontecimiento que perfile la posibilidad de seguir construyendo nuevos proyectos identificatorios?

En el proceso de reflexionar sobre el malestar de **I.** surgen varias hipótesis. Siguiendo a **Bajoit** (2009) podría explicarse desde las áreas de identidades, ya que si se separan las unas de las otras, engendraría en **I.** una sensibilidad, un malestar: “el malestar identitario”. Esto podría explicar el hecho de que **I.** no logra conciliar pasión, deseo y estudio al afrontar una opción difícil, y asumir renunciadas a partir de la palabra de la generación **I.**, que actúa a la manera de reubicar su mirada hacia cuestiones de la propia cultura (el exigirse, el sentido del deber, el lugar de la mujer...). Se daría una especie de recusación de las identidades asignadas, ante miradas categorizadoras que corren el riesgo de ser anuladas “si no nos parecemos a nadie”.

*Después de hablar con mi tía, me volví al eje que había perdido. Me devolvió la razón principal por la que había elegido la carrera de Contador Público. Luego de una extensa charla, que habló ella la mayor parte del tiempo, me puso en claro mi problema. Y espero, profundamente, estar en lo correcto. Antes de que elija la carrera, ella estaba de acuerdo con que siga la carrera de Contador Público, para captar el mercado chino. Me había olvidado totalmente de ese detalle y por ello, cuando la orientadora me preguntó sobre qué iba a hacer si me encontraba en medio de 20 personas –a diferencia de mí– llenos de furor y pasión, para 19 puestos para contador. En ese momento se puso en evidencia para mí que sería difícil que yo consiga un puesto sin esa pasión por el trabajo. Por ese hecho que me planteó la orientadora me desconcertó tanto. Mi tía hizo hincapié en la meta diciendo “tu carrera no te tiene que gustar, lo que te tiene que importar es que es tu futuro”, “los sentimientos que puedas tener con respecto a la carrera se puede adquirir, no son natos”, “tiene que ser sí o sí contador público y no otra carrera, porque abogados hay demasiados y otras carreras no vas a ser nadie”, “si vas a estudiar, estudia contador público, sino ni siquiera estudies”, “ahora estás así porque fracasaste y te va mal en las materias”, “empezá a plantearte y a aprender a superar tus fracasos”, “contador público es una carrera que te puede dar independencia, a vos y a*

*cualquiera, pero más que nada a una mujer”, “siendo contadora vas a poder levantar la cabeza entre el capitalismo machista”, etc. Son cosas muy duras las que me dijo. Sin embargo, tenía razón en todo lo que dijo. Mi carácter y mis condiciones me obligan a seguir algo que garantice. Esto me hace acordar un poco los matrimonios arreglados antiguamente. No tenías necesidad de amar al otro, los padres decían que con el tiempo lo ibas a amar y todo así. Ya no pasa por si me gusta o no, no estoy en condiciones de perseguir algo que me guste. Si quiero sobrevivir en una sociedad capitalista tan superficial, no si quiero ser alguien y hacer la diferencia. Y sólo puedo sacarle el jugo durante 20 años a esta carrera, porque en 20 años los hijos de esos comerciantes chinos seguramente sabrán manejarse y no necesitarán contratar a alguien. Esta es una realidad, cruda, pero, al fin, es real. Al menos, ella a su manera me dio una razón y/o una excusa para insistirle a la contabilidad. Es lo mínimo que podía pedir para poder seguir. Uno para no abandonar, para seguir caminando hacia adelante, necesita saber a dónde se dirige y eso era todo lo que buscaba. Creo – y espero– que sea también lo que Dios quiera. De todos modos, voy a ver a la orientadora para ver su punto de vista.*

**Sent:** Wednesday, December 02, 2009 12:04 AM

Otra hipótesis sería que estas contradicciones que vive entre lo que dice ser, entre lo que es y quisiera ser, le generarían tensiones (una por parte de lo que le dice la orientadora y otra de lo que le dice su tía) que afectan la invención de su identidad intercultural, poniendo en movimiento pendular tristeza y enojo.

*En la facu me di cuenta que empecé a ser otra persona, dejé de decir el NO agresivo, dejé de decir lo que pienso, comencé a hacer lo posible para simpatizarle a la gente, adopté un carácter que no es mío, dejé de ir de frente... para ser sumisa.*

*–Mis compañeros no son mis amigos, sino que serán amigos de alguien que no es ese alguien que ellos ven y sienten! No soy tan impaciente, tan buena, tan sumisa, etc... No soy nada, nada, nada, pero absolutamente nada, de lo que ellos deben estar creyendo que soy.*

<http://blogspot.com>

Siguiéndola con cierta frecuencia a su página del Facebook podría sostenerse que, al menos “en apariencia” (que formaría parte de la producción identitaria por vía de las identificaciones), está en un proceso de resignificación por adhesión a proyectos generadores de nuevas membrecías donde hay diversidad de ofertas: sociales, recreativas... y no necesariamente con amigos taiwaneses (véanse las fotos al principio de este apartado).

FACEBOOK

- ¡Quee mala onda la mina que servía!

- No le dí bola a la gente q miraba deben haber pensado que estaba reeeeeeee loca  
- Te adoro loca  
- mi amorrr, mi corazón tu amiga está de buen humor! Jajajajajajajaj

También ante ello podríamos sostener que tenemos evidencias que nos harían pensar en una tendencia a formar un sentido de pertenencia por el uso de ciertos modismos del lenguaje o bienes culturales. Símbolos o bienes formados con recursos de origen local, nacional y transnacional como parte de una "...globalización que tiene el efecto de dislocar y de competir con las identidades centradas en las culturas nacionales, las étnicas y las locales" (Néstor García Canclini, 1996).

## **CASO 2:** A. de la Generación II

### **Tramos de la entrevista**

-Es como que no puedo sacar lo oriental de mi vida y lo occidental tampoco.  
I-¿Qué de lo oriental, te gusta y te niegas a dejarlo?  
-Lo que pasa es que de lo oriental no, no conozco mucho, entonces no sabría decirte con certeza que es lo que realmente me gusta.

-No, la verdad es que no me molesta que me llamen de china, que me llamen japonesa o que me llamen coreana, no me molesta para nada.

-No me gusta lo oriental que, no me gusta la música oriental, no me gusta el chino... Si en la escuela tenía que elegir algún país nunca elegía ningún país asiático, yo siempre elegía un país occidental para hacer  
-Nunca me interesó ver películas en chino, nunca me relacioné con orientales.  
-Mi hermano discrimina lo oriental, no le gusta para nada.  
-Si tuviera hijos y siendo oriental me gustaría mandar a mis hijos a un colegio oriental y que lo termine, que sepan chino, que tengan más cultura oriental, que no pierdan eso que yo sí lo he perdido. Yo quise dejar de ir al colegio, así que yo tuve la culpa también, en parte porque uno si quiere puede tener amigos orientales e ir a buscarlos.

**Pierre Bourdieu (1990)** con el concepto de habitus nos da algunas pistas para intentar comprender el tránsito del malestar identitario a las invenciones del sujeto por medio de sus operaciones y oportunidades identificatorias como efecto de lo transgeneracional con la envoltura de lo intercultural, y que bajo la forma de expresiones incoherentes se manifiestan en A. Este autor advierte y analiza que pueden existir desfases entre un determinado habitus y las estructuras. En este sentido dice "el habitus no está necesariamente adaptado ni es necesariamente coherente. Tiene sus grados de integración, que corresponden, en particular, a grados de cristalización del

status ocupado”. Se observa así que a posiciones contradictorias, aptas para ejercer sobre sus ocupantes dobles coerciones estructurales, corresponden a menudo habitus desgarrados, dados a la contradicción y la división contra sí mismos, generadora de sufrimiento.

*I.: ¿Ser oriental pasaría por la escuela china?*

*A.: No, la verdad es que no.*

*–En el colegio argentino yo jugaba con muchos compañeros pero mucho no entendía. Supongo que empecé a hablar bien el castellano a partir de quinto grado recién. Es como que me llevó bastante tiempo. Yo me comunicaba con la gente, me llevaba muy bien, pero es como que no entendía mucho.*

Este aspecto del habitus, según Bourdieu, nos indica que los sujetos pueden desarrollarlos aunque no se correspondan con las estructuras institucionales y provoquen en ellos una especie de desubicación en relación con su contexto. Es así, agrega, que los habitus cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas. Las disposiciones están sometidas a una especie de revisión permanente, pero que nunca es radical, porque se lleva a cabo a partir de las premisas instituidas en el estado anterior.

Así, los cambios se generan en el aspecto estructurante del habitus, pero requiere de pautas institucionales mínimas que lo posibiliten. Por otro lado, recordemos la acepción de “identidades” no como algo construido sino en construcción; por ende, podríamos hablar de redefinición de identidades, modificación del habitus.

- *Yo me siento observada, ya cuando voy a la provincia me da un poco de miedo en el sentido de que “¡uy!, ¿qué pensarán?”. O mismo en el secundario, por ejemplo, cuando daba apoyo escolar al Colegio Roca que estaba al lado de mi colegio, yo digo “¡uy! ¿Qué pasará con los alumnos? ¿Me harán burlas, chistes?”. Porque los niños son muy crueles. Yo de chica no tuve problemas con nadie, a mí nunca me ha pasado, pero yo siempre tengo el temor, “¿me harán burlas?”, cosas así. Los ayudé y la verdad es que no, por suerte no, no me han hecho burlas, ni nada.*
- *Tengo como una anticipación de que puede pasarme algo. Mismo en la facultad cuando me tratan mal, a mí me cambia la cara y le digo “discúlpeme, téngame paciencia” o algo así le digo. Porque hay algunos que capaz uno no dice algo correctamente, la Dra. o el Dr. se enoja, entonces yo siempre me persigo, digo “me estará discriminando, no me quiere dejar pasar el examen porque soy oriental”. Es como que todo el tiempo me persigo, pero bueno siempre trato de ir con la mejor forma y bueno, no pensar que todo el mundo me quiere discriminar no, tampoco.*

Algunas de estas sensaciones bien pueden ser padecidas o bien pueden ser pensadas, como lo analizaremos en el capítulo referido a la discriminación. Lo destacado es como ensanchan el campo del malestar.

- *Mi papá no me dejaba tener malas notas, no me dejaba que me vaya mal porque si me iba mal, me castigaba. Por ejemplo, me hacía sentar a escribir dos o tres horas mi nombre chino, porque no lo sabía pero para mí era una tortura, yo me tenía que sentar. Era muy chica. Acá yo creo que esas cosas no se hacen, es como más liberal.*

- *Ahora cuando mi hermano era mal alumno mi papá se re-enojaba. Y yo tenía que tratar de explicarle que no era tan así, que se calme, que no era para tanto. En la primaria en el cuaderno rojo le ponían una notita informando al padre del bajo rendimiento.*

I.: *¿Y cómo lo contestaban tus papás?*

A.: *Lo contestaba yo y mi papá firmaba.*

I.: *¿Cómo era eso?*

A.: *Yo ponía lo que me parecía. Es como que yo me hacía cargo de mi hermano de alguna forma.*

I.: *¿Tu papá firmaba apoyando lo que vos dijeras así fuera que la insultaras a la maestra?*

A.: *Lo que pasa es que mi papá ahora me hace caso, bastante. Es como que yo le digo algo y mi papá hace más o menos lo que yo digo. Yo lo hice flexible a mi papá, de alguna u otra forma yo lo ablandé y ahora mi hermano, por ejemplo, no tiene problemas con mi papá para salir ni nada.*

**Martín Hopenhayn** (2000) sostiene un nuevo retorno al “perspectivismo”, es decir, todo es interpretación, y por tanto cada mirada puede dar interpretaciones diferentes de otra, y no obstruye la formación de otras formas de mirar; de esta manera, se entra en una lógica de des-centramiento y de diferencia.

Este pasaje de rigidez a flexibilidad puesto en la figura del padre como producto de su accionar pasa a formar parte de ella: no ya una diferencia que deviene en identidad y se rigidiza como tal, sino su apertura al flujo del devenir como flujo de la propia subjetividad.

En estos jóvenes sus identidades interculturales, se caracterizan por estar en constante proceso de construcción y deconstrucción a la manera de inscripción en una nueva escena, una nueva novela familiar<sup>64</sup> (**Sigmund Freud, 1908**). De ninguna manera los caracteriza la pasividad.

*Mi hermano y yo tenemos nombre chinos. Nuestros amigos argentinos nos llaman A. y V. pero nuestros nombres de verdad son otros. Nos pueden llamar*

---

<sup>64</sup> Definida en la Pág.77

*de cualquier forma en realidad. Mi nombre no es de verdad.*

*–Pero y tus papás, ¿estaban de acuerdo en que te llamaras A.? ¿No te dijeron, no mira nos gusta este otro nombre?*

*–No. Es que mis padres también tienen otro nombre que es más fácil de llamarlos entonces, los clientes los llaman a mi papá M. y a mi madre F. Son nombres ficticios.*

*I–¿En la facultad, en los papeles de la escuela primaria y secundaria figurabas como A.?*

*–No, aparecía como San Min Duey, porque en el documento aparece así<sup>65</sup>.*

*I–¿O sea en tu título, en todo es el que figura?*

*–Sí, tiene que aparecer de esa forma sí.*

*I–¿Solamente, es en los papeles?*

*–Sí.*

*I–¿O sea que cuando vos vas a averiguar tu nota, lo haces por tu nombre taiwanés?*

*–Claro, sí, sí.*

*I–Y A., ¿de dónde surgió?*

*–Porque yo de chica jugaba con una chica que se llamaba A. y me gustó el nombre. Fue mi mejor amiga de chica y bueno de ahí que me quedó A. y cada vez que me preguntaban cómo te llamas, o, “¿no tenés otro nombre?”, yo les decía, A.*

*I–Y tus padres, ¿cómo te llaman?*

*–San Min Duey, pero por teléfono mis amigos me llaman A., entonces mis papás saben que yo soy A. y bueno mi hermano también me dice A.*

*I–¿Y tu hermano?*

*–Mi hermano tiene nombre de acá y también de allá pero en el documento figura V.*

*I–A la inversa tuya.*

*–Claro.*

*I–¿Y en tu casa cómo lo llaman?*

*–Lo llaman V. pero cuando estamos con taiwaneses lo llaman por el otro nombre.*

El nombre sería un elemento que no sólo permite identificar a las personas (nombre propio), sino que también permite vincularlas con una determinada formación étnica cultural. El nombre propio expresa un hecho sociocultural y actúa como anuncio del “quién soy”. Para **Laurence Cornú (2004)** “el nombre propio es la metáfora de un lugar vinculante y disponible”

**Mijail Malishev (2007)** dirá que el reconocimiento de los demás a la propia identidad, se expresa en la nominación, esto es, en la adquisición de un nombre propio que le garantiza a su portador la identidad en todos los campos posibles y en todos los

<sup>65</sup>Su documento de identidad es el pasaporte ya que no adquirió la ciudadanía argentina.

períodos diversos de su vida desde su nacimiento hasta la muerte. Reconocer a alguien es, en primer lugar, discernir su nombre. Es el nombre propio lo que garantiza a su portador la constancia a través del tiempo y la unidad a través de los espacios sociales. Mediante las manifestaciones múltiples y diversas de los roles sociales (alumno de una escuela, miembro de la iglesia, estudiante universitario), el reconocimiento otorgado a ese sujeto le garantiza la pertenencia y la identidad consigo mismo. Dicho en otras palabras, el nombre propio es un soporte del reconocimiento social que le otorga a su portador un conjunto de propiedades y atribuciones válidas para todos los ambientes posibles y que constituyen, a su vez, la base de las identidades socialmente construidas.

**Saul Kripke (1984)** argumenta que el nombre sería un designador rígido<sup>66</sup> que evita la mediación de descripciones para caracterizar ese nombre. Para este autor hay que cuidar de no confundir el nombre como referente y las descripciones que permiten fijar la referencia. Considera que el principal problema que plantea la referencia directa es cómo abordar los problemas que plantean los nombres propios “vacíos”. Cómo A. (argentina “descripción del referente”<sup>67</sup>) y/o San Min Duey (taiwanesa /china “descripción del referente”) se elaboran sin ser pasaje al malestar. A este respecto, otra particularidad es como estos sujetos se nombran a sí mismos como chinos y taiwaneses (reparar las frases seleccionadas de las entrevistas) Suponemos que al hablar hoy del “gigante asiático” para referirse a China es decisivo en esta operación de nombrarse, máxime cuando lo “taiwanés” en Argentina está asociado a productos de mala calidad o “ciudadanos de segunda categoría”.

En tanto personas poseemos un nombre y una singularidad. Esta, en primera instancia, tiene su sede en el cuerpo y sobre todo en el rostro. La imagen fotografiada de nuestro rostro se testimonia en el DNI, en el pasaporte, la licencia de conducir, o cualquier documento que necesite establecer nuestra identidad.

Sirvan estas reflexiones previas para preguntarnos cómo vive cada sujeto el padecimiento de portar dos nombres, cómo tramita el ser “un híbrido” de culturas taiwanesa y argentina; cómo el quién soy remite a una identidad indefinida, siempre por inventar, abierta y narrativa, gestada por el nombre propio y el reconocimiento.

*Mi nombre es San Min Duey. Me lo pusieron cuando era chica porque en jardín*

---

<sup>66</sup> Se refiere al objeto nombrado en todo mundo posible en que el objeto existe

<sup>67</sup> Aquel objeto que satisface la “descripción definida”.

*me dijeron “¿no tenés otro nombre que no sea este tan complicado?”, entonces me puse A. y siempre me dijeron A. hasta la secundaria, pero en la facultad me dice “ay pero ese nombre no es de verdad así que nosotros te vamos a llamar MIN”.*

Evidentemente, decisiones como éstas podrían tener implicaciones en su historia por la fuerte carga sociocultural de una discriminación étnica que estaría detrás de situaciones de subestimación. Podemos decir que en lo que respecta a este fenómeno los procesos identitarios contemporáneos son complejos pues, muchos de estos cambios de nombre tienen como base la búsqueda de nombres que sean menos susceptibles a la risa de parte de la sociedad anfitriona o funcionan a la manera de estrategias adaptativas<sup>68</sup>. Pero también podrían estar relacionados con la negación o represión de la historia y códigos culturales taiwaneses como manera dolorosa de constituir sus identidades. ¿Es que acaso este traslado del nombre busca la “invisibilidad” del ser taiwanés? ¿Cómo pueden **I.** y **A.** revertir esta experiencia (siguiendo lo planteado por Arjun Appadurai y Mercedes Minnicelli pág. 67)?

*Parece que están siempre contentos, que nunca pasa nada, y en el fondo sufren una barbaridad, sufren una barbaridad. Yo fui tutor de ellos en su momento y tenía un grupo que eran tres o cuatro y ahí me di cuenta de muchas realidades, de muchos dolores, de muchas angustias que sufren y que nunca lo dicen, que siempre callan porque están acostumbrados a callar, es decir, siempre la orden del superior, del padre, del tutor o de quien fuera es sagrada y no se discute; y acá discutimos todo.*

#### **Docente argentino II**

*Aunque por apariencia sea oriental, para nosotros si el descendiente es nacido en Argentina nunca será chino, nunca será taiwanes. ¿Qué clase de chino puede ser? Yo lo que le digo es “vos tienes que saber que aunque no sos chino, pero sos hijo de chino, entonces tenemos que transmitirte diferente pensamiento, diferente cultura, diferentes costumbres”.*

#### **Directora escuela china**

Para estos nuevos aportes de nuestros entrevistados recuperamos la tesis de **Janine Altounian (1990)** cuando habla de una doble denegación que se hunde la existencia de ser un hijo de inmigrante o inmigrante mismo, o denegaciones en espejo que parasitando en ellos toda percepción de sí mismos y del mundo los des-transicionaliza de manera traumática.

---

<sup>68</sup> Pensemos en los apellidos de inmigrantes polacos, árabes, italianos... que son españolizados en su pronunciación o directamente cambiados.

FLACSO  
MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACION EN EDUCACION  
MAESTRANDA: PATRICIA CESCA  
DIRECTORA DE TESIS: PERLA ZELMANOVICH  
TEMA: Escuela y migraciones: Discriminación y malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales: El caso de jóvenes inmigrantes taiwaneses

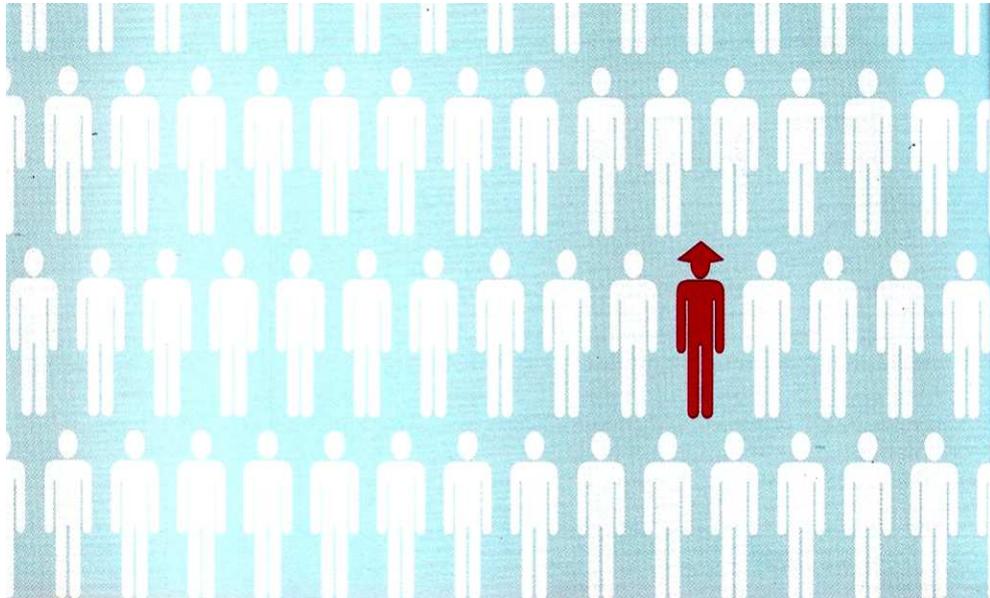
¿De qué modo estos jóvenes podrían entamar, sin sufrimiento psíquico, aspectos provenientes de mundos culturales distantes? ¿Cómo se tramita este malestar identitario en la escuela dentro del proceso de seguir construyendo identidades interculturales?

En el próximo capítulo analizaremos el malestar derivado de las múltiples discriminaciones que padecen y que, por tanto, merece un tratamiento especial.

# CAPÍTULO IV

*“NO TE PARECES A NADIE”*

## DISCRIMINACIÓN INTERCULTURAL



69

*“Cuando hablamos de exclusión estamos ante algo que sólo implica ruptura del lazo. Detrás de esta conceptualización se cuestiona la propia cohesión social”*

**Michel Autès (2004)**

<sup>69</sup> Imagen extraída del “Informe sobre discriminación a la comunidad china en la argentina. Año 2005-2006. Buenos Aires: INCADI.

Habiendo examinado ya los procesos de transmisión y la construcción de identidades y reconociendo que se daría un malestar identitario que da lugar a la invención de los sujetos para tramitarlo, en este nuevo capítulo intentaremos analizar una de las principales fuentes del mismo: la discriminación.

Muchos autores han escrito sobre ella y sus modalidades. Aquí nos preocupa la que se da en el anudamiento entre transgeneracionalidad e interculturalidad sujeta a variables tan importantes como lo son los obstáculos lingüísticos, además de otros componentes de la cultura. Es decir, aquella discriminación que da lugar a dificultades para comunicarse entre personas de diferentes culturas, o a la presencia de personas en un determinado espacio donde prevalece la cultura dominante o mayoritaria.

Presentado el capítulo, consideramos necesario además introducirlo definiendo la concepción de discriminación que manejaremos. La discriminación es uno de los modos que adopta la posición de los sujetos frente a lo diverso, lo diferente. Discriminar significa literalmente diferenciar, distinguir, separar una cosa de otra. Especialmente supone llevar el prejuicio a la acción. Siguiendo a **Eric Hobsbawm**, podríamos decir que la discriminación basada en prejuicios<sup>70</sup> raciales, religiosos, sociales, xenófobos, sexuales puede ser el vehículo para expresar resentimientos colectivos de aquella gente que no puede explicar con precisión su descontento y encuentra en el "Otro", el extraño, el extranjero, al diferente. Es también un mecanismo mediante el cual una sociedad no igualitaria basada en una ideología fundamentalmente igualitaria, racionaliza sus desigualdades

Para **Saul Karz (2004)** no es un acontecimiento espontáneo, sino una edificación deliberada y por ende es difícil salir de ella.

De acuerdo con el informe citado en la portada de este capítulo, a comienzos del siglo XXI en Buenos Aires, nuevas condiciones de competencia en la estructura económica y del mercado de trabajo dan lugar a una problemática renovada, en la que se mezclan intereses comerciales y argumentos xenófobos aplicados a la comunidad que estudiamos.

El INCADI refiere en tal informe, a las dramáticas escenas que pudieron verse

---

<sup>70</sup> El prejuicio sería la operación por la cual se adjudica a las personas discriminadas valores, cualidades, incapacidades, responsabilidades o acciones que no han sido demostrados. La acción discriminadora resultante de un prejuicio puede obedecer a la ignorancia o a la aceptación irreflexiva de un supuesto que vincula una situación que se considera negativa o indeseable con la presencia o acción del "Otro" (**Perla Zelmanovich 2003**)

por televisión durante los saqueos efectuados en el mes de diciembre de 2001. Si bien numerosos comercios a lo largo y ancho del país sufrieron robos, destrozos, y pérdidas variadas, existieron barrios en los cuales las únicas víctimas fueron los autoservicios chinos. Lo mismo podría decirse de los reiterados hechos de violencia física de la que son objeto y de los que dan cuenta permanentemente los noticieros, en la actualidad.

*¡El italiano, el gallego, el judío son jodidos, pero los chinos son los peores!*

*Los chinos son los que tienen que adaptarse a nosotros porque están en nuestro país.*

*Los chinos dicen 'no entiende' y se pasan de vivos.*

*Los chinos que vienen por un plazo de diez años no les interesan la integración con la cultura occidental, pero los que vienen a quedarse se familiarizan con el entorno y sus diferencias.*

*Dicen que hay hasta ratas en los restaurantes chinos.*

*Venden barato porque manejan márgenes chicos y trabajan en familia.*

*El chino va a un mayorista, ve algo que está en oferta y llama a otros paisanos. En lugar de comprar una carreta de mercadería, se lleva diez.*

*Los costos del supermercado chino son más bajos porque no tienen empleados caros, sólo tienen reposidores. No hay puestos gerenciales como en las cadenas de supermercados. Ellos negocian y compran en forma personalizada y se ocupan de que los productos roten, que se vendan pronto. Además no compran por amiguismo, consiguen mejores descuentos porque a los proveedores les pagan al contado o a corto plazo.*

*No voy al mercado chino de mi barrio porque no confío en la conservación de la cadena de frío de los productos. ¿A mí me contaron que apagan las heladeras de noche para ahorrar electricidad?*

*Donde yo estoy ahora las desenchufan una vez por semana porque dicen que se junta hielo, de noche, tapan las heladeras con plásticos oscuros y las vidrieras que dan a la calle con lona.*

*Los empleados trabajan diez horas por día pero sólo la mitad figuran en su recibo de sueldo.*

*¿Será cierto que la mayoría de los chinos no entiende castellano?*

*Dicen que existe la mafia china.*

*Cuando leo 'made in Taiwán' ya empiezo a dudar en comprarlo porque son de mala calidad.*

*Los comerciantes chinos pagamos impuestos. Ningún gobierno nos ayuda con nada y para eso contamos con dos abogados que dan asesoramiento para estar con los papeles al día, replica Chu, dueña de un negocio del Barrio Chino.<sup>71</sup>*

Leyendas urbanas que fueron acopiadas durante esta investigación<sup>72</sup> y que entrarían a formar parte del proceso de discriminación que posiciona como diferentes a estos sujetos, siendo los Otros los que hablan de nosotros.

La discriminación actuaría como el ordenar y clasificar seres humanos o grupos sustentado en la desigualdad de poder, de recursos y de status entre los grupos humanos. La discriminación puede implicar segregación y en caso extrema exclusión.,

Para abordar este tópico partiremos de las frases que usualmente se dirigen a los integrantes de esta comunidad en relación con la percepción que de las mismas tienen nuestros entrevistados.

#### **IV.1. ¡VOLVETE A TU PAÍS! DISCRIMINACIÓN Y MIGRACIÓN**

*"(...) la forma ideal de la ideología de este capitalismo global (...) trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como nativos, cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente (...) existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales (...) una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia: respeta la identidades del Otro, concibiendo a éste como una comunidad auténtica, cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada".*

**Slavoj Žižek (1998)**

La antropóloga **Verena Stolcke (1999)** analiza la transformación de las formas discursivas de la exclusión en Europa, especialmente la forma de la discriminación

---

<sup>71</sup> Esto lo pudimos constatar ya que la embajada de China niega todo tipo de ayuda económica o exención impositiva mientras que la Asociación de Comerciantes chino-argentina explica su competitividad como producto de una organización racional. Desde el 1992 reúnen a los autoservicios para que puedan comprar al por mayor y competir con los hipermercados. Empresarios del comercio mayorista confirman la argumentación de la Asociación.

<sup>72</sup> Nos sirvió mucho en este punto la lectura de la novela de Ariel Magnus (2007), *Un chino en bicicleta*, publicada por Ediciones Norma/Ariel/Magnus en Buenos Aires

hacia los inmigrantes. Stolcke señalaba que, desacreditado el discurso racista tradicional, desde los años setenta ha surgido una retórica de la inclusión y de la exclusión que subraya la diferencia de identidades cultural, tradiciones y herencia entre los grupos, y acepta la delimitación cultural en base al territorio. A fines de los años setenta los conservadores británicos sostenían que las personas, por naturaleza, prefieren vivir entre sus semejantes, más que en una sociedad multicultural. Grandes oleadas de inmigrantes destruirían la “homogeneidad de la nación”, pondrían en peligro los valores y la cultura de la mayoría, y desatarían un conflicto social.

En ese sentido, afirma Stolcke, “la paradoja es que el fundamentalismo cultural invoca una concepción de la cultura inspirada tanto en la tradición universalista de la Ilustración, como en el romanticismo alemán que caracterizó casi todo el debate nacionalista del siglo XIX. Y es a través de esa concepción de cultura que la opinión ciudadana europea culpa cada vez más a los inmigrantes, que no tienen nuestra moral y nuestros valores culturales, de todas las desgracias socio-económicas producto de la recesión y de los reajustes capitalistas”. En otras palabras, el problema no somos nosotros, sino ellos. Nosotros simbolizamos la buena vida que ellos amenazan con socavar, y esto se debe a que ellos son extranjeros y culturalmente diferentes.

Este vínculo, señalado por Stolcke, entre cultura y economía, implica que es cada vez más común que allí donde se dan malestares asociados con los intereses aparezca un discurso culturalista. Si consideramos que al menos algunos de los grupos excluidos, tanto de inmigrantes dentro de los países centrales como países enteros en el sistema mundial, utilizan también una retórica culturalista como justificación de la legitimidad de sus reclamos y de su acción política, enfrentamos un dilema teórico y ético-político.

Podría decirse que en el actual contexto histórico sea mundial, sea latinoamericano predomina un relato político estatal que no reconoce a los inmigrantes como protagonistas del progreso de la nación, al mismo tiempo que en la sociedad civil, y desde los gobiernos, los derechos humanos del inmigrante parecieran reivindicarse produciéndose lo que **Tomás Calvo Buezas (1995)** llama “a más prejuicio, más solidaridad”.

**Estanislao Antelo (2003)** dirá con humor “no hay nada mejor que tener un buen desigual cerca”, y salir a verificarlo todos los días, medirlo, estudiarlo y dosificar

nuestras intervenciones reparadoras, que justifican seguir haciendo lo que hacemos y seguir siendo lo que somos.

*Vos por ser diferente, por tener un rasgo diferente, te cargan y vos como no te podés expresar y, a lo mejor, ni siquiera te podés defender. Te hacés más daño y es muy común en nosotros, nuestra camada de chicos, de jóvenes que emigraron, de tener problemas de conducta en el colegio porque te terminás agarrando a las trompadas, simplemente porque no te sabés expresar. La única forma de hablar que tenés es con las manos.*

**P. (Generación II)**

*La gente te discrimina muchas veces. Me quisieron hacer un juicio por decirle a un compañero: “No seas abusador” porque le estaba gritando a dos compañeras. Y le dije: “Basta, estás gritando a dos mujeres”. Sólo por decir abusador, me quisieron hacer un juicio, entonces la madre le mandó una carta a la rectora, la rectora es abogada que decía que iba a buscar un intérprete para mi madre, para ir a hablar sobre el caso, no sé qué, no sé qué, yo como le dije, siempre me hice cargo de mis cosas, no iba a buscarle problema mi madre. Aparte no iba a gastar en un abogado para una estupidez. Así que no tuve otra que ceder y pedir disculpas por ese tema, pero es algo que... tengo bronca.*

**I. (Generación III)**

*Yo conocí un caso de un chico chino que estaba en primero y había pibes de cuarto y en quinto, que lo molestaban y siempre lo cargaban, le decían cosas y el chico bajaba la cabeza y no respondía, hasta que ya lo empezaron a agredir. Cuando vieron que el chico no reaccionaba, empezaron a pincharlo más, entonces éste reaccionó. Les hizo un par de tomas, los tiró en el piso y los pibes no lo jodieron más, no lo jodieron más. Los chinos saben hasta qué punto manejar el agravio, en qué momento actuar y hasta dónde, dónde estirar...*

**Docente argentino II**

Posicionamientos como los de este docente y los de la Generación II y III nos colocan frente a operaciones de estigmatización: la fuerza, el insulto, la sumisión... la bronca. Las cargadas descalificantes, los hostigamientos de los “nativos” hacen de la vida de estos sujetos un martirio. Se habla mucho de “la cultura de la tolerancia”, pero a la hora de encontrar explicaciones se pone énfasis en la presencia de diferencias culturales entre los niños y jóvenes inmigrantes, asignándoles a las mismas una serie de atributos naturalizados.

*Yo me siento muy apenada, triste, porque veo que aquí soy sólo una extranjera, una inmigrante. Lloré el día que el dueño de un local vecino, un argentino y sus clientes, me gritaron “china, volvete a tu país”.*

**Madre de I. (Generación I), traducida por su hija**

*Por ahí cuando tratas con gente que no te conoce te discriminan. Los*

*argentinos, los médicos, los funcionarios públicos cuando vas a hacer algún trámite en el registro civil te responden mal, te hablan mal y piensan que no sabes. En la aduana es terrible. Cuando viaja un argentino pasa directo. En cambio al chino le revisan hasta el último detalle. Si le encuentran algo nuevo de electrónica, que no es de uso personal, que tiene etiqueta o cosas así, multa. Eso les pasa a todos los chinos. Pero yo después digo “voy a trabajar y voy a hacerle juicios a todos”. Me da una bronca eso. Uno tiene que buscarse su lugar y mantener el límite del otro y decirle “no, a mí me respetas porque yo te respeto”, si no te pasan por arriba. Quizás, sea así en todos lados, pero en Argentina más que nada porque uno es el intruso del país, del argentino, del porteño más que nada. Por eso te tratan mal, te quieren echar, te dicen “¿por que no te vas a tu país?, cosas así.*

### I. (Generación III)

*Cuando llegamos, nosotros no sabíamos comunicarnos y mis hijos habían traído instrumentos y querían entrar al Colón a tocar, pero les dijeron que no les aceptaban el título. Ellos se habían recibido, ya habían terminado de estudiar, pero no les aceptaban el título porque dijeron que no tenían el secundario de acá, que debían empezar desde el primario, entonces no los dejaron entrar y tuvieron que abrir supermercados.*

#### Abuela (Generación I), traducida por su nieta

El rechazo daría lugar prejuicios como opinión o actitud, y a la discriminación y segregación como acción social, dirigida “al que viene de afuera”. Como alega **Tomaz Tadeu da Silva (1997)**: “El prejuicio y la discriminación no constituyen sólo un desvío o patología individual, sino que depende de categorías y clasificaciones que están profundamente inscriptas en la historia y en el tejido social”.

*Hay alumnos que no los toleran. Y tienen palabras como decir “estos chinos de mierda por qué no se van a su país y se dejan de joder” o, “por qué no se le mete una bomba y se van todos”.*

#### Docente argentino II

Estas expresiones constituirían la base para la producción del prejuicio discriminador antimigratorio en amplios sectores sociales. **Agnes Heller (1991)** aclara que la categoría prejuicio “es un pensamiento fijo en la experiencia y, al mismo tiempo, ultra generalizador. Este proceso de ultrageneralización se realiza por dos vías: por un lado asumiendo estereotipos o esquemas ya elaborados, y por otro, se adquiere a través del medio en que se crece. Si bien el prejuicio puede ser individual, la gran mayoría de nuestros prejuicios tendría raíz social. Es de destacar la función integradora del prejuicio, por ejemplo cuando sirve para mantener la cohesión de las identidades en un “nosotros”, ante las personas que son objeto de la discriminación. **Richar Sennet**

(2000) dirá “Un lugar se vuelve comunidad cuando la gente utiliza el pronombre «nosotros»”. El pronombre nosotros se ha vuelto peligroso cuando se convierte un acto de autoprotección, defendiendo lo nuestro y rechazando lo de fuera”

Frases ultrageneralizadoras, como las usadas por este docente, se observan en la reacción de la mayoría de los grupos humanos y aparecen bajo la forma de desconfianza inicial frente al que llega a instalarse. Desconfianza que puede transformarse luego en aceptación o rechazo, pero no sin antes pasar inevitablemente por juicios y prejuicios. Así, cuando se contrasta con los datos de nuestra investigación se demuestra que este inmigrante es visualizado como competencia desleal (supermercados), o agresor cultural frente a la sociedad receptora (sospecha de la existencia de una “mafia china”).

*Yo primera vez que escucho a un docente que diciéndoles a los alumnos “chicos no se puede llamar a él chino porque él es argentino”. Yo digo “muy buena respuesta”. Antes yo no escuchaba eso, siempre se escuchaba “eh chino” gritaban nada más, Entonces le gritábamos “yo no soy chino, soy argentino”, sólo por apariencia. Para la segunda generación, eso es importante.*

**Docente escuela china**

Para **Jaques Hassoun (1996)** más grave aún es la situación de aquellos que, habiéndose identificado con un país y su historia, un día se encuentran rechazados por la comunidad nacional. Sucedería, por lo tanto que en las generaciones siguientes III y IV allí mismo donde la existencia de sus antepasados fue objeto de desconocimiento, incluso de repudio, persista inhibiendo el poder inscribirse en una historia diferente.

*Yo tengo el documento extranjero para, para vivir acá permanentemente, pero no tuve tiempo de ir hacer el DNI. Me encantaría votar y pero el tema es que hasta ahora nunca tuve tiempo. Imaginate, empecé a trabajar a los 16 años y sé que hacer ese trámite lleva mucho tiempo, no es que vos vas y lo presentas y no más. Yo conozco gente que no pudo sacar el documento en años.*

**P. (Generación II)**

*I- ¿Y por qué nunca te nacionalizaste?*

*- ¡Ay! Porque nunca tuve el tiempo. Mi papá me decía “espera a ser mayor de edad así no tengo que ir a firmar ni nada”. Acá vas a un lugar y siempre te piden un montón de cosas, que lo tenés que llevar a otro. Es mucho lío.*

**A. (Generación II), nacida en Taiwán**

*Hice el trámite de la ciudadanía argentina en 1999, y siempre, en cualquier trámite, hay trabas, así que hasta el presente sigo con el trámite. Aunque no sé si seguiré, ya que me harté de tantas vueltas. Veremos en un par de años.*

**L (nacida en Taiwán)**

**Sent:** Monday, December 07, 2009 7:22 PM

*No me siento muy involucrada en la vida política Hoy en día, Argentina está en una situación especial y por más que votes como que siempre sentís que va a ser lo mismo.*

#### **E. (Generación III), nacida en Argentina**

*De temas políticos mucho no sé, ni idea. Yo creo que, en parte, es como estás viviendo en el país, estás contribuyendo también en todo lo que sería el país. Votar es además de un derecho es un deber de saber a quién votar o pensar en un futuro para el país.*

#### **D. (Generación III), nacido en Taiwán**

*Los orientales no confían ni tienen grandes expectativas en la justicia argentina o en otras materias como la eficiencia en lo relacionado con la salud. No fue fácil integrarme a este país, a pesar de mi nacionalidad argentina, de la posesión del DNI, del pasaporte de Mercosur, etc.*

#### **I. (Generación III), nacida en Argentina**

¿Cuántos descendientes de inmigrantes taiwaneses integran partidos políticos?  
¿Cuál es su participación en los gremios? ¿No es significativo que la Generación II no se ciudadanice y por ende no vote? ¿Es por decisión o porque no terminan de sentirse “parte”?

Nuestra investigación nos permitió apreciar que las únicas organizaciones en las que esta comunidad tiene participación activa son la Asociación de Comerciantes Chino-Argentina, la Asociación Cultural Chino-Argentina (Barrio Chino de Montañeses) y la Iglesia. ¿No constituyen también inferencias indiciales a tener en cuenta?

Por lo tanto, la asignación de rasgos diferenciales a los grupos no dominantes significaría menos el reconocimiento de especificidades culturales que la afirmación de una única identidad legítima: la del grupo dominante. Ésta puede proyectarse en políticas segregacionistas de los grupos minoritarios, tanto físicas como simbólicas, que los fuerzan a mantenerse en su propio sitio, es decir, el que se les asigna.

¿Cómo operan las tramas de significados que definen y segregan al diferente?  
¿Cómo imbricarlas en otras narrativas sociales?

## **IV.2. ¡LOS CHINOS SON LOS PEORES! DISCRIMINACIÓN DE ELLOS... LOS OTROS**

*Hay un deseo de anular al Otro (borrarlo en sus experiencias, negarlo*

*en sus temporalidades y sus propios acontecimientos, colonizarlo, incluirlo), y de convencerlo de que “no está bien ser lo que se es”, “no está bien que esté allí” y entonces hay que salir a “rescatar”, “dignificar”, “compensar”, “dar cobertura”, porque el Otro no posee, ni dispone de los atributos para dejar de ser lo que es.*

**Carlos Skliar<sup>73</sup> (2002)**

Las grandes y significativas formas de discriminación corresponden a diferencias categoriales como:ciudadano/extranjero;budista/católico; oriental/occidental, más que a diferencias individuales en atributos, inclinaciones o desempeños. Aun cuando empleen marcadores ostensiblemente biológicos, dichas categorías siempre dependen de la organización, la creencia y la imposición sociales extensivas (Charles Tilly, 2000).

La inclusión en identidades determinadas suponen, el separarse de Otros posibles, y la definición de una frontera o límite (aunque no sea tangente) a partir de la cual comienza la Otredad. Cada movimiento que incluye, produce un “afuera” que es lo que en las mayorías de las culturas se cristaliza como diferente, y se designa como inferior, amenazante o anormal. Ese Otro sería el portador de una alteridad y extranjería tan radical, tan amenazante, que muchas veces nos resulta insoportable.

Seguiremos aquí los estudios e investigaciones de **Inés Dussel (2004)** y **Carlos Skliar (2002)**, quienes analizan la preocupación por atender la “diversidad”, en los programas y en las políticas educativas, que operan con perspectivas de corte universalista y homogeneizante. Estos autores han dejado al descubierto el deseo controlador y ordenador de la alteridad, mostrando la falta de políticas del reconocimiento de la diferencia, del Otro como ser irreductible, misterioso, innombrable, ni incluido ni excluido, que no se rige por nuestra autorización, ni por nuestra tolerancia, para ser aquello que ya es.

Para **Dussel (2004)** el movimiento de inclusión supone la integración en un

---

<sup>73</sup> Se destaca que **Carlos Skliar** le da a la concepción del Otro una dimensión antropológica cultural, lingüística y pedagógica. En el 2002 sostendrá “*La pregunta acerca del otro no es una pregunta cuya respuesta pueda conducirnos a la conclusión de que “todos somos, en cierto modo, otros” o bien “todos somos, en cierto modo, diferentes. Es una pregunta acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas; sobre la distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro; sobre el perpetuo conflicto del otro cuyas fronteras pueden ser a veces muy tenues y diluirse, y a veces ser muy amplias y perderse, y cuyos significados continúan siendo por necesidad todavía imprecisos”*

“nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (en este caso una minoría étnica). Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o incluso ser invisible para la mayoría de la gente. Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidades y la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas.

*Yo creo que ellos son pasivos, no van tanto a la defensiva porque ya en la cara tienen el cartelito “soy diferente”. Estos chicos son discriminados porque ya tienen sus rasgos, ya vienen de nacimiento, aunque sea un argentino, un brasilero, pero son de apariencia oriental.*

#### **Docente argentino II**

Con referencia a las comunidades asiáticas, uno de los mecanismos de racialización más frecuente es el que vincula el rasgo fenotípico con nacionalidad, en este proceso se simplifican distintas nacionalidades en una.

*Desde siempre, en nuestra escuela, trabajamos con los alumnos para que acepten la diferencia, para que se identifiquen con las otras culturas. No es que lo tengo que rechazar primero. Yo creo que lo más importante es trabajar siempre en la aceptación de uno mismo. Porque si vos no te aceptás a vos mismo, no podés aceptar a otra persona, no podés identificarte con otra cultura. Acá trabajamos bastante fuerte ese tema: aceptar la diferencia, aceptar que otra persona es diferente a mí y cómo voy a compartir y cómo voy a trabajar con esa persona. Siempre trabajamos ese punto de vista.*

#### **Docente argentino I**

Nuevamente aparece el posicionamiento de los docentes en un discurso que intenta flexibilizar la ventaja de que la “diferencia” no se pierda, para que así la superioridad del “nosotros” sea la expresión de la mismidad, es decir, la expresión de un deseo de “seguir siendo lo mismo” y de que “todo sea parecido a lo mismo”. **Clifford Geertz (1996)** llamará a esta actitud “tolerancias vacuas”, que no se comprometen con nada, inútiles consejos de la tolerancia indiscriminada que suelen caracterizar los discursos de personas y organismos.

*Es más, hoy por hoy si vos vas al interior del país te miran como raro. Nosotros fuimos en unas ocasiones al interior, a Entre Ríos, Córdoba, Mendoza y notamos que en la calle nos mira porque nunca vieron un oriental, acá en Capital a lo mejor hay muchos orientales pero en el interior todavía no. Y bueno, en esa época nos sentíamos así, como que éramos especiales.*

#### **P. (Generación II)**

La alteridad resulta de una producción histórica y lingüística, de la invención de

esos Otros que no somos, en apariencia, nosotros mismos, pero que utilizamos para poder ser nosotros mismos. Esto no significa que no son semejantes, sino que no son reconocidos como tales o que son reconocidos como “Otros”... “no como nosotros”.

*Para la gente, para la socialización es mucho más sano también, acostumbrarnos a ver al otro que quizás no sea como nosotros por ser de otra cultura, no necesariamente otra raza, otra religión, y que nos pueda aportar cosas y quizás también conocerlos y aunque quizás no nos aporte porque no nos gusta, respetarlo, entenderlo, saber cómo es y cómo piensa y bueno, así aceptarlos cómo son y no ir al choque o al recelo de tenerle odio o bronca sin que nos hayan hecho nada, porque en definitiva, a veces, no sufrimos ningún tipo de agresión pero simplemente nosotros los agredimos por si las moscas, ¿no? Se dice “por las dudas yo lo agredo, no me cae bien”. Y entonces lo agredo o lo insulto, lo desprecio y bueno, ahí es donde todavía no sabemos convivir con el otro.*

## **Docente argentino II**

Quienes interpretan la realidad, quienes hablan por los Otros, son los que se engloban como “los nuestros”. Los Otros son interpretados y, es muy difícil que puedan defenderse si son malinterpretados.

Las formas de narrar la alteridad pueden ser formas de representación que diluyen los conflictos y que delimitan los espacios por donde transitar con aparente tranquilidad. Pero si la cultura es un territorio de diferencias que precisa de permanentes traducciones, el problema crucial es quién traduce a quién y a través de qué significados. Resulta por ello, que la representación de los Otros está atravesada por una búsqueda permanente de eufemismos, de formas de denominar a la alteridad. Sin embargo, esas formas no son neutras ni opacas y generan consecuencias en la vida cotidiana de esos Otros (**Carlos Skliar y Silvia Duchatzky, 2003**).

*En mi primera clase en la Facultad un doctor, cuando yo empezaba a anotar, dijo que los japoneses sacan fotos y que los orientales somos de prestar mucha atención y de anotar todo.*

## **A. (Generación II)**

Cuando alguien tiene la representación de un chino, produce un chino que a su vez debe responder a esa imagen a la manera de una “profecía autorrealizada”. No sólo representan sino que producen lo que se espera. Es hablar acerca de Otros, a quienes eventualmente no se conoce más que por referencia (**María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted, 2007**).

Lo Otro está al servicio para construir un nosotros a través de una contraposición a una imagen, idea, personalidad y experiencia. Es necesario la creación de un discurso sobre lo Otro ya que la significación discursiva no tendría que buscarse en los sustratos empíricos sino en lo discursivo. Como plantea **Edward Said**<sup>74</sup> (1978), el discurso del orientalismo trata principalmente no de la correspondencia entre el orientalismo y Oriente, sino de la coherencia interna del orientalismo y sus ideas sobre Oriente. Oriente fue orientalizado, no sólo porque se descubrió que era “oriental”, sino también porque se podía conseguir que lo fuera, es decir, se le podía obligar a serlo.

*Cuando nos mudamos acá, en el '97, yo estaba entrando a 7º grado y ahí ya me sentía un poco diferente a los demás. Porque ellos me veían que era nuevo y... encima oriental. Me veían de otra manera.*

#### **D. (Generación III)**

Otro ojo, otra mirada, otra significación, otro sentido, otro significante, ponen siempre en riesgo el abrigo narcisista de lo compartido, lo común, que inevitablemente se constituye sobre algo ajeno y no común, rechazado y temido.

La regulación y control que produce la mirada sobre el Otro, define qué y cómo son, no sólo desde su denominación o representación, sino también a través de gestos sutiles, violencias imperceptibles, mecanismos de visibilidad e invisibilidad que se ponen en acto

**Margarita Quezada Ortega (2007)** apela a dos tipos de figuras:

– **Los “Otros”**, que no comparten su identidades, y que se encargan de resaltar de manera frecuente o eventual aquellos rasgos que se perciben como distintivos identitarios diferenciadores, tales como la forma de hablar, los hábitos alimenticios, los modos peculiares de relacionarse con los Otros y, sobre todo en este caso, el aspecto físico. En los relatos biográficos aparece este referente externo con mucha claridad cuando narran que a su llegada al nuevo territorio fueron reconocidos y señalados como “los chinos”. Estas evidencias que se presentan al actor de la diferencia desde las múltiples identidades le permiten tomar conciencia de la propia identidad, que entre

---

<sup>74</sup> En 1978, Edward Said, profesor palestino de Literatura Comparada en la Universidad de Columbia, publicó *Orientalismo*, (del que extraemos esta idea) un libro de Editorial De Bolsillo (Barcelona) en el que desmonta con implacable rigor los mecanismos imperialistas de fabricación del “Otro” que se han forjado en el pensamiento colonial occidental desde finales del siglo XVII.

iguales puede pasar desapercibida.

*Mis amigos no sé animan mucho a comer la comida china... china.*

*I.: ¿Y cuál es la comida china, china?*

*Y por ejemplo, hay pato pequinés, que algunos dicen que no les gusta el pato sin haberlo probado, que algunos dicen que el pato está negro, pero porque está ahumado o con salsa de soja, entonces el aspecto es como muy extraño y nadie se atreve a probar. A una amiga no le gusta el sushi por la envoltura que es de algas. Me dice que no quiere pescado crudo, que yo le digo que no hay pescado crudo que hay pepino y que hay zanahoria en el medio porque puede ser vegetal también, y me dice no pero que no me animo, y bueno...*

#### **A. (Generación II)**

*Tu Cristo es hebreo, tu auto es japonés, tu pizza es italiana, tu democracia, griega; tu café, brasilero; tus vacaciones, turcas; tus números, árabes; tu alfabeto, latino. Sólo tu vecino es extranjero*

#### **Lema del Festival de la Luz (2010) “Migraciones y Desarraigos”**

– Los “iguales”, los que comparten identidades, con los que conservan una relación constante, porque también han migrado o porque mantienen algún tipo de vínculo o comunicación frecuente con el lugar de origen por cualquier medio, inclusive si éste se realiza sólo de manera simbólica a través de los recuerdos. Este tipo de relación continua con los “iguales” permite mantener vivo el recuerdo de los orígenes, actualizando aquellos rasgos que se perciben como distintivos identitarios, en contra del olvido y la plena asimilación a una nueva “comunidad socioterritorial que reconfigure las identidades.

*Yo creo que diferencia de culturas siempre hay; es más, uno siempre vive en distintas familias y dentro de una familia hay una cultura de la familia, todos somos diferentes, pero si tenemos una misma cultura, unos mismos principios, eso siempre te alinea y reduce conflictos, me parece que es muy importante eso.*

#### **P. (Generación II)**

En este sentido, encontramos la formación de grupos de “paisanos” (expresión tomada de nuestros entrevistados) que o bien se reúnen con diferentes objetivos (todos los domingos asistir al espacio donde funciona la Iglesia y almorzar, proyectar acciones de ayuda mutua, celebrar las festividades, compartir recuerdos o costumbres, organizar charlas de profesionales de la colectividad), o bien realizan las visitas, frecuentes o esporádicas, al lugar de origen. Recordemos que todos los jóvenes entrevistados volvieron a Taiwán, más de una vez.

Ahora bien, si la identidades se forma y se transforma en el marco de las relaciones con los Otros, no todos los Otros tienen las mismas posibilidades para ejercer

el poder de identificación, es decir, no todos tienen la autoridad para nombrar o nombrarse a sí mismos. Sólo, como agudamente lo percibió **Pierre Bourdieu (1990)**, aquellos grupos que disponen de la autoridad legítima (la conferida por el poder) están en condiciones de imponer sus propias definiciones de sí mismos y de los demás. De este modo, el conjunto de las definiciones identitarias funciona como un sistema clasificatorio que fija las posiciones sociales respectivas de cada grupo. La autoridad legítima tiene el poder simbólico de hacer reconocer como bien fundadas sus categorías de representación de la realidad social y sus propios principios de división del mundo social y, por ese medio, de hacer o deshacer los grupos.

En Argentina es común clasificar a otros habitantes en las categorías de “grupos étnicos” según sean descendientes de inmigrantes europeos, de países vecinos o asiáticos. Sin embargo, tales categorías étnicas no son aplicables al grupo hegemónico que se sitúa por encima de toda clasificación de este tipo. El poder de clasificar a los Otros conduce a la etnicización de los grupos subalternos, que son identificados a partir de características biológicas o culturales externas que les son consustanciales y, por tanto, casi inmutables.

Este orden de lo irreparable o inabordable devendría de esta tentativa de categorización cuando produce una tentación de uniformidad, una suerte de “furor descriptivo” (**Monique Sassier 2004**) que organiza un proceder particular según el cual cada uno debe estar en su lugar, a “cada cual lo suyo” (“*los chinos en los supermercados*”, “*los coreanos vendiendo ropa*”, “*los bolivianos vendiendo verdura o ropa en la calle*”).

En esa línea es interesante el aporte del Premio Nobel **Amartya Sen (2004)**, cuando habla de “las políticas del sapo de pozo”, es decir, cada sapo en su pozo. Podemos observar que los inmigrantes encuentran barreras de todo tipo. Una vez instalados en el camino legítimo de mantener sus culturas, las propias colectividades levantan, ellas mismas, los muros del pozo; de su pozo, donde logran conservar sus hábitos culturales.

*...mis amigos son todos de la iglesia. Los que crecieron conmigo, es que me parece que inevitablemente uno se termina juntando con lo que uno más se identifica. Al buscar una comunidad de taiwaneses o de chinos y orientales lo primero que encuentra son iglesias.*

**P. (Generación II)**

*Me siento más cómoda con médicos taiwaneses.*

### **Abuela (Generación I)**

Resulta entendible, conforme a lo que venimos analizando, que una forma de tramitar su temor al Otro sea refugiándose en la comunidad de migrantes taiwaneses, en su habla y en sus tradiciones. **Bauman (2003)** habla de la profana trinidad integrada por la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección, generadoras de ansiedades que pueden llevar a la comunidad refugio donde todavía algunos elementos son controlables y hay ciertos márgenes de regularidad. **(Richard Sennet, 2000)**

Como preguntará **Carlos Skliar**, abriendo otros recorridos de investigación: ¿Cuándo proponemos y exhortamos al Otro a incluirse, se apunta a que deje de ser lo Otro y pase a conformar el “nosotros”? ¿Cómo se incluye para no perder la condición de lo Otro? Nosotros agregamos: ¿en qué medida el hecho de que sea hoy China una potencia mundial está modificando la percepción que tenemos de sus ciudadanos y de los mismos inmigrantes chinos en nuestro país? El que China hoy se considere fuente principal de inversiones en la Argentina, ¿no conlleva la necesidad de los taiwaneses de invisibilizar su origen y nombrarse como chinos para evitar ser discriminados? ¿Cómo manejar nuestra tentación de usar adjetivos calificadores aplicados a los inmigrantes? (“*los gallegos son brutos*”, “*los bolivianos son opas*”, “*los turcos son mercachifles*” ...).

### **IV.3. LAS MÁSCARAS DE LA DISCRIMINACIÓN**

*Junto con el discurso sobre la diversidad sobreviene una “norma” transparente, construida y administrada por la sociedad que hospeda, que crea un falso consenso, una falsa convivencia, una estructura normativa que contiene a la diferencia cultural: la universalidad, que paradójicamente permite la diversidad, enmascara las normas etnocéntricas.*

**Homi Bhabha (1994)**

Si partimos de una concepción de sociedad monocultural es entendible que surjan estrategias de discriminación y, por lo tanto, se intente reducir al silencio todas las demás realidades. Puede que en algunos momentos se hable de los Otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el

imaginario del grupo hegemónico en la sociedad.

En las actuales sociedades de la información y de las comunicaciones se trata de demostrar, primero, que sus conductas son incorrectas y, después, se procura explicar que éstas son consecuencia de condicionamientos innatos, del dominio de determinados genes (sobre los que los seres humanos no tienen posibilidades de control), o que son el fruto de una voluntad de seguir aferrándose a alguna de sus tradiciones desfasadas, etcétera. (Jurjo Torres Santomé, 2007)

#### **IV.3.1. ¡NO SABEN EL IDIOMA, POR ESO NO PUEDEN APRENDER BIEN EN LA ESCUELA!**

La escuela enmascara la discriminación en sus esfuerzos por sostener una normalidad integradora de la diversidad cultural vigente; de esa manera cierra la posibilidad de comprensión de su dinámica histórica y social. Así, la sucesiva construcción de estereotipos y estigmas en imágenes naturalizadas en torno a jóvenes y familias de procedencia étnica distinta, lleva a su reificación en el pensamiento cotidiano.

*En lengua, historia, geografía que son materias más de expresión les costaba mucho más; en esas materias, ahí, tenían más dificultad y bueno, había que tener un poco de paciencia y esperarlos hasta que vayan engancho.*

**Docente argentino I**

Ocultar la discriminación dentro de la escuela, a través de la negación de la diferencia y los conflictos que plantea podría leerse como un ocultar que no es sólo negar, es hacer también creer que el problema está pero, “afuera”.

*–Recuerdo en el año '85 de un alumno chino que era budista, e hizo un examen de ingreso excelente en el colegio, pero como la condición era que aceptara la conversión religiosa, entonces no pudo ingresar. En ese momento bueno, se quedó sin la vacante y muy apenado porque había hecho un examen excelente, pero bueno, el colegio no lo recibió.*

*I–¿Él no lo había averiguado antes?*

*–Supuestamente sí, aparte los padres habían tenido con el sacerdote director la entrevista previa a rendir el examen, pero quizás al no entender el idioma no se dieron cuenta, el chico siguió adelante.*

**Docente argentino I**

*Desde el '95, '96 en adelante, llegaron muchos chinos, de China Continental. Yo sé que hay escuelas que discriminan, que tienen por requisito que no puede haber más de dos o tres chinos por curso. Entonces si en ese curso ya hay tres*

*no te dejan entrar porque el cupo está lleno. Yo sé que hay colegios que limitan eso. A lo mejor es un filtro más.*

**P. (Generación II)**

También sucede que en algunas escuelas, si bien se realizan experiencias que explicitan la discriminación, paradójicamente no se ve a sí mismo como lugar de productoras de sentidos, representaciones y prácticas muy cercanas a la discriminación por la diferencia. Una escuela que pone filtros en la matricula, una escuela donde se cambian al español los nombres de los niños taiwaneses, asume prácticas que quedan ocultas bajo el manto de la “normalidad” de la cotidianeidad escolar y de la vocación antidiscriminatoria.

En un artículo aparecido en el diario *Clarín* en mayo de 1998, con el título “Los segregados del aula y el recreo. El racismo en la escuela”, se pone en conocimiento público las conclusiones de un trabajo promovido por la Universidad de Buenos Aires y realizado por un equipo de antropólogos dirigidos por **María Rosa Neufeld**. El propósito de la investigación fue mostrar cómo, en varias escuelas porteñas, la discriminación se evidencia en el maltrato que reciben algunos alumnos extranjeros por parte de sus compañeros y de algunos docentes.

*Los chinos no aprenden bien porque en las casas les hablan en chino.*

**Docente argentina, entrevista espontánea**

*Los chinos son buenos en matemática, pero siendo tan calladitos como son ellos, nunca se puede aseverar si entienden o no.*

**Docente argentina, entrevista espontánea**

*Espero puedas cerrar con la tesis sobre los chinos. Nuestra experiencia no es buena. Logramos muy poco porque el tema del idioma es limitante.*

**Directora de una escuela privada que recibe alumnos chinos**

**Sent:** Sunday, November 29, 2009 7:44 PM

Esta categorización de “chino” en los espacios escolares reduce a un sólo rasgo predominante su identidad intercultural. Es un reduccionismo que tiene graves consecuencias de marginación o “guetización”.

Releyendo las manifestaciones de estos docentes se hace presente el pensamiento de **Teun van Dijk (2008)** para quien el lenguaje tiene una incidencia muy importante en la reproducción de fenómenos discriminatorios, aun en los casos en que

se lo usa indirectamente, para velar prejuicios raciales y étnicos latentes. Para **María Rosa Neufeld (2005)** muchas veces las dificultades de comunicación o expresión son fuertemente tematizadas en las instituciones educativas por parte de los docentes y se las ubica en las culturas de origen. “No hablan como nosotros” .Esto se aplicaría en nuestro caso a considerar las deficiencias lingüísticas en los sujetos de procedencia taiwanesa

**Max Weber (1977)** plantea que el hombre es un animal atrapado en las telas de significados que él mismo teje, ya que toda actividad produce significados y símbolos. Y en base a esta actividad, a menudo distorsionada, es que la discriminación se incuba en el interior de las aulas.

*Cuando llega un chico con otros códigos culturales, se lo deriva al gabinete. En realidad, lo que ocurre es que ese alumno se atrasa porque no entiende las palabras que usan sus maestros.*

**Cecilia Kligman, coordinadora del equipo de psicopedagogía  
del Hospital Zubizarreta<sup>75</sup>**

La escuela hoy se enfrenta no sólo a la presencia de alumnos inmigrantes, sino también con quienes no hablan castellano y tienen otra forma de escritura. Ante ello bien podríamos designarla como espacio intercultural ya que en ella se daría la intersección de la cultura local y la cultura de los sujetos extranjeros, sin olvidar que estos espacios son producidos en contextos históricos determinados y en determinadas relaciones de poder.

**Inés Dussel (2004)** recuerda cómo, en el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles.

Si nuestra identidad se trata de que seamos todos iguales, y se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos, sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, ergo quien o quienes

---

<sup>75</sup> Citado EN Neufel María Rosa (1998) El racismo en la escuela Los segregados del aula y el recreo EN *Diario Clarín*, 24 de mayo de 1998  
<http://www.clarin.com/suplementos/zona/1998/05/24/i-01401d.htm> (consultado febrero 2009)

persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad cristalizada, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización. Creemos que éste es el patrón básico con el que se procesaron las diferencias en nuestras escuelas y que da lugar a una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, instalando la diferencia como inferioridad.

*La cuestión es que mis padres me querían mandar al mejor colegio, el xx School, que tienen inglés a la tarde pero, no sé, fueron a preguntar y no nos aceptaron. No sé si será que nos discriminaron por la vestimenta, por no saber el idioma, o por el aspecto físico, o por uno como se viste entonces. Nos discriminaron pensando que no teníamos la plata o eso.*

#### **A. (Generación II)**

*En el Instituto Ntra. Sra. ..., colegio católico, en quinto grado, por una cuestión de creencias la monja superior nos tuvo que echar del colegio a todas las orientales que había. Yo después en la secundaria también quise ir a un colegio que quedaba cerca de mi casa y lo primero que me preguntaron es de que religión era, y ahí cuando decía cristiana, o sea nada de católico romano ni nada, entonces te decían no podemos, no podemos. Mis padres se enojaron mucho porque sintieron que estaban discriminándome. Ellos pensaban que era porque éramos orientales. Una madre decide no pagar más la cuota del colegio y terminar las clases como sea, o sea, pelearlo. Nos querían echar ya a la mitad de la cursada y obviamente que insistimos. No sé cómo hicieron porque no hablaba nadie castellano bien, así que yo supongo, que la habrán peleado bastante bien para aguantarnos hasta fin de año. Mi madre me preguntaba “¿Te sentís mal?” porque yo ciertas monjas venían a mi casa a comprar cosas, entonces como que teníamos otro trato. Entonces mis padres lo tomaron a mal, como cualquier padre por ser una discriminación a orientales. Echaron a las seis orientales. Fue algo muy, muy, muy shockeante.*

#### **L. (Generación II)**

Lo curioso en la población entrevistada es que siendo cristianos se inscriben en escuelas confesionales católicas, las mismas que después arguyen razones poco creíbles para expulsarlos o en donde viven variadas formas de discriminación. De manera recurrente aparece durante sus relatos cómo, en el imaginario de este grupo, las mejores escuelas son las privadas (“*las públicas tienen muchos paros*”), y si concurren a católicas es por la similitud de valores y porque sus cuotas son más accesibles.

Estaríamos ante el llamado “efecto de institución”<sup>76</sup>

Para **Adriana Holstein (2007)** ser diferente en la escuela alude a la experiencia de sentirse expuesto, señalado por un dedo invisible que orienta las miradas de los demás hacia aquellos que, por origen étnico o distinta nacionalidad, son investidos en el lugar del “diferente”. Padecer esta carga se convierte en algo significativo para quien la porta, por tratarse la escuela de un marco institucional en el que la norma parece ser la homogeneidad. Esta marca condiciona la mirada de los docentes y anticipa el modo que adoptarán las relaciones grupales que se establezcan dentro de la escuela.

Si estamos nosotros solos, si los únicos responsables somos nosotros mismos, **Richard Sennet (2000)** pregunta: ¿quién necesita a un Otro? ¿Quién necesita de nosotros? La educación sólo se entiende si hay más de uno, si se piensa como un encuentro intercultural. Pero, ¿qué pasa cuando ese Otro se presenta como amenaza? (porque es pobre, porque es violento... porque es inmigrante)

#### **IV.3.2. SE AUTOMARGINAN, ¡SOLO SE QUIEREN ENTRE ELLOS!**

Trabajar la discriminación es también aludir a las emociones que la acompañan en tanto ponen de relieve “lo singular” de este fenómeno (“la lógica del “uno por uno” según **Perla Zelmanovich 2007**). Analizar esta idea nos ayudaría a medir el importante rol de emociones tales como el temor, el pesar y la ira en la definición del recorrido de este documento. El contenido mismo de estas emociones incluiría juicios evaluativos que pareciera no es posible enunciar estos juicios sin las correspondientes emociones.

*Quizás mi hermana tuvo problemas de adaptación pero creo que era algo de actitud, pero no era porque era oriental ni nada de eso, o sea, fuimos bien aceptadas dentro de todo. En el curso ella, no era tan buena estudiando, quizás le costaba más entonces la tomaban como, nada “sos oriental” y todo eso.*

**N. (Generación III)**

*Creo que también juega un poco el tema de la personalidad y el hecho de ser oriental te baja más la autoestima porque uno se deja llevar diciendo “porque soy oriental por eso me burlan o por eso no, no encajo en el grupo”, pero hay muchos orientales que se pudieron adaptar y creo que juega un poco lo que es la personalidad y el hecho de ser oriental también afecta un poco, pero no del todo.*

**E. (Generación III)**

---

<sup>76</sup> En el origen de los sistemas educativos modernos, los sociólogos americanos llamaron “efecto de institución” cuando una escuela reconocida por ejercer la función educadora o digna de crédito garantizaba la excelencia a quienes a ella concurrían.

Estas situaciones nos llevan a suponer que, detrás de la autojustificación, se presentan formas más invisibles y matizadas de discriminación.

**Norbert Elias (1990)**, advierte como en la actualidad se suele discutir la estigmatización social como si se tratara sólo de problemas de personalidad. Una conocida manera de conceptualizar esta observación es clasificarla como prejuicio. Sin embargo, eso equivaldría a percibir sólo en el nivel individual algo que no puede entenderse sin hacerlo al mismo tiempo en el nivel grupal. “*Los chinos son desconfiados*”, “*los argentinos son corruptos*”: uno calumnia al otro no debido a sus cualidades como sujetos, sino porque son integrantes de un grupo que se considera como diferente o superior al suyo propio. Así, pasamos por alto la clave de esta situación, si la buscamos en exclusivo en la estructura de personalidad de las personas.

*Lo que veo mucho acá es discriminación. ...Yo trato ahora, vestida así, de entrar a un hotel, y el que está en la puerta me va a parar. Acá uno va a cualquier negocio, ya sea a comprar un par de zapatillas, te ven mal vestido y te siguen a todas partes, pensando que te vas a robar un par de zapatillas, pensando que no lo vas a poder pagar. En el hotel mismo pensando que vos tampoco lo vas a poder pagar entonces te tratan mal... Es una experiencia mía que me ha pasado, mismo yendo con mi hermano de compras o a zapatillerías o a shoppings. Mi hermano, que él es re-argentino por ejemplo, va con las topper, todas sucias y roñosas. El otro día fuimos a comprar zapatillas porque, bueno, si las tiene así es porque se quiere comprar nuevas zapatillas. Viene uno que nos empieza a seguir y no sé, pensando que nos vamos a robar zapatillas no sé, y yo tengo la plata para pagarlo y mi hermano también. A veces, me ha pasado eso, de que me discriminen o que no me atiendan, entonces yo lo que hago es si me gusta la prenda o lo que sea, entonces yo no lo voy a comprar ahí porque si vos me vas a tratar mal o tampoco me vas a atender bueno, entonces yo tampoco voy a comprar el producto acá.*

#### A. (Generación II)

**Martha Nussbaun (2006)** asocia la vulnerabilidad a la idea de la emoción. Las emociones son respuestas a estas áreas de vulnerabilidad, en las que registramos los prejuicios que sufrimos, que podríamos sufrir o que padecemos sin que efectivamente sean tales. Así también **Aristóteles** asociará las creencias a la emoción. Para este autor cada tipo de emoción está asociada con una familia de creencias. Esas creencias parecen necesarias para emociones como el temor y la ira. En muchos casos, parecería suficiente que alguien crea que enfrenta una perspectiva amenazadora para hacerle temer.

Todas las emociones involucran apreciaciones o evaluaciones de objetos, y consideran el objeto como significativo y no trivial. No tememos las pérdidas triviales, ni nos enojamos por perjuicios vulgares; cuando lo hacemos, es porque les atribuimos mayor importancia de la que poseen en realidad. No sentimos pesar por la pérdida de algo que nos parece insignificante.

El enojo que **A.** o **L.** sienten cuando reciben una ofensa que, ellas creen, deviene por ser “chinas” podría estar indicando que ambas otorgan más importancia a sus rasgos de lo que ellas pensaban. El enojarse con las personas que las tratan en forma grosera, la intensidad de su ira en estas escenas, podría ser también la actualización de maltratos sufridos por sus antecesores.

Conviene dejar claro que la emoción de una persona puede estar asentada en creencias verdaderas o falsas. Podemos observar que tales juicios pueden realizarse no sólo respecto del componente fáctico de la emoción o creencia, sino también acerca de su componente valorativo o de apreciación (**Martha Nussbaun 2006**). **A.** o **L.** pueden tener una visión valorativa que sea cierta, pero no verdadera, si llegaron a esta visión de modo apresurado a descuidado o a través de un proceso defectuoso de razonamiento. También pueden tener un punto de vista falso, pero razonable, si formaron la falsa visión sobre la base de evidencias o de enseñanzas en las que tenían motivos fundados para desconfiar.

*No son de contar mucho, es como que les avergüenza por no hablar del todo bien el español. Yo noto que cada vez que les di intervención para que contaran, no, no les gusta, no quieren contar mucho, porque no debe ser lindo, teniendo lo que tienen acá, estas ventajas, estas libertades, quizás, allá no las tienen y les cuesta. Yo, a veces, les pido cómo es el clima, cómo es la situación, cómo se camina por las calles, cómo son los comercios, como para que vinculen un poco y son muy escuetos, no son de hablar mucho, no son verborrágicos de decir y contar detalles, no, no; son lacónicos en la descripción y en la expresión de lo que cuentan de su cultura.*

**Docente argentino II**

*En la primaria si no me podía comunicar bien, me conseguían traductores. Del mismo colegio, de otros años. A mí me daba mucha vergüenza.*

**A. (Generación II)**

En estas frases encontramos una nueva emoción: la vergüenza, en tanto dolorosa emoción que responde a una exposición pública (la dificultad por el idioma, por hablar de la cultura de sus mayores).

**Martha Nussbaum (2006)** dice que la vergüenza cala más profundo que cualquier orientación social específica respecto de las normas, y que constituye una manera volátil mediante la cual los seres humanos negocian algunas tendencias inherentes a su humanidad, marcados por demandas y expectativas que los colocan como “diferentes”; por tanto, se sonrojan por lo que son y por quiénes son. Sería una conciencia de inadecuación en relación con un estado ideal en el que uno se fantasea.

Avergonzar a quienes son diferentes es un aspecto discriminador de las costumbres sociales de nuestra cultura argentina y occidental y se ha constituido en una constante en las llamadas sociedades democráticas modernas (**Nussbaum, 2006**)

Como apreciamos en los relatos de los entrevistados, muchas veces la vergüenza social puede aparecer en forma de burlas, bromas e intimidación; también puede ser más sutil como los chistes humillantes o señalar con insistencia fastidiosa sus fallas en el idioma y asumir que una persona perteneciente a un grupo es incapaz de desempeñarse igual que otras. La experiencia de vergüenza puede provocar la ira cuando se avergüenza a una persona o a un grupo por algo que no puede cambiarse (su rostro).

En la historia de la vergüenza y la humillación, las sociedades una y otra vez buscan marcar los rostros de sus miembros con lo que **Erving Goffman (1963)** llamará “identidades manchadas”.

*Mis compañeros decían “la china sabe matemática”, entonces se acercaban por algún interés, para poder copiarse o poder aprovecharse de mí. Bueno eso lo tenía bien claro yo, porque era más o menos lo de la de primaria. En el otro colegio, ya sabía el tema de la discriminación “yo estoy con vos porque sos buena en matemática entonces” y como yo no era buena entonces se apartaban.*

**L. (Generación II)**

**Pierre Bourdieu (1990)** resalta los “beneficios” que los actores sacan de sus dotes, beneficios que se aplican a una pluralidad de juegos sociales en la búsqueda de la dominación. “*Yo soy buena en matemática, si vienen conmigo ganan*”. Para este autor, como sabemos, la vida social aparece como una lucha constante en la que cada grupo social trata de dominar al otro en cada campo concreto o aspira a ejercer una dominación que por ahora no pueden realizar. Claro que ello no es consciente y entraría en la categoría de estrategias adaptativas (definida en la página 14).

*Entrar al colegio C..., a los 5 años, escuchar lo que allí me decían moldeó mi carácter. Aprendí a ser paciente, a callarme y observar más. Creo que fue una*

*muestra de lo que la sociedad es: personas mediocres, personas que van en contra de sus principios con tal de caerle bien a la autoridad, personas que callan cuando deben hablar, broncas, lagrimas, rencor, etc. Los porteños son muy injustos conmigo pero lo tomo como aprendizaje personal.*

### I. (Generación III)

Para **Emmanuel Lévinas (2001)**, el rostro del Otro no es algo dado sino que adquiere esta consideración a partir del reconocimiento que recibe. “Todos nos parecemos a la imagen que tienen de nosotros”, dirá **Jorge Luis Borges (1970)** en “El informe de Brodie”.

Un hiato a esbozar (y sólo ello), a propósito de lo antes dicho, es cómo la categoría de no ser parte por sufrir discriminación moviliza la lógica inconsciente en cuanto a experimentar un sentimiento de lejanía, de distancia con respecto a los Otros y también a sí mismo, en tanto sería una evocación de que nadie es dueño absoluto de sus pensamientos, afectos o deseos. El sujeto se mantiene a cierta distancia de sí a sí, como en una no coincidencia del sujeto consigo mismo. “Yo es Otro” dice **Jaques Lacan (1954)**. En este punto es de destacar el efecto simbólico que tiene este reconocimiento especular en tanto doble alienación: la imagen propia al sujeto le viene dada desde el campo del Otro, se es lo que me devuelve la mirada del otro, se hace del yo otro, pero ese otro es también el sujeto, forma parte del sujeto, es él aunque no sea lo mismo, por eso se acentúa su extranjería, su ser Otro. Allí nace la posibilidad de que esa distancia sea coyuntural y posible de superar más allá de su provisoriedad (es un “*aprendizaje personal*”).

¿Radicaría allí la dificultad de la integración? ¿Será que la inserción esperada es mayor que aquella que los discriminados se autorizan para sí mismos y para sus compatriotas? ¿Hasta qué punto la automarginación no actúa como un mecanismo de defensa que hace más tolerable la angustia de la discriminación?

### IV.3.3 ¿SON SUCIOS POR ESO MEJOR NO ACERCARSE!

La similitud es muchas veces entendida como propia del “sentido común” y al hablar de lo común, solo se destaca la diferencia. Para **Alejandro Grimsom (2001)** cuando más marcada se presente la diferencia para los actores, más difícil es que su reconocimiento sea meramente descriptivo. La descripción de la diferencia incluiría dimensiones normativas (“huelan distinto a nosotros”) que construirán fronteras

simbólicas. La conformación de un nosotros conlleva a la creencia de que la configuración de distinciones de olores y sabores se activa para producir diferencia

El naturalizar y asociar en forma lineal ciertos rasgos a determinados colectivos, creando “estereotipos”, es una característica frecuente del pensamiento social. Tendemos en gran medida a generalizar a partir de situaciones puntuales, a buscar la confirmación de los propios presupuestos.

*En la escuela la profesora de historia indicó un trabajo en grupos. La joven china, al buscar un grupo al cual integrarse, una compañera la mira con desprecio y le dice gestualmente: “sucía”.*

**Docente argentino**

*No piso un supermercado chino por la suciedad que ya se ve desde la entrada.*

**Entrevista ocasional a una docente**

Para percibir suciedad se requiere de cercanía. Cuando se rechaza a alguien por sus condiciones higiénicas lo que está implícito es no querer estar cerca de esa suciedad. Se trataría de un intimidad con quien no se desea estar, con quienes no se quiere ser identificado. Se produce luego, por artilugio del discurso, un rechazo, un distanciamiento.

**Cornelius Castoriadis (1983)** dirá que la producción de un valor relacionado con la suciedad es producto de un imaginario. Entendemos por tal que se ha incorporado a una realidad indiferente un valor de aceptación/rechazo que no es inherente a ella. Esta adjudicación produce un efecto de aceptación/rechazo que sostiene la marca discriminatoria y que actúa con eficacia simbólica.

**María Rosa Neufeld (2005)** explica que cuando se habla de suciedad de la otra cultura se está pensando en términos de pautas culturales muy cercanas a lo biológico. Se trataría de concepciones biologicistas que legitiman las concepciones racistas que siguen estando presentes y que resurgen en los años '90 en su variante escolar.

Enlazado con el tema de la discriminación, **Erving Goffman (1963)** sostiene que ya no se trata de si la persona ha sido discriminada, porque de hecho lo ha sido, sino de cuántas variedades de estigma ha experimentado en carne propia y seguirá experimentando.

*Aquí los gustos son distintos. El yogurt sabe distinto.*

**I. (Generación III)**

Retomamos los aportes de **Bourdieu (1998)**, quien redefine el concepto de gusto estético tratándolo no sólo como la “facultad de juzgar los valores estéticos de manera inmediata e intuitiva”, sino, incluso, ampliándolo a cualquier otro criterio de distinción y elección, como puede ser el gusto elemental del sabor de los alimentos. Este autor le atribuye al gusto un papel fundamental en la constitución del mundo social representativo, esto es, el espacio de los estilos de vida, siendo el consumo el indicador principal del mismo. Este gusto une y separa; al ser producto de condicionamientos asociados a una clase particular de variables de vitalidad, une a todos los que son resultado de condiciones semejantes, pero distinguiéndolos de todos los demás en lo que tienen de más esencial: el gusto es el principio de todo lo que se tiene, personas y cosas, y de todo lo que se quiere mostrar a los Otros, de aquello por lo que alguien clasifica, se clasifica y lo clasifican. Así, el gusto se expresa como “la propensión y aptitud para la apropiación (material y simbólica) de una clase determinada de objetos o prácticas enclasadadas y enclasantes.

Dicho con otras palabras, lo que llamamos “gusto legítimo” tiene poder simbólico, es decir, tiene el poder de estructurar las diferencias y las semejanzas que los otros gustos tienen para con él, sin que esta estructuración desigual sea por lo general cuestionada.

En cuanto al gusto sobre alimentación, para Bourdieu está vinculado a la idea que cada clase se hace del cuerpo, de los efectos de la alimentación sobre el mismo y de las categorías empleadas para la evaluación de dichos efectos.

*Una vez, de la primaria invité a un amigo a casa, olió una comida que estaba cocinando mi madre y dijo: “Qué asco, qué es ese olor”, sin saber que era comida, y le dije: “Mirá eso es lo que vamos a comer”. Yo me sentí mal porque es lo que yo como, nosotros hacemos cosas más fuertes, con ajo, con picante... y son otros sabores.*

### **P. (Generación II)**

Para el caso de los inmigrantes Elda Harrington, organizadora de la muestra “Migraciones, identidades en tránsito como eje” del Festival de la Luz 2010 comenta “Quien se va deja algo que recordará con tristeza y melancolía, añoranzas de felicidad, recuerdos, olores, imágenes perdidas”

En “El malestar de la cultura”, **Freud (1938)** plantea que la historia de la repugnancia pasa por el olfato, que es muy sensible. A diferencia de lo animales, el

hombre ha elevado su nariz a lo alto como conquistas subjetivas estructurales e inconscientes.

Los estudios de **Martha Nussbaum (2006)** sobre la repugnancia, que vemos en las expresiones: “puaaaaaaaaaj”, “¡qué asco!” tienen un contenido de pensamientos poco razonables, pues encarnan ideas mágicas de suciedad o impureza.

La repugnancia hacia ciertos objetos, prosigue, tiene un origen evolutivo y es muy generalizable. En la mayor parte de las culturas los padres comunican a sus hijos mensajes poderosos de repugnancia o gusto. Luego de repetidas muestras de repugnancia por parte de sus padres, llegan a compartir esa repugnancia. Los niveles de repugnancia de los niños se relacionan de manera estrecha con los de sus padres.

Las sociedades tienen un margen considerable para extender la repugnancia hacia objetos primarios. La idea central que involucra la repugnancia es la idea de la contaminación. Cuando la repugnancia se presenta como el motivo para despreciar una práctica, se intenta evitar la contaminación a nivel individual o colectivo, por la presencia de esa práctica.

La repugnancia sería una emoción constitutiva y estructural como decía Freud. Su expresión clásica son los olores despreciables y otros objetos cuya apariencia misma parece asquerosa.

*Todos poseemos las papilas gustativas diseminadas por la lengua y el paladar, pero el sentido de gusto depende del nivel de la cultura grupal, así también como la sensación de placer en la alimentación. Esa cultura es una estratificación de hábitos. Una tradición que se impuso como costumbre en la apreciación gustativa.*

**Luís da Câmara Cascudo<sup>77</sup> (1983)**

La repugnancia no es lo mismo que un peligro (percibido), atañe a los límites del cuerpo y se centra en la perspectiva de que una sustancia problemática pueda ser incorporada en uno mismo. Para muchos autores, la boca tiene alto contenido simbólico. Podemos inferir, ergo que la discriminación se asienta en un factor de la constitución subjetiva.

Lo cierto es que a lo largo de la historia observamos como la repugnancia ha sido utilizada símil a un arma poderosa, en los esfuerzos realizados para discriminar a

---

<sup>77</sup> Frase extraída del texto: “*História da alimentação no Brasil*”. Brasília: Ed. Nacional (volumen I) febrero 1963 2ª ed. Itatitáia, 1983

ciertos grupos y personas.

¿Cómo trabajar en la escuela el gusto y la distinción como construcciones socio - culturales? ¿Podrán los jóvenes que sienten la repugnancia hacia sus tradiciones y costumbres, tratar de luchar contra esos sentimientos sin caer en la resignación de no pertenecer?

# CAPÍTULO V

## “ANDÁ A LA FILA...”

### TRANSMISIONES INTERCULTURALES EN LAS RELACIONES PEDAGOGICAS



78

*La escolarización es una práctica para producir una sociedad inclusiva que reconozca la necesidad de ayudar a los excluidos. Las clasificaciones de enseñanza y aprendizaje están construidas con la esperanza de que las escuelas puedan producir una diferencia en la vida de los niños. El reconocimiento de la inclusión, no obstante, es imaginar un todo unificado en el que el niño es diferenciado a partir de nociones tácitas de normalidad. En la superficie, las categorías de diferencia, parecen inocuas y neutrales y hasta posibles de mejorar, sin embargo las habilidades o disposiciones que impiden la inclusión son narrativas de aspectos culturales relacionados con aquello que el niño debiera ser*

**Thomas Popkewitz (2006)**

<sup>78</sup> Claudio Gallina (2008) “Pensando en nada” México

Nos mueve la creencia de que los docentes, imbuidos de una lógica de transmisión homogeneizadora, tienen dificultad para salirse de ella y transmitir una interculturalidad que haga presente a la diversidad.

**Inés Dussel (2007)** pone en valor la transmisión transgeneracional que realiza la escuela en tanto esta debería poder ayudarnos a relacionarnos más libremente con una tradición, pero por eso mismo, también debería darle un lugar a esa tradición para que sea reescrita por las nuevas generaciones.

En este capítulo, el eje de análisis será la transmisión intercultural en la relación pedagógica, en cuanto condición de construcción e inscripción de identidades interculturales. Transmisión que supone pasar no solo saberes sino también maneras, usos, valores (“paquetes éticos” como lo llamará Guillermina Tiramonti) que hagan posible al destinatario convertirse en sujeto portador de culturas. Nuestra preocupación alude a aquella transmisión que aloja en el sujeto, otras culturas presentes en los Otros que habitan su entorno inmediato. Por tanto hablamos de una modalidad de relación entre sujetos y admitirlo es un convite a indagar las condiciones para devenir sujeto en dicha transmisión intercultural.

Se intentará, además, repasar cómo se van configurando juicios y posicionamientos frente a los alumnos inmigrantes<sup>79</sup>, desde la institución, desde los docentes, desde los pares, desde los textos.

Incluiremos algunas líneas de reflexión para reclamar la construcción de nuevas teorías pedagógicas y ubicar el tema con la prioridad que amerita.

## **V.1. PRE-TEXTOS**

Para **Mariano Fernández Enguita (2008)** la escuela debería ser una fábrica de integración para los descendientes de familias inmigrantes. La integración educativa es un componente esencial de la integración social con las poblaciones inmigrantes. Una de las premisas sería que el contacto propiciado por la convivencia escolar tiene efectos sociales inclusivos.

¿Favorece la escuela realmente la inclusión de (con) el alumnado procedente de familias inmigrantes o la mera coexistencia de unos y Otros no hace más que cubrir

---

<sup>79</sup> Incluimos en esta categoría al inmigrante y al hijo de inmigrante

ilusión de contacto? ¿Favorece la permeabilidad intergrupal y la exogamia de los alumnos O refuerza las dinámicas de afinidad intragrupal y los contactos endogámicos?

**Anne Van Haercht (1999)** pondera que la escuela no puede sostener que “no tiene nada que ver con la desigualdad y las diferencias que traduce no sin una cierta arbitrariedad en jerarquías explícitas”

En los últimos años hemos asistido a un espectacular incremento de discusiones sobre temas relacionados con el carácter multicultural de las sociedades hasta ahora consideradas “monoculturales”. Con esta u otras expresiones equivalentes, se han empezado a producir reflexiones e investigaciones de muy distinto tipo por parte de profesionales de diversos campos.

Textos, documentos oficiales, discursos especializados y dispositivos técnicos anuncian un viraje educativo desde la aparente homogeneidad hacia la menos aparente diversidad, la multiplicidad y la diferenciación de “formas de estar y de ser en el mundo escolar”.

Aunque, en nuestra opinión, la proliferación de investigaciones, publicaciones y encuentros sobre la educación intercultural, el fenómeno migratorio, el racismo y la xenofobia, así como sobre las dificultades inherentes a la educación de los inmigrantes, no estaría recibiendo un abordaje que haga posible tramitar su malestar.

Compartimos con **Carlos Skliar (2007)** que la preocupación por las diferencias se ha transformado en una obsesión por los diferentes, y por ende resulta “sospechosa” esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina en señalar quiénes son los diferentes, banalizando al mismo tiempo las diferencias.

Por otro lado los numerosos temas de debate que la sociedad intercultural y el fenómeno migratorio han generado son indicadores, al mismo tiempo, de la complejidad y amplitud del conflicto promovido por el reto educativo que dicha sociedad plural origina.

## **V.2.ANTECEDENTES HISTORICOS PARA EL ESTUDIO DEL PAPEL DE LA ESCUELA EN LOS PROCESOS DE DISCRIMINACION EN EL MARCO DE TRANSMISIONES INTERCULTURALES**

*Cada vez hay más señalamientos sobre la necesidad de cuestionar los principios de las reformas escolares de los siglos XIX y XX (igualdad, ilustración, libertad) y modos de razonamiento de la escuela moderna, ya que ellos serían parte del problema antes que su solución.*

**Inés Dussel (2004)**

Uno de los mitos circulantes respecto a nuestra nacionalidad es: “Argentina, crisol de razas”. Ello daría por supuesto que se asume la diversidad y la interculturalidad en un país que se benefició de los aportes inmigratorios. Sin embargo, basta recorrer archivos históricos para advertir de que tal propuesta sólo está formulada al nivel de la cultura oficial y, reflejada en la escuela.

Analizaremos a partir de ahora cuáles serían aquellos acontecimientos que fueron sucediéndose en la definición de la identidades del sujeto inmigrante, contextualizados en el ámbito educativo. Se trata de reconocer las huellas que los procesos histórico-sociales han dejado en nuestro sistema educativo.

Partamos del reconocimiento de la influencia que tuvieron en este proceso la política educativa de Sarmiento, la política inmigratoria de Alberdi y la política económica liberal de la época, en particular hacia el final del siglo XIX y a inicios del XX.

Sarmiento y Alberdi proyectaron una nación habitada por europeos cultos y trabajadores. En consecuencia, abogaban por un sistema educativo masivo, igualitario y homogéneo, que se focalizaba en una educación basada en los valores del “ser nacional”. Estas ideas logran su marco legislativo en la Constitución Nacional de 1853.

Cuando se empieza a hablar de la creación de un Estado nacional argentino, la población era de notorio heterogénea; criollos e inmigrantes daban cuenta de esa diversidad. Es allí cuando Sarmiento defiende a la instrucción pública como aquella herramienta cualificada para producir el pasaje de las clases populares a Nación. Surge el normalismo homogeneizante que habilitará a las escuelas públicas para la formación de “ciudadanos argentinos”.

A partir de la creación del Sistema Educativo Nacional, se da énfasis a la construcción del Estado-Nación y a la posibilidad de gestar una sociedad nueva. La heterogeneidad social se evidenciaba en la presencia de múltiples sujetos sociales. Ergo

el poder político nacional, en el marco de una política de Estado, buscará alcanzar la nacionalización de los inmigrantes mediante la homogeneización.

En esas particulares circunstancias, el Sistema Educativo se centrará en los principio de igualdad e inclusión de las comunidades inmigrantes. Será por tanto, la escuela pública una de las estrategias estatales para alcanzar tales ideales en la sociedad argentina. En busca de los mismos, la escuela instala rituales nacionales considerando que ello garantizará la nacionalización del colectivo inmigrante. El dogmatizarlo supuso una cuestión política, una cuestión social, una cuestión de hegemonizar influencias ideológicas, en última instancia, una cuestión nacional.

Es en la presidencia de Roca (1880-1886) cuando se promulga, la Ley N° 1.420 de 1884, que propicia la enseñanza laica, gratuita y obligatoria. Esta ley sienta las bases de nuestro sistema educativo e inicia las luchas ideológicas por la dominación del campo de la educación argentina. En ese momento, los debates apuntaban a metodología didácticas que eran afines a los proyectos de construcción de la hegemonía.

Esta ley y las prácticas normalistas de la época, suponen la función de integración social de la escuela y el dejar a “un costado” la diferencia, ya que el Otro debe hacerse semejante. El uniforme es quizá el mejor símbolo del lema: “todos iguales, nada diferente”. Resulta valioso aquí recurrir al estudio de **Inés Dussel (2000)** sobre los guardapolvos blancos como uniformes ya que muestran “la existencia de un consenso generalizado acerca de la forma de regulación de los cuerpos en la escuela” Esa forma de regulación estaba pensada en torno a vestuarios y apariencias que defendían una particular equivalencia entre democracia y homogeneidad. Lo curioso es que se abonaba tanto a una tesis uniformante, como en una concepción igualitaria.

La Ley 1.420, daría gran impulso a la educación pública durante el primer gobierno de Roca y valorizó la denominada unidad nacional cuando el movimiento migratorio estaba en su apogeo.

**Carina Rattero (2007)** nos recuerda cómo la escuela fue ese aparato estatal encargado de socializar, transmitir saberes, pautas y normas a los nuevos. “Acceder a la escuela argentina no sólo se trataba de aprender a leer y escribir sino también de aprender a ser argentinos (aprender la lengua y los valores de la Nación, en un país abierto a la inmigración). Someterse al disciplinamiento escolar, al molde cultural único

es lo que la escuela ofrecía y permitía, a cambio, la promesa de inclusión social. La idea era de una escuela integradora por la enseñanza de la lengua”.

Hacia los años 90, el discurso escolar sobre la diversidad junto a las transformaciones económicas, jurídicas y políticas, no deja de replicar. Y lo que suena es que la escuela argentina se propone la aceptación en sus aulas de los hijos de “todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino” (Preámbulo de la Constitución Argentina).

Para **Sofía Thisted et al (2009)** en toda práctica social se encuentran involucradas cuestiones de significado que se inscriben en la trama de tensiones que envuelven los debates homogeneidad – heterogeneidad cultural al interior de los Estados nacionales. Esos significados deberían poder expresarse en los diseños curriculares y en las prácticas escolares configurando un escenario que visibilice las identidades u diferencias en términos de nacionalidad, género, religión, etnia, generación, sexualidad y clase social, entre otras que han sido desvalorizadas y discriminadas por representar lo Otro, lo diferente.

**Guillermina Tiramonti (2005)** señala que si bien la institución escolar, en su origen, desplegó un ejercicio que consistía en subordinar las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de una identidad nacional, hoy está más involucrada en responder a la interculturalidad.

En los últimos años, el adoptar actitudes de tolerancia aparece como objetivo prioritario asociado al concepto de interculturalidad. La tolerancia hacia las culturas diferentes a la dominante se desarrolló en paralelo con los mecanismos básicos del planteo intercultural, aunque sea a “nivel de discurso”.

¿Fue el fomento de actitudes antidiscriminatorias la única forma de realizar una efectiva “integración” o “incorporación de las minorías a la vida nacional? ¿Cómo jugaron en estos procesos los conceptos de Estado y Nación?

### **V.3. FUNDAMENTO PARA EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE DISCRIMINACION EN TRANSMISIONES INTERCULTURALES EN EL PRESENTE**

*La escuela se perfila, como una contingencia<sup>80</sup>, porque contingente es la forma que adopta una relación.*

**Diego Sztulwark<sup>81</sup> (2003)**

**Ana Lía Kornblit y Dan Adaszko (2008)**, en el capítulo “Violencia y discriminación en el ámbito de la escuela media”, como parte de las investigaciones sobre la diversidad realizado por el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo), sostienen que los propósitos de las recientes políticas educativas de llegar a una educación inclusiva de todos los sectores sociales, respetando las diferencias entre ellos, no puede obviar el trabajo con los prejuicios y estereotipos que obstaculizan el desarrollo de un ethos escolar de la tolerancia.

Desglosamos la factibilidad de esta propuesta, dada las variables situacionales que atraviesan la escuela actual, en los siguientes apartados.

### **V.3.1. TRANSMISION INTERCULTURAL EN LA ESCUELA A LA QUE ASISTEN ALUMNOS INMIGRANTES**

Sabemos que la idea de transmisión cultural, que orientó la creación de los sistemas educativos, se asentó sobre los supuestos de la incompletud y ausencia de pautas culturales propias por parte de niños y jóvenes. También se desarrolló sobre la estabilidad de las formas de producción del conocimiento, ubicando a la escuela como principal vía de transferencia cultural (**Cecilia Braslavsky, 2001**).

*Yo empiezo a hablar español ya en sí por el ambiente, por el entorno. Digamos que fue algo incorporado porque yo supongo que un niño de un año no habla. Yo me acuerdo que cuando asistía a la escuela, inconscientemente, cuando veía una cara que ya no era oriental ya sabía que tenía que hablar en otro idioma, así que digamos por inercia hablaba en castellano. Ahora, ¿cómo?, no sé.*

**L. (Generación II)**

*Tenemos una nena que empezó en segundo acá con cero castellano y la chica se manejaba con un diccionario en el aula y anotaba las palabras que estaban en el pizarrón y después buscaba la traducción en el diccionario y después tenía su maestro particular de lengua castellana.*

**Docente argentino II**

---

<sup>80</sup> La escuela, según este autor, se dibujaría en el campo de una contingencia, de una construcción ya no producida por una serie de mediaciones estatales, sino resultante de un complejo de autoafecciones constituidas desde su interior

<sup>81</sup> Citado En Letwowicz, I. y Sztulwark, P. (2003) Pág. 185

*Yo sentía que en el colegio jugaba con muchos compañeros pero mucho no entendía. Es como que me llevó bastante tiempo. Yo me comunicaba con la gente, me llevaba muy bien, pero es como que no entendía mucho. Supongo que empecé a hablar bien el castellano a partir de quinto grado recién cuando tenía que dar lecciones, pruebas y no me quedaba otra.*

#### A. (Generación II)

**Bourdieu y Passeron (1994)** reconocen que la habilidad de descodificar y manipular estructuras lógicas o estéticas complejas depende directamente de la complejidad del lenguaje que se utilice primero en el medio familiar que siempre transmite algunas de sus características al lenguaje adquirido en el cotidiano escolar. Ergo, mientras el lenguaje oral es aprendido en el medio familiar, luego puede quedar como marca indeleble.

La escuela entendida hoy como el espacio de transmisión de los bienes simbólicos ocupa un lugar central como dispositivo letrado por excelencia. **Jean Hébrard (2001)**, apoyando esta tesis, dirá que apropiarse de otras prácticas culturales que no son las suyas propias, y aprenderlas de algún otro, es inherente a la idea misma de la escuela.

*Ellos no son de contar mucho, yo noto que cada vez que les di intervención para que contaran, no, no les gusta, no quieren contar mucho. Son muy escuetos, no son de hablar mucho, no son verborrágicos de decir y contar detalles. Son lacónicos en la descripción y en la expresión de lo que cuentan de su cultura.*

#### Docente argentino II

**Regine Sirota (1997)** en sus estudios acerca de las interacciones dentro de la clase distingue una doble red de comunicación producida por la práctica docente: Una red principal que solo concierne a una parte de la clase donde algunos alumnos participan y tienen cosas para decir y otra red paralela donde están los alumnos que no son valorados. La conclusión es que no toda la clase participa del mismo juego, pues el discurso y la actitud del maestro producen una arbitrariedad cultural a la que uno se ve confrontado y frente a la cual es valorizado de diferentes maneras. En los testimonios de nuestros entrevistados se advertiría un sentimiento de estar en la escuela argentina pero no sentirse parte ya que por ser diferentes no tienen nada valioso que exponer.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Curiosamente esto no sucedió durante las entrevistas en las que por el contrario se mostraron verborrágicos de compartir sus vivencias como inmigrantes

¿Cómo llegamos a categorizar de lacónico a un alumno inmigrante que habla otro idioma, sin considerar los patrones contextuales en los que se formó y que ahora cambiaron? ¿Cómo evitar comportamientos de repliegue, retraimiento o de espera de estos jóvenes ante sus deficiencias lingüísticas? Si nuestra preocupación se centra en la construcción de identidades nos parece importante ubicar el proceso dentro de la escuela en lo que se refiere al problema del lenguaje. ¿De qué modo el lenguaje puede ser causa de la conformación o su rotura?

*En el colegio se los considera como un argentino más y no se preocupan si el chico sufre por ser discriminado. Se desentienden de eso.*

**Docente argentino II**

*La escuela, dentro de la vida de estos chicos, sería el momento más argentino que ellos tienen porque sus compañeros son los que los vinculan al grupo. Los llevan, vamos a bailar, vamos a esto, vamos a un partido el domingo en el campo de deportes. Es decir, los van sacando de ese entorno cerrado y creo que eso hace la diferencia.*

**Docente argentino I**

Desde nuestro enfoque en el que confluyen aportes antropológicos socioculturales, pedagógicos crítico y psicoanalíticos, la escuela vendría a ocupar el lugar de la terceridad<sup>83</sup>, de la triangulación, de ese tercero que se corre de la lógica binaria, del uno a uno y hace posible apuntalar el proceso de inscripción en el país que los acoge; crea espacio para confrontar con lo que traen de la casa y hace fisuras en sus percepciones.

**Elise Pestre (2009)** agrega que la escuela se constituiría para estos jóvenes en la “madre adoptiva”, diferente de su casa en cuanto a otros ritmos (como veíamos en capítulos anteriores: frialdad/calidez, cultura nueva), y constata en sus investigaciones que ella les permitirá iniciarse en el idioma del intercambio,

¿De qué se habla en la escuela? ¿Con qué palabras transmite saberes? Al tomar y dar la palabra: ¿Qué tipo de pensamiento estamos construyendo?

Pensar desde la pluralidad, desde la lógica de la diversidad y la diferencia es ya una definición del pensamiento y una redefinición del conocimiento que derrumba un conocimiento, construido–instituido en la modernidad y que aún permanece

---

<sup>83</sup>La terceridad es lo que habilita pensar algo que no había sido pensado, decir algo que no había sido dicho. Establece una dinámica abierta de la significación, y sobre todo una dinámica de intercambio posible y de relación.(Charles Pierce, 1985)

colonizando el saber al interior de los sistemas educativos. Colonización que desconoce la diversidad. **Carlos Galano (2003)** apoya esta argumentación, en cuanto a que el conocimiento transmitido en la escuela no solo hay que cuestionarlo sino ponerlo en sospecha ya que en realidad nos ha sido legado como desconocimiento sobre la complejidad y diversidad cultural dentro del paradigma de la homogeneización, ignorando y mutilando lo plural que ha construido la riqueza de la interculturalidad y la posibilidad de integración.

*A veces, noto como que la idea de formar ciudadanos es un poquito débil. Como quizás, en la escuela como es católica, yo notaba que se hace más hincapié en los valores cristianos, como cristianos, como esperanza, como antorchas para el Reino como es su lema y no tanto preocupado por el ser argentino y esa... sentirse parte de la nación, no tanto por la identidades nacional.*

*I- ¿Trabajas también en escuelas públicas? ¿Notas diferencias a este respecto? Quizás, sí, sí un poco más, sí, yo noto que en el privado se queden más en la confesional, no le dan tanta trascendencia a una fecha patria, y se ve también en los trabajos que hacen, en las carteleras, apuntan más a lo confesional, a la religión que al tema de ser nacional o argentina. En la escuela pública es al revés. Hay más orientación a la argentinidad. Se hacen muchas carteleras sobre el tema de las distintas fechas. Los héroes de Malvinas tienen mucho peso, se hace hincapié en el tema de la memoria, de la última dictadura, de los derechos humanos.*

### **Docente argentino I**

La definición del derecho a la educación está asociada a la función de integración social que tienen los sistemas educativos. Ésa es la función política de la escuela en la medida que construye el espacio de lo colectivo, a la vez que, por la transmisión proporcionaría elementos comunes que hacen partícipes a los sujetos del espacio colectivo (“la argentinidad” mencionada por el Docente argentino I).

*Me costó bastante en la primaria incorporarme, o sea, integrarme al grupo.*

### **L. (Generación II)**

En la escena escolar, la integralidad se ha planteado como una dificultad fundamental al tener que tratar con la heterogeneidad cultural de los alumnos, a causa de la escolarización de los niños inmigrantes. Pero su función es paradójica, si no imposible, puesto que se trata de hacer creer a estos niños y jóvenes inmigrantes en la posibilidad de integrarse socialmente. Ante estos jóvenes confrontados tanto a la definición de sus identidades como a su inserción social, la escuela no parece capaz de

resolver por sí sola este dilema, ni siquiera de actuar de acuerdo con su mítica imagen de integradora y promotora social.

Resulta importante aquí resaltar que creemos que las formas y las figuras del proceso de subjetivar son creadas y modeladas en el devenir histórico por las condiciones sociales y las instituciones, llamadas por **Félix Guattari (1989)** “equipamientos colectivos de subjetivación”. He aquí una constatación que deja abierto el interrogante sobre si la escuela lo transmite o sólo puebla de “pantallas terminológicas”<sup>84</sup> (**Bajtin, 1984**) este “equipamiento”.

*Desde el '95, '96 en adelante llegaron muchos chinos, de China Continental. Yo sé que hay escuelas que tienen por requisito que no puede haber más de dos o tres chinos por curso. Entonces, si en ese curso ya hay tres no te dejan entrar porque el cupo está lleno. Yo sé que hay colegios que limitan eso. A lo mejor es un filtro más.*

#### **P. (Generación II)**

¿Es la restricción de la cantidad de alumnos orientales por curso la forma de tramitar la integración intercultural?

Leamos lo que dicen estos inmigrantes de la escuela:

*Como era escuela católica, mamá pensó que era más seguro que una pública por los paros y la calidad de educación. Esperaba que como somos cristianos, enseñaran valores compartidos. Por eso preferimos una católica dentro de las privadas*

#### **I. (Generación III)**

*–Me acuerdo que fui al jardín de chica, me mandaron, a pesar de que mis padres no hablaban bien el castellano, me mandaron siempre a los mejores colegios.*

*I– ¿Público o privados?*

*– No, siempre privado. Siempre buscaron lo mejor a pesar de no saber el idioma, o sea, iban al colegio, preguntaban. Pedían la lista de los mejores colegios para que yo pueda ir. Ahora estoy en la UBA estudiando medicina. El que no se recibe de la universidad es como que no es nadie, porque uno necesita el título sí o sí, de alguna forma. No, hacer un cursito.*

#### **A. (Generación II)**

---

<sup>84</sup> **Bajtin M (1984)**. Este autor sostiene que cada vez que hablamos debemos comprar un conjunto preexistente de términos y categorías lingüísticas, pantallas terminológicas para hablar. Es imposible hablar sin usar pantallas terminológicas, es parte de la condición humana cuando se trata de hablar y pensar. Cuando usamos las herramientas culturales que nos proporciona el contexto sociocultural en el que funcionamos habitualmente no operamos por elección. Al pedir prestadas o alquilar las palabras de otro, Bajtin ve a esas palabras como algo “parcialmente ajeno” y, por ende, sólo “parcialmente hablante”. El hablante puebla las palabras de otro con su propia intención, su propio acento. La “palabra autorizada” (religiosa, política, moral, la palabra de los padres, de los adultos, de los docentes...) exige que la reconozcamos y que la hagamos propia; nos obliga, independientemente del poder que pueda tener para convencernos internamente; la encontramos con su autoridad ya incorporada.

*Me parece bien que mi nieta haya dejado la carrera de contador para estudiar música, pero el caso es que pueda volver a la carrera de contador.*

**Abuela traducida por su nieta (Generación I)**

Como lo demostrábamos en capítulos anteriores, los padres de los alumnos de origen extranjero depositan mucha confianza en el estudio, resaltan la importancia de adquirir con ello esas credenciales que les serán útiles en el mercado laboral

*Mi madre me contaba que cuando era chiquita e iba al colegio que, por ejemplo, hasta el corte de pelo tenía que tener de una manera especial. A las mujeres no le podía pasar el cabello debajo de las orejas, el pelo era con flequillo, la pollera abajo de la rodilla. Y también siempre pegaban con el bastoncito por cómo iban vestidos, también en los exámenes y cuando volvían a casa, todas esas cosas. Pero igual eso se nota también en los conocimientos de nuestros padres por ejemplo, ellos saben la tabla desde el dos hasta el diez, o sea de una y un montón de cosas, por ejemplo, matemáticas, todos los orientales en sí, o sea de la era de mis padres, lo tienen muy en claro.*

**E. (Generación III)**

*Una de las formas de la enseñanza era un ejercicio en matemática y por cada error que cometías era un golpe y entonces es como que ahí hay un poco de diferencia en la forma del método de la enseñanza, de disciplinar con respecto a la de ahora. No sé si era bueno pero la forma de enseñar es diferente ahora. Es como que en la cultura oriental tienden a sobreexigirte, a que des más de lo que puedas dar y acá es como que es un método más paciente, por ahí si cometés un error te vuelven a explicar, los mismos docentes dicen “no tengan miedo a preguntar” y cosas así. Y no, ahí antes era más estricto.*

**D. (Generación III)**

*Mi papá me cuenta que allá todos los colegios utilizan el mismo libro y utilizan los mismos materiales. Es como que no hay distinción entre los colegios. Puede ser que un colegio tenga más renombre que otro, que los profesores sean más buenos que otros, pero los exámenes son los mismos, los materiales de estudio también, entonces no hay tanta diferencia. En cambio acá sí porque algunos libros, que se yo, de Santillana, otros usan libros del exterior, por ejemplo, entonces se hace una diferencia. En temas de disciplina, allá es como que hay más disciplina, está todo como más organizado, hay menos falta de respeto hacia los profesores. No los insultan. Mi papá, por ejemplo, no me deja tener malas notas, no me deja que me vaya mal porque si me iba mal, no sé, me castigaba.*

**A. (Generación II)**

*En la época de mi papá se permitía el castigo físico, o sea, el profesor agarraba un palo de bambú o cualquier tipo de palo y te podía castigar o te podía tironear de la oreja, o sino qué sé yo. A mi papá lo que le hacían era estar en el campo de deportes en cuclillas, tener palos con baldes de agua y estar ahí en*

*cuclillas. O sea, eran castigos físicos digamos, entre comillas, “normales” en esa época y después apareció la ley de que no se puede el castigo físico. Hoy en día es como acá en Argentina, vos me tratás mal y yo te lo devuelvo con el mismo trato que vos me tratás.*

### L. (Generación II)

*La escuela argentina es un poco más liviana que las escuelas de allá de Taiwán y por eso mismo nos mandan a maestros particulares y a hacer otras cosas, porque nuestros padres sentían que tal vez no alcanza lo que nos enseñaban ahí. Todos los orientales siempre tienden a querer que sus chicos estudien más de lo que reciben en el colegio y también tareas extracurriculares: piano, instrumentos. Los llenan de todo.*

### E. (Generación III)

Tenemos que admitir que la Generación I, desde sus expectativas de lo que la escuela argentina es y comparándola con la escuela china a la que asistieron sus padres<sup>85</sup>, sería, tomando prestada una idea de **Ernesto Laclau (1996)**, un “significante vacío”, ya que no estaría respondiendo a lo que ellos esperaban de una institución educativa.

*Todavía queda una brecha importante entre gobierno y gobierno, entonces si no tienen relaciones entre ellos arriba, es difícil entre colegios que podamos incentivar un trabajo de conocimiento intercultural, pero estamos trabajando eso, porque si uno no da un paso adelante nadie se va a dar, tenemos que dar este paso ahora, nos toca a nosotros, somos inmigrantes y tenemos que aportar un poquito a esta sociedad, no es que vamos a sentarnos, vamos a quedar acá a recibir, a recibir. No, ahora es al revés, tenemos que devolver también este amor de los argentino hacía nosotros, cuando nos recibió re-bien y ahora en este caso, tenemos que devolver también y ahora nos queda este trabajo pendiente, es un compromiso que todavía tenemos que hacer. Ahora estamos pensando ponernos en contacto con el colegio alemán de..., pero todavía es algo nuevo para la sociedad argentina que vengan a tu escuela de otra cultura, Está bien que acá, ya desde siempre, se habla de una diversidad cultural bastante fuerte, pero bueno, todavía les cuesta un poquito, no sé, estamos trabajando eso, de hecho, hay muchos profesores que trabajaban en colegios argentinos durante la semana y desde ahí estamos haciendo contacto con ellos.*

**Directora escuela china (traducida)**

¿Cuán abiertas están las escuelas argentinas a este tipo de propuestas, sobre todo cuando no son culturas reconocidas en lo social? ¿Logran transmitir a los alumnos el

<sup>85</sup> Mirta Graciela Gavilán en un artículo publicado en Revista Iberoamericana de Educación Número 19 (Enero - Abril 1999) titulado “La desvalorización del rol docente” constata el malestar docente que existía en los maestros taiwaneses, a partir de su visita a la República de China (Taiwan) en la que tuvo oportunidad de observarlo, y analizarlo a través de documentación e intercambio con profesionales de la Universidad de Tankang, en Taipei. Entre las causas de su estudio figuran las mismas que encontraríamos en nuestro país

sentido genuino de la integración intercultural? ¿Tienen recursos para responder a una demanda de inclusión tan heterogénea?

### **V.3.2. TRANSMISION INTERCULTURAL A ALUMNOS INMIGRANTES EN LAS ESCUELAS DE COMUNIDAD<sup>86</sup>**

Nos pareció importante incluir este tema, dado que si hablamos de escuelas abiertas a la transmisión intercultural, resulta significativo analizar la presencia, en cantidad, de este tipo de instituciones en Buenos Aires.

Las escuelas de comunidad tuvieron como impulsoras a asociaciones de inmigrantes y sus orígenes se remontan a mediados del siglo XIX. Su creación fue aplaudida por las autoridades nacionales en tanto contribuían al progreso de la educación. Por su parte, para los recién arribados era atractivo que sus hijos pudieran aprender la lengua materna. Fue progresiva y en especial a principios del siglo XX que se acentuó la preocupación porque en esas escuelas se transmitiera a los niños nacidos en Argentina una educación extranjerizante, comenzando el Estado a requerirles el cumplimiento de contenidos mínimos y ciertas pautas de funcionamiento. La definición de lo nacional sin admisión de la diferencia y la fuerza con la que se encaró la formación de argentinos debilitaron a estas instituciones, siendo los propios inmigrantes quienes también comenzaron a preferir la escuela pública. Sin embargo, las escuelas de comunidad no desaparecieron por completo del mapa educativo argentino y se constituyeron en plafón para el establecimiento de instituciones asociadas a comunidades llegadas en el siglo XX (asiática por ejemplo).

Las escuelas de comunidad fueron diseñadas no sólo para la transmisión de la lengua nativa (alemán, italiano, árabe, hebreo...) sino, como un factor de identificación con la comunidad de los ancestros. Dotar a sus alumnos del estilo de vida del país de origen y preservar la lengua como formas de mantener la propia cultura, fueron objetivos prioritarios.

Se trató de escuelas pensadas como expresión de las comunidades extranjeras en su otra radicación y “según la historia lo dispuso” (sic presentación en Internet de una

---

<sup>86</sup> Si bien resulta difícil encontrar bibliografía especializada en este tema, lo reconstruimos a partir de las consultas a páginas de Internet en las que estas escuelas ofrecen sus proyectos o las cartillas de publicidad impresa que se entregan a los padres.

conocida escuela italiana). Fueron fundadas y desarrolladas por los emigrados y sus descendientes para transmitir el amor por su patria perdida.

Mantienen proyectos de intercambio de docentes y alumnos de escuelas del mismo idioma en otras partes del mundo y con escuelas de su país, así como consolidan la compatibilización de los programas académicos y de los títulos. Muchas veces figura como requisito la realización de viajes al país de los mayores para completar su formación en las prácticas culturales propias.

Algunas de estas escuelas son llamadas “de paridad” con las escuelas de los países de los cuales partieron, y sus propios gobiernos asisten a su funcionamiento.

Las escuelas de comunidades extranjeras, por ser biculturales, “ofrecen al ciudadano del país huésped la posibilidad de lanzarse al mundo con una preparación más que adecuada para continuar estudiando o trabajando fuera de su país de origen. Son alumnos que representan de la mejor manera el papel requerido por los organismos internacionales en el siglo XXI” (sic presentación en Internet de una escuela alemana).

*–En la escuela china hasta los seis años el niño va a terminar la primaria. Y si sigue otros tres años pasa el secundaria primera parte y tres de la segunda parte. En total son doce (12) años, En el sistema argentino es 7 y 5 y en Asia es 6 y 3 y 3. Igual.*

*I–¿Y llegan a completar la mayoría?*

*–Pocos. Es difícil, porque es bastante largo y se cursa a la par de la escuela argentina, salvo que los días sábados completos. Son cuarenta (40) semanas por año. Siempre hay exámenes. Cada siete (7) o seis (6) semanas hace una prueba de una parte y la otra parte en otra prueba. Y recién pasa al año siguiente si no repiten. Nosotros no solamente ponemos buena nota por el estudio. Eso es una parte; también vamos a ver cómo es su asistencia, sus valores humanos, cómo es su conducta, cómo es moral o tiene problema situación familia todo eso también nosotros notamos, controlamos. Aunque sea difícil tiene que venir porque es un deber, es una responsabilidad hacia los padres.*

**Directora escuela china (traducida)**

*A la escuela china íbamos a las nueve de la mañana y nos enseñaban a escribir, a leer y nos daban un cuaderno de allá.*

**A. (Generación II)**

*Tienen el libro de lectura, que da un pantallazo de la cultura, la historia, la geografía de China. Por ejemplo, si están en tercer grado les corresponde saber un poco de la historia del año, o sea del año nuevo chino lunar, entonces ahí sí describe la cultura. Ahora, en otro texto, en quinto grado corresponde saber cómo se liberó Taiwán de China.*

**Docente de la escuela china**

En el caso de la escuela china, su particularidad es que tiene como condición ineludible que sus alumnos concurren a escuelas argentinas<sup>87</sup> durante la semana y sólo concurren a ella los días sábados en un horario intensivo (8 a 17 horas). “El mayor problema es que no tenemos escuelas bilingües “, dice **Han Mengtan (2009)**, Agregado Cultural de la Embajada en Buenos Aires. “Y esto motiva una situación por lo menos curiosa. Casi la mitad de los niños chinos se va a su país a estudiar, a casa de sus abuelos, mientras sus padres se quedan aquí trabajando. Hemos iniciado tratativas con los gobiernos local y nacional, por lo que esperamos llegar al Bicentenario con al menos una escuela inaugurada”. En lo demás, mantiene la intencionalidad de las que describimos antes.

De algún modo, estas escuelas dicen promocionar el carácter de una sociedad abierta y plural donde nadie es superior a nadie y donde hay lugar para cierta expectativa de mejora a futuro. Tal vez ello esté muy presente en el imaginario social y lleve a algunos padres, más allá de sus orígenes (y de si pueden pagarlas), a elegirla para sus hijos.

Aun cuando en la proyección de estas escuelas esté el entrenamiento en la competitividad internacional, en un clima de tolerancia y respeto de otros pueblos y valores, ¿no estaremos antes una actitud descalificadora de las escuelas locales que parecerían insatisfactorias para alcanzar tales expectativas de logro?

¿Solapadamente no se tratará de hegemonizar la propia cultura en desmedro de otras? ¿Explicaría sus propósitos la causa de lo que analizamos como “malestar identitario”?

### **V.3.3. TRANSMISION INTERCULTURAL DE DOCENTES A ALUMNOS INMIGRANTES**

**Elise Pestre (2009)** recuerda que el maestro encarna la cultura dominante instalando de manera subversiva al alumno en su misma cultura.

---

<sup>87</sup> Según el informe 2008 de “Matrícula extranjera en establecimientos dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”, que nos proporcionara personal del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad, asisten a escuelas de gestión estatal 406 alumnos asiáticos (no están discriminados por países en este particular caso), o sea el 7,2% de la población estudiantil inmigrante, y 776 a escuelas de gestión privada, o sea el 10,12% de la población estudiantil inmigrante.

Una interesante investigación de **Franzé Mudanó (2002)** nos ayuda a comprender cómo la docencia trabaja los prejuicios y la tolerancia desde sus propios prejuicios.

*Cuando iba a la escuela de mi hija a entrevistarme con su maestra ellas escribían, cuando no entendía pedía a alguien para que me lo traduzca.*

**Madre de I. (Generación I), traducida por su hija**

*I.: ¿Ustedes sienten que los padres establecen relación con la escuela?*

*- Vienen pero con el traductor.*

*I.: ¿Quién es, generalmente?*

*Es una persona de la comunidad. No es familiar, aparentemente contratada, o enviada por la empresa que los vinculó a este país, o la misma profesora que hace de traductora a la hija o al hijo de castellano. Se le paga para que venga acá y traduzca lo que le dicen directores, rectores, docentes y ella escucha y después bueno, ella habla hace su bajada al chino y viceversa*

*I.: ¿Eso en las reuniones de padres?*

*Casi no han venido nunca a reunión de padres.*

**Docente argentino II**

*I- ¿Cómo es la participación de los padres de estos alumnos en las actividades escolares?*

*-El colegio no se ha preocupado mucho quizás por invitarlos o insistir un poco en que participen más. Porque una de las cosas que tiene este colegio es que la participación tiene que estar siempre ligada a ceremonias religiosas, con una misa de por medio, y quizás eso es el freno para que los padres no les interese venir.*

**Docente escuela argentina I**

Durante la realización de dicha encuesta, **Franzé Mudanó** consultó al profesorado sobre los factores del contexto familiar de los alumnos inmigrantes que ellos consideran obstaculizadores de su integración. En las encuestas aparece primero el escaso dominio de la lengua castellana por parte de los padres. Le siguen, en orden de importancia, la poca participación de los progenitores en la educación de sus hijos, el nivel educativo y la situación económica.

**Anne Van Haecht (1999)** en sus investigaciones en escuela francesa nos lleva, por razonamiento analógico, a inferir que la comunicación entre los representantes de la escuela y los padres extranjeros suele ser más vulnerable que aquella que existe con los locales. La comunicación intercultural se caracterizaría por un marco relacional más rígido, más distante, menos favorable para los padres inmigrantes.

*I- ¿Vos sabías que ellos los sábados van a una escuela china que funciona todo el día y tienen materias como historia...?*

*- En chino y en castellano*

*I-No, no, en chino, solamente.*

*¿En chino solamente? Ah, pensé que también era bilingüe eso. Mirá, pensé que era bilingüe para mejorar un poco la relación con las materias en el idioma de ellos. Pero pensé que tenían su bajada al castellano. ¡Ah! ¿En chino exclusivamente?*

*I-En chino exclusivamente.*

*Ah, eso no sabía.*

**Docente escuela argentina II**

*I-¿Vos sabías que la mayoría de los padres no habla español?*

*No, no. ¿No hablan nada?*

**Docente escuela argentina I**

**Franzé Mudanó** enfatiza que la mayor parte del profesorado consultado considera importante la necesidad de conocer las culturas de origen, ya que ello tendría alta significación en la “integrabilidad” del alumnado extranjero inmigrante. No obstante, al mismo tiempo, un porcentaje importante reconoce su escaso conocimiento de las sociedades y culturas de origen de las familias y alumnos.

*Tenemos un alumno chino que prácticamente no habla castellano y que nos resulta muy difícil comunicarnos con él y con la familia. Los padres casi no hablan castellano y nos dijeron que iban a ayudarlo con una maestra de castellano pero en realidad mi alumno me comentó que el sábado pasado comenzó en la escuela china de Belgrano, donde aprende chino y matemática. Te cuento que hoy tuve una entrevista con una madre china de un alumno del otro colegio y es verdad, el idioma es clave para ellos, si bien son técnicos en informática y tienen un buen nivel socioeconómico, en su casa no hablan español. Sería de mucha ayuda para mí si pudieras hacerme llegar algún material acerca de este tema. No sé ya qué hacer.*

**Docente escuela argentina**

**Sent: Tuesday, August 25, 2007 11:17 AM**

El discurso diferencialista que acompaña a la incorporación del alumnado extranjero a la escuela, ha introducido nuevas fuentes de incertidumbre para el profesorado. Como éstas no se explicitan, apelarían, como modo de negación, a la opinión de expertos que contribuyen a perpetuar y legitimar los estereotipos y al diferencialismo culturalista, justificándolo en el carácter científico de tales juicios.

Estas estereotipaciones y diferencialismos contribuyen a fijar rasgos homogeneizantes y, en tanto tales, no sólo eliminan las semejanzas y equivalencias entre “nosotros” y “ellos”, sino que actúan como anteojeras ocultando una compleja realidad.

*Por eso acá la diversidad no divide sino que, al revés, incrementa, suma y nos hace crecer como personas. Yo, en ese sentido, cuanto más plural sea el colegio y más abierto, mucho más rico para la gente, para todo, para la socialización es mucho más sano también, acostumbrarnos a ver al otro que quizás no sea como nosotros por ser de otra cultura, no necesariamente otra raza, otra religión, y que nos pueda aportar cosas y quizás también conocerlos. Y aunque quizás no nos aporte porque no nos gusta, respetarlo, entenderlo, saber cómo es y cómo piensa, y bueno, así aceptarlos cómo son y no ir al choque o al recelo de tenerle odio o bronca sin que nos hayan hecho nada*

### **Docente argentino II**

Ante estas expresiones, cabe la duda de pensar si lo que está en juego no será más bien una nueva retórica, una concepción “políticamente correcta” de la educación matizada por eufemismos democráticos como el respeto, la tolerancia, la aceptación y el reconocimiento del otro, pero cuyas raíces y sentidos todavía debemos poner bajo sospecha.

Esta concepción sólida, extendida y aceptada de “atención a la diversidad” se licua ante las grandes dificultades que tienen hoy los docentes, para reconocer, respetar y promover la singularidad de la persona.

En las escuelas argentinas, el discurso respecto de lo que debió ocurrir con los inmigrantes en el pasado suele ser también contradictorio. “Debían integrarse, debíamos y debemos respetarlos”. En los docentes es notorio cómo el nacionalismo se articula con la idea de integración (**Graciela Novaro, 2008**).

I- *¿Cuántos alumnos de procedencia oriental tuviste en tus clases?*

- *Humm, creo que como mucho dos por clase y no en forma progresiva. Algunos años sí y otros no.*

I- *¿Tu escuela de alguna manera incorpora las tradiciones chinas, las da a conocer?*

- *No, para nada, no hemos incorporado absolutamente nada de ellos, nada nos parece común.*

I- *¿No proyectaron darlas a conocer, invitar a los papás?*

- *No, son muy cerrados. Los padres nunca vienen a las reuniones de padres porque no hablan en español, necesitan que sus hijos los traduzcan.*

### **Docente escuela argentina II**

I- *¿Cuántos alumnos de procedencia oriental tuviste en tus clases?*

*Sólo una en 5° año.*

### **Docente escuela argentina I**

*En nuestra escuela el 25 de mayo se hace la típica comida: los pasteles. Nosotros celebramos todas las fiestas: el 25 de mayo, el 9 de julio. Las argentinas y chinas,*

*también las de Taiwán, también para comparar. Hay que saber conocer las culturas: Argentina, China, Taiwán, inglés, Chile, Brasil, hay que comparar porque también tenemos gente que nació en el Brasil, en Chile, en Canadá. Por eso se quiere poner bandera hay que poner la de todos nuestros alumnos.*

**Directora escuela china (traducida)**

Diálogos como éstos nos plantean hasta qué punto el currículum escolar y los docentes como sus ejecutores son respetuosos de las distintas idiosincrasias de los colectivos y las personas con quienes conviven en la institución escolar. Tensión en “apariencia” resuelta en la escuela China.

¿Está en la voluntad de los docentes el compromiso de estudiar una determinada cultura sólo por un alumno? ¿Están los docentes con disposición a atravesar los umbrales que establecen distancias, hibridando referentes culturales? ¿Están convencidos de que la transmisión está ligada a narrativas colectivas de pertenencia?

#### **V.3.4. TRANSMISION INTERCULTURAL DE LOS PARES A LOS COMPAÑEROS INMIGRANTES**

Resulta de significativa cavilación analizar las variables que atraviesan las interacciones que se dan en el aula para analizar el comportamiento de los alumnos inmigrantes.

**Mariano Fernández Enguita** (2008) subraya que las relaciones interindividuales positivas entre pares constituyen una importante fuente de apoyo emocional a las relaciones sociales entre sujetos o grupos culturales o raciales diversos. Por consiguiente, suministran un recurso fundamental a la hora de establecer estrategias de inclusión social y de traspaso de fronteras entre grupos, sobre todo si hay escasa tradición de contacto (el físico, como en el caso estudiado). Lo que vale para la vida social en general, vale en este caso para la vida escolar.

Aceptando que la autoctonía sea un criterio de diversidad cultural, dice Fernández Enguita, y que ésta complica los sistemas de amistad porque disminuye la familiaridad o similitud que le sirve de base, podemos preguntarnos: ¿Difiere el patrón de relaciones interindividuales que caracteriza al alumnado autóctono del que caracteriza al no autóctono? ¿Tienden los alumnos autóctonos a ser más solicitados que los extranjeros o éstos a ser más rechazados? ¿Eligen unos más que Otros a sus amistades entre los étnicamente similares?

Ser o sentirse más o menos excluido por los pares reforzaría el papel de éstos como agentes de transmisión horizontal. La razón de ello estriba en que, en la formación de la identidades personales (**Erikson, 1980; Mead, 1972**), el grupo de compañeros tienen una función esencial a la hora de transmitirle a este joven una información básica en su percepción de sí mismo, una percepción que está muy ligada a su experiencia escolar y para la construcción de identidades étnicas y las afiliaciones juveniles.

Los docentes educan constituyendo a los alumnos en sujetos de la palabra. Su profesión los posiciona como grandes dialogadores y los dispone a establecer conversaciones diversas entre los pares, “es decir, con las diferencias que portan porque provienen de distintos tiempos y lugares: otras costumbres, otras creencias, otras lenguas, otros modos de entender la vida, o sea, otros modos de habitar las culturas, de recrearlas y de modificarlas” (**María Laura Diez, Sofia Thisted y Alicia Villa, 2007**).

La búsqueda de un diálogo entre culturas es una necesidad no sólo entre los que desde una cultura hegemónica se los considera “diversos”, sino como formación ineludible para todos los alumnos que deberán desempeñarse en una sociedad globalizada.

Dentro de los grupos escolares ¿se oferta a los jóvenes inmigrantes ocasiones de hacer de la diversidad cultural, étnica y lingüística una ventaja, en lugar de un obstáculo para su desarrollo?

*Yo no sentí que los maestros me discriminaban. Eran más que nada mis compañeros, porque los chicos así como me cargaban a mí le cargaban al que es más gordito y le cargan al que es más flaquito. Es inevitable porque ellos se ven y “somos todos iguales y... vos no”. Yo lo sufrí más que nada en la primaria, porque también creo que por los cambios de colegio. Yo siempre era el nuevo. Ya había grupitos formados, pero bueno, no, después pasó. En la secundaria ya no tanto, creo que la gente ya crece, es más madura y no, no te discriminan tanto, pero en la primaria sí.*

**P. (Generación II)**

*Las chicas eran muy peleadoras. En el entorno ya se veía la mala onda y los chicos eran como que querían aprovecharse digamos, esas cosas, entonces no, no me gustaba la situación. Los chicos decían que era sapo de otro pozo.*

**L. (Generación II)**

Los comentarios de nuestros entrevistados translucen formas de discriminación del alumno extranjero por parte de sus compañeros. Estos alumnos en sus intentos de apropiación de otros patrones culturales en los espacios escolares, se encuentran con la

mirada de sus pares que los juzgan y evalúan, que se burlan y descalifican. ¿Quizás por no ser como el alumno universalizado? Y, explicarían el malestar que analizamos en la página 121. Es como si “todos los alumnos y el alumno excluido” serían dos tipos distintos de ser humano

No podríamos dejar de mencionar la hipótesis acerca de cómo estas categorizaciones, creadas por los padres o docentes, devienen en la sospecha de que estos alumnos son “malas compañías”. La comunicación intercultural, entonces está marcada por la sospecha y de manera recíproca

¿Cómo lograr una transmisión que se constituya en la fuerza misma del lazo social entre pares? ¿Con qué criterios seleccionar contenidos de una transmisión intercultural realizada a la misma generación?

### **V.3.5. LA TRANSMISION INTERCULTURAL A ALUMNOS INMIGRANTES DESDE LOS DOCUMENTOS ESCOLARES**

Entendemos que el currículum constituye siempre una selección de la cultura de aquello que se decide transmitir y que no es equitativa, en tanto opera lo que **Eliot Eisner (1998)** llama “currículum nulo”<sup>88</sup>; **Philip Jackson (1992)**, “currículum oculto”<sup>89</sup>; o **Raymond Williams (1980)**, “tradicción selectiva”<sup>90</sup>.

Valiosos aportes realiza **Graciela Novaro (2008)** cuando advierte en los documentos oficiales (CBC, Contenidos Básicos Comunes) que se habla de la necesidad de una mirada que incluya: *Cuestiones tan candentes hoy como la identidades cultural, la presencia de los modos de pensar y actuar constantes, los prejuicios y las políticas discriminatorias, los conflictos sociales relacionados con la negación de los Otro y de los Otros* (pág. 186). También se mencionan los prejuicios, el etnocentrismo y distintas formas de discriminación: edad, sexo, religión, discapacidades (en la pág. 207 del citado documento); pero, significativamente, no aparece la discriminación por nacionalidad.

---

<sup>88</sup> “Currículum nulo” sería cuando al seleccionar contenidos se decide excluir algunos por su carácter conflictivo, por su carga ideológica controversial

<sup>89</sup> El “currículum oculto” cuestiona la legitimidad del currículum académico en su supuesta neutralidad y las relaciones de poder que subyacen tras la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar. Se debate como instrumento de exclusión, como producción cultural implicada en relaciones de poder, transmisor de visiones sociales interesadas; productor de identidades individuales y colectivas

<sup>90</sup> Refiere a una versión especialmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente reconfigurado que resulta poderoso dentro del proceso de definición de identidades sociales y culturales.

La ausencia de contenidos de lo diverso, y su coexistencia con sentidos etnocéntricos, se presenta en las propuestas educativas junto con la transmisión de un discurso que la autora llama “la moral de la tolerancia”. “Hay que ser tolerante, hay que respetar al diferente”. Esto se sostiene tanto en documentos como en el discurso de funcionarios y docentes.

Existirían tímidos intentos desnaturalizadores y de desocultamiento en el tratamiento del tema de la migración desde dichos documentos. En ellos los sujetos sociales, los grupos con sus distintos intereses y en situaciones conflictivas, son presentados en el contenido de la transmisión como actores históricos. La nación se borra o, más bien, ocupa el lugar de un referente abstracto y difícil de aprehender. Pero la nación vuelve una y otra vez. Se trata de posiciones contradictorias e inconsistentes.

A partir de ello, sostendremos que la transmisión intercultural en el proceso migratorio es una dimensión del estudio de los alumnos y los docentes, aunque pareciera que sigue siendo la cara oculta del currículum obligatorio en escuelas públicas y privadas.

**Silvina Quintero y Luciano de Privitello (1999)** analizaron la visión transmitida por la escuela sobre la propia sociedad, en los manuales escolares, en particular de los libros de civismo. Tomaremos algunos datos de la investigación que interpelan los argumentos que venimos trabajando.

Ellos parten de la constatación que estos manuales trasladan saberes que se consideran necesarios para hacer del alumno un futuro “argentino ideal”. La cuestión es qué concepción se tiene del sujeto “argentino ideal”.

En el siglo XVIII la visión de la sociedad que se proponía desde la figura del “hombre argentino” es monolítica y los manuales de esta época muestran a los inmigrantes como amenazas a los débiles componentes identitarios de la nacionalidad argentina. Un “nosotros” homogéneo y compacto entabla vínculos conflictivos con las entidades “exteriores (los Otros). Desde esta perspectiva se transmite una mirada desconfiada hacia la inmigración, porque produciría una irradiación e infiltración de sus características sobre el “nosotros”.

¿De qué modo despegar a nuestros alumnos de frases como “nosotros vivimos desde siempre aquí”, “los inmigrantes sólo vienen a quitarnos trabajo”, “no son gente como nosotros”?

Estas variantes del habla cotidiana se aprecian en textos que transmiten una clara demarcación de “nosotros” respecto de los “Otros” (que habitan “nuestro” país), mantienen una visión esencial de la identidad argentina y la combinan con una actitud “pluralista”, entendida como “tolerancia de las diferencias”. En este caso, los “Otros” están colocados en el lugar de “minorías” en relación con la identidad cultural argentina, que constituiría la “mayoría”. La argentinidad (identidad o cultura nacional) no se imputa a esa sociedad heterogénea que se sugiere, sino a la mayoría homogénea.

Mientras que desde 1983 a la actualidad la figura del “ciudadano” transmite visiones de la sociedad que admiten contenidos heterogéneos. Quinteros y De Privitellio reconocen que “el patriotismo” se presenta en tono positivo como sentimiento de pertenencia solidaria que hermana a los integrantes de una nación. Ergo: Si así fuera ¿Por qué nuestros jóvenes entrevistados se sienten discriminados?

En este período (1983 – 1999) se da la transmisión de alteridades múltiples (étnicas, religiosas, de género), que multiplican la noción de “Otro” y la quitan del plano nacional. La propuesta es profundizar el discurso del “pluralismo” y se sugiere que los múltiples grupos e identidades, formen la sociedad nacional: “grandes, chicos, hombres, mujeres, comunidades indígenas, colectividades extranjeras, grupos religiosos, grupos ocupacionales”. Se transmite por tanto que todos los grupos “forman una nación”, y que las “diferencias culturales que se dan entre las personas que forman nuestro pueblo no son obstáculo para la convivencia”. En esta variante, la integración se tematiza apelando al reconocimiento de “las identidades culturales ante la ley”, “el derecho a la identidad”, “la capacidad para pensar al Otro”. En el centro de este discurso aparece una idea de “democracia” como sistema que garantiza la integración de lo diferente en una sociedad plural. Los textos transmiten esta perspectiva combinada con alusiones implícitas a la existencia de una mayoría, o bien a alguna identidad nacional que aglutine esta “sociedad plural” en torno de algunos rasgos comunes además de los valores compartidos.

¿Cuán posible es el descentramiento y desnaturalización de situaciones donde se da en forma permanente la diversidad comparada y evaluada desde la referencia a lo propio?

**Luciano de Privitellio (1998)** profundiza estos planteos trabajando sobre los libros de historia argentina desde fines de los años cincuenta hasta 1990, considerando

que la definición de la alteridad que transmiten constituye un perfil más de la concepción de la propia identidad nacional.

En un reportaje concedido al diario *Clarín*<sup>91</sup>, **Lilia Bertoni (2002)** viene a completar la información de los manuales afirmando que ser argentino hoy es aferrarse a la diversidad cultural del origen, a las prácticas democráticas, al apego a la ley aunque sean tiempos de trampas. Ninguna guerra, ningún jefe providencial, ninguna cuestión de límites, de presiones externas pueden ayudar a responder la pregunta: ¿Quiénes somos hoy? ¿Quiénes queremos ser mañana? Lo contrario es caer, dice Bertoni, en las trampas del “patrioterismo”: un atajo infantil para buscar la culpa en Otros que no nos dejan ser.

Encontramos además que la noción de respeto en todas sus implicancias es contradictoria con la idea de integración, tal como se transmite en las propuestas oficiales y editoriales. Se trata de la integración a una identidad dada, de características fijas, aunque no siempre bien definidas.

¿De qué manera la escuela delibera si los saberes curriculares que transmite constituyen identidades cristalizadas? ¿Cómo des-aprender concepciones tan instaladas sobre el aprendizaje de “la identidad nacional”?

#### **V.4. PERSPECTIVAS DE LOS PROCESOS DE TRANSMISION INTERCULTURAL A ALUMNOS INMIGRANTES EN LAS RELACIONES PEDAGOGICAS**

Si bien la formulación de una tesis no supone la búsqueda de soluciones, una salida, o respuestas, nos pareció importante incluir un apartado que abriera perspectivas a partir de lo que fuimos encontrando en el trabajo de campo y que nos movilizaron a mirar el paisaje descrito buscando cuales desafíos interpelan estas temáticas; desocultando otros significados para lo ya conocido, develando visiones naturalizadas de estos tópicos y advirtiéndonos de las lógicas subjetivas y sociales que se juegan en las relaciones pedagógicas en una transmisión intercultural. Reconocemos que admitir al Otro como diferente y como igual, como diverso y como actor de un dialogo, es un

---

<sup>91</sup> “Cuando la identidad nacional no es sólo hacer bandera” *Edición Clarín del Domingo 21/07/2002. Sección Suplemento*  
<http://www.clarin.com/suplementos/zona/2002/07/21/z-00215.htm>) consultada diciembre 2008

desafío de las escuelas. La pregunta es si lo asumen o cuan dispuestas están a convertirlo en parte de sus idearios o proyectos educativos.

#### **V.4.1. ¿PODEMOS DES-INSTALAR CREENCIAS?**

*La educación es el arte de rebautizarnos o de enseñarnos a sentir de otro modo.*

**Frederick Nietzsche (2001)**

Optamos por la expresión “des- instalar” ya que el prefijo “des” puede implicar algo que se ha perdido o algo que se ha roto. Esbozada como desafío nos pareció que la idea es romper, dejar en el camino, perder creencias prejuiciosas y etnocéntricas.

Las creencias son una ficción, una novela que se construye para entender el mundo. Nuestro conocimiento se compone en gran medida de creencias, que no siempre se basan en razones justificadas y ciertas; y de conocimientos personales, que se construyen y validan a través de la experiencia.

Las creencias cumplen una importante función cohesiva y ayudan a construir el escenario mediante el cual, los docentes organizan las relaciones pedagógicas. Aunque no siempre presentan una ordenación jerárquica de conceptos y proposiciones estas creencias son articuladas mediante ciertos significados organizadores o manera de mirar las cosas. El riesgo es que actúan como lentes que podrían afectar lo que se percibe, lo que se considera justo, deseable y posible. Lentes donde el color de los cristales son las teorías, los discursos, los métodos, los mitos, las ideas, las narraciones históricas que codifican las tramas del pensamiento para que veamos las cosas como deben ser miradas. “Nos encontramos ante una montaña conceptual de creencias que nos han impedido ver, que nos han impedido construir colectivamente otras definiciones, otros rumbos plurales” **(Carlos Galano, 2004)**

Consideramos que es relevante el poder de estas creencias en la “construcción del Otro”, es decir de cómo cada docente y cada escuela crea en las relaciones pedagógicas, la imagen de ese Otro con el que debe compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen se espeja en esa relación.

Pensar en perspectiva las relaciones pedagógicas interculturales sería en principio revisar los marcos referenciales de los docentes, con el afán de cambiar la mirada que se va gestando desde su formación. En la medida que sus creencias no dejen

de ser implícitas no se constituirán en objetos de conocimiento y por lo tanto, en camino para modificarlas.

Los docentes, fueron instalados en la creencia del modelo disciplinador como algo consustancial con la escolaridad, adquirida durante sus biografías de estudiantes. Por tanto, éste es un componente que se mantiene en la base de su conciencia y que, en alguna medida, opera dialécticamente, sin autorizarlos a reconocer que están ante sujetos situados que no son reflejo de los sujetos idealizados, reificados a través de sus historias personales de escolarización muy autoritarias (**Patricia Cesca y Ariel Denkberg, 2008**).

Frente a posiciones y análisis cerrados monoculturalistas, creer en una enseñanza para la integración social equivale a afirmar la posibilidad de des aprender, dentro de una relación pedagógica, el conocimiento y la práctica de la propia cultura y de la cultura del Otro, entendida como campos y percepciones en permanente transformación.

No se transforman las creencias prejuiciosas de un día para el otro porque el docente le proponga a los alumnos pintar murales sobre los derechos humanos, o afiches antidiscriminatorios, o porque organice un taller de reflexión acerca de diversidad en el aula<sup>92</sup>, mientras no se ponga en cuestión el lugar que como productor de estigmas del alumno inmigrante ocupan tanto el docente como la institución y explicitando como el atravesamiento transgeneracional en lo intercultural puede ser causa de padecimientos. Debilitar estas creencias puede constituirse en una forma de pensar y actuar desde una lógica de “justicia curricular”<sup>93</sup> (**Robert Connell, 1997**) que recomponga el tejido social dándole lugar a todos.

En realidad, si la creencia sobre la diversidad en la escuela ha estado mediatizada por la cuestión de la integración de los hijos de los inmigrantes, hoy parece claro que no puede quedar limitada a ese aspecto. En efecto, bajo el impacto conjunto de la creación de espacios supranacionales, de la internacionalización creciente de la economía, de la información y los intercambios de todo tipo, junto con los procesos de

---

<sup>92</sup> Recopilamos algunas: Preguntar por qué eligieron este país, comparaciones con el presente, armar el árbol genealógico, encuestas a abuelos y bisabuelos, invitar a los abuelos inmigrantes a contar sus historias, sus costumbres...

<sup>93</sup> Contempla tres principios que aplica al análisis curricular y califica como “currículum injusto” a aquellos que los niegan: la atención de los intereses de los menos favorecidos; la participación y escolarización común o principio de ciudadanía; y la producción histórica de la igualdad. Es interesante el planteo que realiza el mencionado autor con respecto a que los principios de justicia curricular pueden ayudar no sólo a seleccionar contenidos, sino también a identificar los aspectos del currículum que son socialmente injustos y que deben ser eliminados.

desigualdad y fragmentación social, la apertura de la escuela a las cuestiones de lo diverso, heterogéneo y desigual podría ser mucho más amplia.

¿Cómo desandar la creencia de que una escuela es heterogénea porque da cabida al rico y al pobre, a tiempos diferenciales de aprender sino también por la atención que brinda a personas portadoras de diferentes tradiciones y valores? ¿Cómo diferenciar transmisión cultural de la transmisión intercultural? ¿Cuándo articular particularismos y voluntad de construir proyectos colectivos capaces de ser un punto de referencia clave para todos los que construyen identidades interculturales: En la formación inicial, en la capacitación en servicio o será ya demasiado tarde?

#### **V.4.2. LA PEDAGOGÍA<sup>94</sup> INTERCULTURAL ¿UNA RESPUESTA?**

*La pedagogía que imagino me invita a convertirme en aquello que anteriormente se consideraba como fragmento del Otro, extraños e incorporados a mi yo; a disminuir la separación entre yo y el Otro; a reconocer el grado en el que tú estás en mí y yo en ti.*

**Peter McLaren (1994)**

Una democracia que proclama la diversidad, la pluralidad y el derecho a la educación está asociada a la función de integración social que tienen los sistemas educativos. Incluir a todos en la escuela es una función política de esta institución, en la medida que construye el espacio de lo colectivo (Cesca y Denkberg, 2008).

Tal como lo exponen **Sofía Thisted et al (2009)** lo importante es impulsar debates sobre el acceso a una educación que contemple las prácticas y repertorios culturales de diferentes grupos. Estos autores proponen una Pedagogía que actúe sobre el conjunto de prácticas escolares reconociendo los marcos culturales de referencia de quienes conforman la comunidad, sus valoraciones, necesidades, formas de ver y de

---

<sup>94</sup>Para definir la Pedagogía, acudimos a **Silvia Serra (2005)** quien sostiene que es la preocupación por la educación y la naturaleza de las reflexiones que se generan alrededor de ella, siendo su especificidad tejer las relaciones entre las generaciones y prescribir cursos de acción necesarios para la vida en sociedad. La preocupación de la Pedagogía por la educación ha crecido y se ha desarrollado en función de la escolarización, siendo la escuela el elemento más importante del discurso pedagógico de la modernidad. Para **Gabriela Dicker (2004)** la Pedagogía se configura como el campo privilegiado de saber sobre la transmisión y los docentes como los profesionales de la transmisión. Esta autora distingue cómo en la Modernidad la transmisión no podía asimilarse a la educación en tanto ésta no habilitaba a la transformación de lo que enseñaba, operaba con objetivos, el contenido ocupaba un lugar central y estaba sujeta a reglas. Cuando las condiciones contextuales se modifican y la autoridad docente se basa en la delegación de la posibilidad de recrear y refundar; lo que se pasa es un conocimiento que es a la vez una relación, y los alumnos pueden ser algo distinto de los que las categorías psicológicas o pedagógicas indican que son o deben ser, la enseñanza desata algo del orden de una transmisión.

hacer particulares. Se trataría de comprender la pertenencia de los sujetos a distintos grupos, procurando que otras visiones y experiencias entren en juego para transformar las formas de circulación de los “saberes de y en la escuela”. Siguiendo con su propuesta, Thisted (et al) advierte sobre la existencia de distintas lenguas y generaciones que conviven en la escuela, con ricas biografías y tránsitos escolares y en especial hacen referencia a los distintos sentidos atribuidos a los procesos sociales del pasado y presente de las personas y comunidades

Reflexionar sobre el pasado y presente de la transmisión transgeneracional e intercultural a inmigrantes en las relaciones pedagógicas ya en las postrimerías de esta tesis, intenta focalizarse en el abordaje escolar y para ello la propuesta de **Adela Franzé Mudanó (2008)**, nos pareció pertinente para este propósito en cuanto habla de una Pedagogía Intercultural que no es sólo educación<sup>95</sup> intercultural, dado que la complejidad del problema lo convierte en un auténtico enigma pedagógico, que requiere de la investigación y producción de conocimiento en este campo específico. Un reto que tiene más de creación, búsqueda, desarrollo, difusión y encuentro, que de legado pedagógico establecido a conservar y transmitir.

La Pedagogía Intercultural tiene su centro de referencia en el campo intercultural que es siempre lo “inter”, es decir, lo que se produce entre, con y sobre cada uno de los que participan de la percepción, de la acción, de la relación, sea ésta de cooperación o conflictiva. Luego, ya no se trata sólo de enseñar y generar marcos de relación para públicos diversos y heterogéneos, sino de respuestas pedagógicas, y no meramente metodológicas, a la diferencia.

La Pedagogía Intercultural no consistiría en la introducción ocasional y anecdótica de algunas lecciones sobre lo exótico y extraño de otras culturas, o limitarse al aprendizaje de las lenguas. Tampoco puede constreñirse a una sola área curricular porque sus principios educativos y pedagógicos demandan que sea tratada como una constante en la práctica educativa, es decir, como un componente curricular básico y común a todos los ámbitos del conocimiento que se trabajen en la escuela, sin dejar de

---

<sup>95</sup> **P. Merieu (1991)** considera que la educación significa sobrepasar obstáculos que son superables, porque sino ninguna acción educativa tendría sentido. Este postulado está necesariamente acompañado por la responsabilidad ética del educador. Esa responsabilidad demanda una ética de convicción que supone al alumno como un sujeto de deseo, se espera que tenga éxito y renuncie a la idea de “incoregibilidad

considerar las transmisiones transgeneracionales que se ponen en juego en los actos cotidianos.

La Pedagogía Intercultural tendería a reconocer la diversidad de códigos culturales inscriptos en la transgeneracionalidad, a tomar conciencia de las propias identidades culturales de los educadores, a ir más allá de los estereotipos y los prejuicios, a dejarse interpelar por la alteridad y, a buscar la presencia de las diversas culturas en las actividades escolares

Se trata de una pedagogía que considera lo público en tanto ámbito de construcción de sentidos plurales y de reconstrucción de legitimidades singulares. “El deseo de aprender es, en definitiva, el deseo de aprender de Otro y con Otro (...) Así, el reconocimiento mutuo, el respeto de las diferencias, no sólo en el sentido mínimo y necesario de la tolerancia, sino en el sentido fuerte de aprender del Otro” (**Carlos Cullen, 2004**). Aprender del Otro y con el Otro es apostar al Otro (nuestros alumnos), a su desarrollo futuro como sujetos de derecho.

Para **Sofía Thisted et al (2009)** “hay que abordar ese reconocimiento entre Otros no sólo como un calidoscopio de formas culturales, sino como construcciones históricas no exentas de cambios y contradicciones”. En este sentido, la Pedagogía Intercultural sería para todas las personas y no en exclusiva para aquellos grupos que, aun cuando representan sectores significativos de la población, son considerados “minorías”. En todo caso, y desde un punto de vista epistémico, la propia cosmovisión occidental puede ser considerada una más de las “minorías” de saber y, en consecuencia, abrirse a una interculturalidad en que las epistemes puedan confrontarse.

En el informe<sup>96</sup> preparado por **Raúl Diaz, María Laura Diez y Sofía Thisted (2008)** titulado "Educación e Igualdad: La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas. Una contribución para el proceso de revisión de Durban" defiende la construcción de espacios interculturales en los cuales las cosmovisiones interactúen “en igualdad de condiciones, haciendo posible la confrontación y debate de principios y contenidos de saber y de identidad”.

---

<sup>96</sup>Basado en consultas a organizaciones indígenas realizadas por la CLADE (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

Así, desde un punto de vista transgeneracional e intercultural, actuar en las relaciones pedagógicas supone promover el reconocimiento de la diferencia cultural, contemplar el diálogo transgeneracional que cada uno porta y habilitar saberes culturales referenciados a múltiples repertorios culturales.

A partir de estos supuestos, y sin creer que sea la única respuesta, compartimos que una Pedagogía Intercultural podría contemplar la promoción de sistemas de creencia, percepción, pensamiento y acción; podría contribuir a desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, a convivir con la ambigüedad, y relativizar los logros de la propia cultura.

En consonancia con lo que venimos planteando en los capítulos previos, una pedagogía intercultural se propondría estar abierta a las transmisiones transgeneracionales e interculturales, en tanto habilita lo múltiple que trae lo singular en escenarios colectivos heterogéneos, desiguales, diversos.

## ***IN CONCLUYENDO...***

### **UNA REALIDAD (Esta tesis tiene que cerrarse) Y UNA INTENCION (No abandonar el tema)**

El diccionario de la Real academia define a “conclusión” como “poner fin a una cosa”, “resolución sobre una materia después de haberla meditado”. Es claro desde el título, que sólo adoptaremos la primera acepción ya que llegado este momento poco podemos hablar de “resolución”. Hay más bien, algunas perplejidades, pocas certezas, y muchísimas preguntas.

**Zygmunt Bauman (2001)** dirá: “He llegado a creer que las preguntas nunca están equivocadas, sino las respuestas. También creo, sin embargo, que no preguntar es la peor respuesta de todas”.

Al iniciar este trabajo nos planteábamos distintas incógnitas. A partir de ellas perfilamos cómo, en el anudamiento entre lo transgeneracional y lo intercultural, queda ubicado el sujeto al que vimos reinventarse en el vínculo para sobrellevar su padecimiento.

¿Qué comprobamos después de la desconstrucción de las entrevistas y siendo fieles a la densidad que supone el problema definido?

Esta investigación, se ofrece como punto de partida que no supone tan solo la valoración de la diversidad cultural, sino ubicarnos en una lógica del “no todo” como sostiene **Rithée Cesvasco<sup>97</sup> (2007)**, por sobre la lógica binaria del pensamiento occidental moderno, en tanto que se organiza en torno a una generalización universal que sólo puede construirse a partir de la exclusión de una excepción.

A lo largo de esta tesis, sostuvimos que ante la transmisión transgeneracional nuestros entrevistados lidiaron de diversos modos con el arquetipo de una mera repetición del pasado y se ubicaron en una transmisión que habilita interrupción, trasgresión, la “traición” en el pasaje de lo uno a lo otro.

Ilustramos pequeñas “revanchas” con las que los actores subvierten lo programado y se afirman como autores, al imprimir la huella de su propio hacer en las

---

<sup>97</sup> Para esta Socióloga y Psicoanalista la ilusión del funcionamiento armónico de un grupo se da a condición de la exclusión del factor perturbador.

prácticas socialmente compartidas. En tanto tiempo relatado, nuestros entrevistados nos aportaron saberes y prácticas vividas que nos permitieron entender algunos de los alcances de su subversión y los efectos significativos de ella en una construcción identitaria intercultural, y más aún reconocerla como una herramienta para sobreponerse a la intensidad del malestar identitario.

Definimos a la “identidad” por su carácter relacional y móvil. Es en la relación con los Otros como acontece. Lo singular del caso estudiado es que los Otros son al mismo tiempo quienes comparten su situación de ser inmigrante o hijo de inmigrantes, y quienes son nativos del país que los hospeda. Mientras los primeros, representados en la Generación I pugnan por mantener a estos jóvenes aferrados a su historia, sus tradiciones y en especial la lengua, los segundos les requieren aculturarse (bautizarse, cambiarse el nombre...) para incluirlos. Frente a ello, elegimos el concepto de “identidades interculturales” atravesadas por la tensión entre lo transgeneracional y lo intercultural extensiva a otras relaciones adulto – joven; a otros encuentros de patrones culturales diferentes.

Insinuamos en los capítulos centrales, el supuesto de que hay en todo sujeto la capacidad de crear nuevas formas, de sustraerse de imaginarios cristalizados, pre instituidos. Es en la desrutinización de su realidad, en la des cotidianización de la conciencia práctica, cuando busca apropiarse de espacios para la construcción de las nuevas experiencias y relaciones que supone el vivir en otra cultura.

Puntualizamos cómo el contacto entre culturas impulsa la reinención de tradiciones e invención de identidades “para nosotros” y “para los Otros”

Aclaremos en el Capítulos III, que devenir identidades interculturales no se daría, tan sólo en el marco de una des territorialización, sino también por la inscripción legal en un nombre (en este caso dos) y en sus afiliaciones a grupos con situaciones de discriminación compartidas así como en las vivencias de relaciones pedagógicas que promueven a ser parte o apartarse (repugnancia, dificultades de aprendizaje).

Intentamos aproximarnos a una concepción de la discriminación, no como “problema” de las “minorías inmigrantes” que necesitan la comprensión de la mayoría, sino como un asunto que nos incumbe a todos. No tan sólo porque cada uno de nosotros es “Otro” para alguien sino, fundamentalmente, para uno mismo, porque nuestra propia identidad es intercultural, en tanto producto de confluencias, mestizajes, conflictos,

coexistencias. Se trata de un extranjería interna.

Constatamos la composición de nuestra historia y nuestra vida con retazos de historias, trazos culturales e identidades ajenas y personales: cómo las identidades se vuelven cada vez más pluridireccionales gracias a los desplazamientos rápidos de otras culturas hacia la nuestra, lo que contribuye a colocarlas ante nuestros ojos para confrontarnos con una apropiación que se vuelve una cuestión de supervivencia. Como afirma **Giles Deleuze (1969)**: “El yo disuelto se abre a una serie de roles porque genera una intensidad que presupone la diferencia dentro de sí, lo desigual en sí, y que penetra a todos los Otros, a través y dentro de los múltiples cuerpos. Siempre hay otro aliento en el mío, otro pensamiento en el mío, otra posesión en lo que yo poseo, mil cosas y mil seres implicados en mis implicaciones”. A ello agrega **Alain Touraine (2005)** “somos iguales en nuestra condición de sujetos particulares”.

Si bien trabajamos con una comunidad hibridada en un “espacio público expandido” (**Reguillo Cruz, 1998**) con fronteras porosas, permeables, alternativas...todo ello supone elaboraciones de nuevos sentidos que resultan complejas, crean inseguridad y se tramitan por depósitos de viejos sentidos que direccionan sus acciones hacia un sin sentido expresado en ambigüedades y malestar.

Este trabajo puso foco no sólo en las formas que en la actualidad se construye a los inmigrantes desde la sociedad sino también inferir cómo se recuperan las formas en que los hijos de inmigrantes construyen sus identidades en este contexto.

Un tema ligado a este y por demás interesante, resultó el que deviene de los intercambios lingüísticos y de bienes simbólicos, cuando se da en las relaciones pedagógicas entre sujetos hablantes de distintas lenguas y portadores de otras culturas. Según **Jerome Bruner (2001)** hay muchas cosas que desconocemos de nuestro propio lenguaje, pero lo que no podemos negar es que para poder comunicarnos con los demás sujetos, para poder llegar a algún tipo de “transacción” o “negociación”, es necesario compartir un marco de referencia. Los miembros de una misma comunidad comparten las mismas reglas sintácticas que permiten formar y comprender lo que expresan: existe una gramática social que hace posible la interacción con el Otro. Esto nos condujo a la complejidad de las articulaciones en el terreno de la lengua en tanto dificultan el proceso de representación, comunicación y entendimiento. Cuando no se comparte el código lingüístico las opciones pueden ser el reclamo, el rechazo, el silencio, la

vergüenza, o la transgresión ya que los demás consideran inadecuadas sus manifestaciones orales o de conducta.

No puede dejar de resaltarse cómo el apego a un “nosotros, los que somos parecidos” llevaría a la edificación de un “Yo piel<sup>98</sup>” (**Didier Anzieu, 1998**) en tanto muralla de resguardo ante un entorno hostil. Todas opciones que hablan de la operación de invención que realiza este sujeto ante aquello que lo angustia.

Ante la pregunta sobre el lugar de la escuela en las que se amalgama lo transgeneracional y lo intercultural en una transmisión, que conlleva discriminación y padecimiento, nuestras “inferencias indiciales” nos llevaron a la hipótesis de que la escuela trastabilla, deambula vacilante entre las fuerzas que la transforman y aquellas que se le oponen, bascula entre la caída y la resistencia, entre el estigma y la habilitación. Aparece refractaria ante las fuerzas que no dejan de invocarla, de dirigirla sus alegatos e interpellarla. Su resistencia es paradójica y astuta: cambia las palabras para no cambiar sus prácticas, recodifica los parlamentos que la perturban sobre el suelo de su mandato normalista.

La escuela procede ignorando la complejidad de la interculturalidad. **Carlos Galano (2004)** pondrá como causalidad, el pensamiento de la modernidad, lo que ha sido inhibido por el pensamiento oficial y que aún goza de buena salud en esta institución. Tesis esta refrendada por **Sofía Thisted et al (2009)** cuando sostiene que una parte significativa de las experiencias escolares se sustentan en la expectativa de asimilación del Otro a la cultura mayor.

A pesar de que tiene el encargo político de educar, las instituciones educativas que hemos indagado, desempeñan un papel pasivo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas discriminatorias que dentro de sus muros continúan legitimándose.

Se aprecian tenuemente invitaciones a habilitar a Otros, a encontrarse con otro idioma, otras palabras y a la re-territorialización de sus identidades, mientras que aparece con más nitidez la tendencia a neutralizar las diferencias, operación que entendemos amparada en los principios de homogeneización que marcaron los sistemas

---

<sup>98</sup> Anzieu define al “Yo piel” como aquella metáfora que designa una envoltura psicológica con funciones de mantenimiento del psiquismo; filtro de los intercambios entre el mundo interno y externo y la más importante, ser contenedora

educativos de la modernidad.

Resultó significativo el poco conocimiento que los docentes argentinos demuestran de las particularidades culturales, de los padecimientos y necesidades de sus alumnos asumiendo un posicionamiento contradictorio manifestado en sus prédicas y en cómo las ponen en escena.

No se avanzó en identificar las causas de tales posicionamientos. En cambio se trató de revisar la percepción, la escucha y la forma de nombrar a los alumnos por parte de los docentes, interrogarse sobre la mirada que la escuela está formando y dar cuenta de qué miradas sobre los Otros construye (taiwaneses en este caso)

La información recopilada pareció indicar que muchos programas educativos sobre interculturalidad no actuarían como respuesta a esta problemática. Se suelen presentar focalizando sobre un grupo que tiene, en general, un principio y un fin, y que sólo afecta a los sujetos que intervinieron en él pero sin producir cambios y perspectivas de mayor alcance que reconozcan que el diferente tiene derecho a ser diferente" y "a expresar esa diferencia y vivir con prácticas culturales distintas" sin ser considerado una amenaza por el solo hecho de vivir de acuerdo a su tradición, su historia, su trayectoria y su identidad. **(María Elena Martínez, 2008)**

Al hablar de Pedagogía Intercultural lo hicimos admitiendo que la educación contiene una imposibilidad constitutiva porque no lo puede todo y que también en la relación pedagógica se juega algo del orden de lo inalcanzable, como es aquello que se teje en las transmisiones transgeneracionales que cada sujeto porta.

Confirmando lo anticipado por Freud, nuestro estudio mostró el papel que juega lo incalculable de esta tarea, a lo que se sobre-agrega la tendencia actual a no establecer compromisos **Richard Sennet (2000)** añade: "El sujeto es caña expuesta a vientos intermitentes y de dirección variable. Eventual soporte de una historia postmoderna de balbuceos y fragmentos". Frente a este doble estado de situación resulta comprensible entender cómo ello afecta al inmigrante en su trabajo identitario, con dificultades para validar el accionar de una escuela que se muestra poco preocupada por descolonizar y desoccidentalizar el conocimiento y hacer lugar a lo diverso.

Esperamos, que la lectura de este despliegue conceptual abra a nuevas indagaciones sobre los sentidos de la transmisión transgeneracional e intercultural orientada a niños y jóvenes que asisten a la pluralidad social, cultural y tecnológica en la que desarrollan

sus vidas.

Esto coloca a los formadores ante el desafío de entender que la heterogeneidad no solo se explica por la atención a los inmigrantes sino también por la concurrencia en una misma clase de sujetos con distintas procedencias socio-económicas y particularmente variadas culturas: familiares, lingüísticas, religiosas, políticas, culinarias, estéticas, corporales, científicas...encarnadas en los alumnos y que los convoca a revisar los nuevos sentidos del oficio de educar y el de formarse para sostener esa responsabilidad en los nuevos contextos a los efectos de no quedar capturados por lo que se cree conocer.

**Hanna Arendt (1968)**, en una interesante reflexión sobre las crisis, sostiene que la desaparición de creencias cristalizadas significaría que ya no están a disposición las respuestas en las que habitualmente nos fundábamos. Una crisis tendría consecuencias negativas cuando respondemos a ella con creencias muy instaladas lo que nos priva de la ocasión de reflexionar aquello que la realidad nos brinda. Basándonos en esta reflexión y ante las dificultades señaladas que presenta la escuela actual, se abre un horizonte de futuras investigaciones que den lugar a trabajar sobre qué está en juego cuando se busca hacer caer estas creencias, en las dificultades para inventar nuevas respuestas,

*En este mundo globalizado que nos ha tocado, vivimos más cerca que nunca el uno del otro. Más que nunca, tenemos la oportunidad de aprender y saber más acerca de las costumbres y preferencias de cada uno (...) Tengo la esperanza de que después de mucho probar y equivocarnos la aprovecharemos, cuando finalmente hayamos comprendido que no hay sustituto aceptable para el diálogo. Pero para entablar un diálogo como ése, es necesario que todos nos sintamos seguros, que se reconozca nuestra dignidad y se respete nuestra forma de vivir, y que se las cuide activamente y se les brinde toda la atención que se merecen. Sobre todo, es necesario que sintamos que todos tenemos las mismas oportunidades en la vida y la misma posibilidad de disfrutar los frutos de nuestros logros comunes. La mayor parte de estas condiciones está ausente, o se sospecha que lo está, en el “nuevo desorden mundial” que surge del proceso unívoco, “desregulado”, de la globalización. La “solidaridad de los destinos” no depende de nuestra voluntad. Lo que sí está en nuestras manos es decidir si nuestro destino común acabará en la mutua destrucción, o generará solidaridad de pareceres, propósitos y acciones*

**Zygmund Bauman (2005)**

## BIBLIOGRAFIA

### I. BIBLIOGRAFIA CITADA

AÍNSA, F. (1997): "El desafío de la identidades múltiple en la sociedad globalizada". En: *Universidad de Talca: Universum*, Año 12 <http://universum.utalca.cl/contenido/index-97/ainsa.html> (consultada 9 /12/2009).

ALEGRE CANOSA, M. (2008): Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *EN Revista de Educación*, Nro.345. Enero-abril [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345\\_03.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_03.html) consultada marzo 2009

ALTOUNIAN, J. (1990): Extracto de *Una Armenia en la escuela* presentado durante la conferencia de Elise Peltre."Lo traumático en las transmisiones: El caso de los exiliados" *Jornadas organizadas por el Programa de Investigación, formación y clínica socio educativa del área de educación de FLACSO* (septiembre, 2009).

ALLOUCH, J. (2009): *Contra la eternidad. Ogaza, Mallarmé, Lacan*, Buenos Aires: El Cuenco de Plata.

ALLPORT, G. (1954): *The nature of prejudice*. Reading, M. A.: Addison Wesley.

ANTELO, E. (2003): "Nada mejor que tener un buen desigual cerca". EN *Cuaderno de Pedagogía*. Nro. 11. Zorzal. Rosario

ANZIEU, D. (1998) *El yo-piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.

APPADURAI, A. (2001): *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce/Fondo de Cultura Económico.

ARENDT, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

ARFUCH, L. (1995): "*La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona Paidós.

AROMÍ A. (2005) "¿De dónde parte el psicoanálisis?" EN TIZIO H (Comp.) (2005) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa

ARÓSTEGUI, J. (2004), *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid, Alianza,

ATKINSON, P. Y SILVERMAN, D. (1997): Kundera's Immortality: The interview society and the invention of the self. *Qualitative Inquiry* Citado en Bauman Z (2000) *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico

AULAGNIER, P. (1977): *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.

AUTÉS, M. (2004): "Tres formas de desligadura" en Karsz, S. (coord). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

FLACSO  
MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACION EN EDUCACION  
MAESTRANDA: PATRICIA CESCA  
DIRECTORA DE TESIS: PERLA ZELMANOVICH  
TEMA: Escuela y migraciones: Discriminación y malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales: El caso de jóvenes inmigrantes taiwaneses

AUGE M (2007) “Por un nuevo concepto de identidad” EN *Suplemento cultural. Diario La Nación*. 18 de febrero del 2007

[http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=884304&origen=amigoenvio](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=884304&origen=amigoenvio)

AZUBEL A (2008) “El vínculo educativo bajo transferencia” (clase 8) En *Curso Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Postgrado virtual FLACSO – Sede Argentina*

BHABHA, H. (1994): “The location of culture. London: Routledge” EN Skliar, C. y Duchatsky, S. (2003). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas” EN: *Cuadernos de Pedagogía Nro. 7*. Rosario.

BADIOU, A. (1999): *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantiales.

BAJTIN, M. (1979): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

BALANDIER, G. (1994): *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Barcelona: Gedisa.

BAUMAN, Z. (2005): *La sociedad situada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2003): *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2001): *En busca de la Política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAJOIT, G. (2009): La tiranía del “Gran Sujeto Sujeto Actor”. En Revista virtual “*Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el dialogo interdisciplinario*” Año 3, Nro. 6. México. Marzo.

<http://www.culturayrs.org.mx/revista/num6/Bajoit.HTML> (consultada, junio 2009)

BARBERO, J. (2004): “Jóvenes: Comunicación e identidades”. EN *Revista de cultura de la OEI Nro. 10. Pensar Latinoamérica*.

[http://www.oei.es/revistacultura/secc\\_03/index\\_1.php](http://www.oei.es/revistacultura/secc_03/index_1.php) (Consulta agosto 2009).

BARTH F. (1995) *La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económico

BERENSTEIN, I. Y OTROS (2000) *Clínica familiar psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós

BERGER, P Y LUCKMAN, T. (1984): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidades*. Madrid: Morata.

BATTALLAN G. y DIAZ R, (1992): “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico” EN *Cuadernos de Antropología social*, Vol. 2 Nro. 2. Facultad de Filosofía y Letras (U.B.A)

BORTON, A. Y NOVARO, G. (1997): “Experiencias en el desarrollo de temas de antropología en el nivel medio” EN *Actas V Congreso de Antropología Social*. La Plata, julio. <http://www.naya.org.ar/miembros/congresos/contenido/laplata/LP5/21.htm> consultada noviembre 2009

BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1990): *Sociología y Cultura* México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1988): *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus Humanidades.

BRASLAVSKY, C. (2001): *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.

BRIGNONE S. (2008) “Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socioeducativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto” (Clase 10) En *Curso Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Postgrado virtual FLACSO – Sede Argentina*

BRUNER, J. (2001): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa

BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CALVEIRO, P. (2005): *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Editorial Norma.

CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad*. Madrid: Tecnos. <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf> (consultado diciembre 2009).

CARDOSO DE OLIVEIRA R. (2007) “Aculturación y fricción interétnica” En *Revista América Latina. Año 6 Nro. 3. Julio – septiembre 1963*. Entregado a CLAPS y traducido por Roberto Meville el 11 de septiembre del 2007  
<http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/aculturacionyfriccion.pdf>  
(consultado agosto 2010)

CARLI, S. (2006): “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias transgeneracionales” EN *Diploma Superior en Gestión Educativa*. Buenos Aires: FLACSO VIRTUAL.

CARUSO M (2001) “La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica” En *Documento de Trabajo Nro. 5. Julio de 2002*. Publicación de la Universidad de San Andrés (Argentina)  
<http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT5-CARUSO.PDF> Consultado julio 2010

CASTELL, R. (2004): “*Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*”. Colección Fichas del siglo XXI. Buenos Aires: Topía

CASTORIADIS, C. (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

CESCA, P. Y DENKBERG A. (2008): “Los saberes de la política” en *Diploma Superior Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires. FLACSO VIRTUAL

CEVASCO R. (2008) “Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación” .En *Curso*

*Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Postgrado virtual FLACSO – Sede Argentina*

- CHAMBERS, I. (1994): *Migración, cultura e identidades*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- CHOMSKY N. ( 1977) *Reflexiones sobre el lenguaje*. Buenos Aires: Sudamericana
- CONNEL, R. (1997): *Escuelas y Justicia social*. Madrid: Morata.
- CORBETTA, P. (2003): *Metodología y técnica de la investigación social*. Madrid: MC Graw Hill.
- CORNU, L. (2004): “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud” En: Frigerio, G. comp. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc/SEM
- CORNU, L. (2002): “Responsabilidad, experiencia, confianza” EN: Frigerio, G. comp. (2002). *Educación rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- CORTINA A (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial.
- CULLEN, C. (2004): *Perfiles ético-políticos de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- DA SILVA, T. (1997): Descolonizar el currículo: estrategias de una pedagogía crítica. EN Gentili P. (comp.) *Culturas, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.
- DE ALBA, A. (2007): El contacto cultural como una operación hegemónica y cronotópica. Trabajo presentado en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán, México. 5 al 9 de noviembre. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at08/PRE1178690673.pdf> (consultado septiembre 2009).
- D’ CERTEAU, M. (1996): *La invención de lo cotidiano, I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- DEBRAY, R. (2004): Transmitir más, comunicar menos. EN *Aparte REI. Revista de Filosofía Nro. 50*. Marzo.
- DELEUZE, G. (2003): “No ser indignos de lo que nos sucede”. EN *Página/12*. Buenos Aires, 30 de junio.
- DELEUZE, G. (2003): *Lógica de sentido*. Buenos Aires: Paidós
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (1994): *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- DELEUZE, G. (1988): *Diferencia y repetición*. Madrid: Ediciones Jucar.
- DERRIDA, J. Y DUFOURMANTELLE, A. (2002): *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- DERRIDA, J. (1986): *De la gramatología*. México: Siglo XXI.

DERRIDA, J. (1968): *Y mañana, qué....Diálogo con Elizabeth Roudinesco*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

DIEZ, ML; MARTÍNEZ, M.; THISTED, S.; VILLA, A. (2007): Dirección de Educación Intercultural, Documento 1: *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires*. La Plata, Subsecretaría de Educación, DGCyE. Noviembre.

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/mediarevista3/ensayos.pdf> (consultada noviembre 2009)

DURBAN, R; DIAZ, M.; THISTED S. (2009): Educación e Igualdad: la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas EN *Latinoamérica Una contribución para el proceso de revisión de Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)*.

[http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5626&debut\\_5ultimasOEI=105](http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5626&debut_5ultimasOEI=105) consultada noviembre 2009

DUSSEL, I. (2007): *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires. Fundación Santillana.

DUSSEL I. (2007) “La transmisión cultural asediada: Los avatares de la cultura común en la escuela” EN *Revista Propuesta Educativa Nro. 28*. Buenos Aires: Publicación de FLACSO ARGENTINA

DUSSEL, I. (2004): “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva Postestructuralista” EN *Cadernos de Pesquisa, volumen 34, Nro. 122*, maio/ago.

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf> consultada febrero 2010

DUSSEL, I. (2000) “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela”. En: GVIRTZ, S. (ed.) *Rutina o cotidianidad: herramientas para pensar el día a día*. Buenos Aires: Santillana,

EISNER, E. (1998): *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.

ELÍAS, N. (1990): *La sociedad de los sujetos*. Barcelona: Península.

ELIAS, N. (1988): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económico.

ELIAS, N. (1979): *Compromiso y Distanciamiento*, Barcelona: Península

ENRIQUEZ, E. (1998): "El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo". EN DÍAZ, E. (et. Al). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; GAETE J Y TERRÉN E. (2008): “¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado” .EN *Revista de Educación - Ministerio de Educación y Ciencia de España*. Enero Nro. 345. Abril. De inmigrantes a minorías: temas y de la multiculturalidad Salamanca, España <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1599> (consultado en junio del 2009).

FITOUSSI, J. y ROSANVALLON, P. (1997): *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.

MAESTRANDA: PATRICIA CESCA

DIRECTORA DE TESIS: PERLA ZELMANOVICH

TEMA: Escuela y migraciones: Discriminación y malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales: El caso de jóvenes inmigrantes taiwaneses

FORNET-BETANCOURT, R. (2001): *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. Bilbao: Descleé.

[http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1315-62682004000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1315-62682004000300002&script=sci_arttext)  
(consultado febrero 2010).

FOLLARI R. y otros (1984): *Trabajo en comunidad. Análisis y perspectivas*. Buenos Aires: Humanitas.

FOUCAULT, M. (2005): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1980): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

FREUD, S. (1929): *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Alianza.

FREUD, S (1915). "Lo inconsciente". En *Obras Completas. Tomo I*. Buenos Aires: Amorrortu, (edición castellana) 1978.

FREUD, S. (1908): "La novela familiar en *Obras completas Tomo. IX*, Buenos Aires Amorrortu (edición castellana) 1978.

FRIGERIO, G. (2007): *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: Del Estante.

FRIGERIO, G. (2006): "Infancias Apuntes sobre los sujetos". EN Terigi F (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FRIGERIO G. DIKER G. (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc

FRIGERIO G. (2002) *Educación Rasgos filosóficos de una identidad*. Buenos Aires: Santillana

GALANO C. (2004) "Interculturalidad, sustentabilidad y descolonización del conocimiento" En *revista Ensayo y Experiencias Nro. 54 Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas*. Junio 2004. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

GARCIA CANCLINI, N. (2009) ¿Qué significa ser extranjero? EN *Revista de cultura Ñ, Diario La Nación, 25 de julio*.  
[http://www.revistaenie.clarin.com/notas/2009/07/25/\\_-01963526.htm](http://www.revistaenie.clarin.com/notas/2009/07/25/_-01963526.htm) (consultada julio 2009)

GARCÍA CANCLINI, N. (2006): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA CANCLINI, N. (1999): *La globalización imaginada*. México: Paidós.

GARCÍA CANCLINI, N (1990): *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.

GARCIA MARTINEZ, A. (2008): "La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales" EN *Revista KAIROS. Proyecto Culturas Juveniles Urbanas* Publicación de la Universidad Nacional de San Luis Año 12 Nro. 22. Noviembre de 2008.  
<http://www.revistakairos.org/k22-archivos/garcia%20Martinez.pdf> (consultada octubre 2009)

- GEERTZ, C. (1996): *Los usos de la diversidad*. Volumen 7. Madrid: Paidós
- GINZBURG, C. (1986): *Ritos, emblemas e indicios*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XX.
- GOFFMAN, I. (1993): (Ed. original 1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, I. (1981): (Ed. original 1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOODSON, I. (2009): “Maestros para mañana: La reestructuración de las vidas profesionales y los conocimientos de los maestros de primaria” En revista *Propuesta Educativa Nro. 31, Año 18*. Junio. Buenos Aires: FLACSO.
- GRIMSOM, A. (2008): “Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la 'cultura nacional' EN *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Postgrado virtual. FLACSO- Sede Argentina*.
- GRIMSOM, A. (2005): *Relatos de la diferencia y la igualdad*. Buenos Aires: Eudeba
- GRIMSON, A. (2005): “Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur”, en MATO, Daniel (comp.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- GRIMSON A. (2001): *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma
- GUATTARI, F. (2000): (edición original en francés 1989), *Las tres ecologías*, Valencia: Pre Textos.
- GUBER, R. (1991): *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- GUREVICH, R. (2006): “Transformaciones territoriales contemporáneas”. Transcripción del *Seminario Taller organizado por la Dirección de Gestión curricular y formación docente*. Febrero.  
[http://www.mcye.gov.ar/curriform/publica/gurevich\\_territorios.pdf](http://www.mcye.gov.ar/curriform/publica/gurevich_territorios.pdf) (consultado, marzo 2009).
- GUIDDENS, A (1999) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus
- HABERMAS J (2008) *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Katz
- HASSOUN, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.
- HEBRARD, J. (2001): “El campo de la historia y de la antropología”. EN Mannoni, O. (et al). *La crisis de la adolescencia*. Madrid. Gedisa.
- HELLER, A. (1991): *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- HELLER, A. (1972): *Historias y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista* Madrid:

Grijalbo.

HOLSTEIN, A (2007): "La experiencia de la diversidad en grupos escolares". EN Neufel M. R. (et al). *De eso no se habla". Los usos de la diversidad sociocultural en el aula*. Buenos Aires: EUDEBA.

HOPENHAYN, M. (2000): *Ni Apocalípticos Ni Integrados. Aventuras De La Modernidad En América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica

HOSBSWAM, E. (1998): *Historias del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

HUNTER, I. (1994): *Migración, Cultura e Identidades*. Buenos Aires: Amorrortu.

JACKSON, P. (1992): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

KAES, R. (1996): "El sujeto de la herencia" En Kaes, R (et al) (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.

KARSZ, S. (2004): "La exclusión concepto falso, problema verdadero". EN Karsz, S.(et al) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

KAUFMANN, J. (1994) "Roles et identité: l'exemple de l'entrée en couple", en *Cahiers Internationaux de Sociologie vol.XCVII, P.U.F. París*.

KOVADLOFF, S. (2001): *La nueva ignorancia*, Buenos Aires: Emecé

LACAN, J. (1954): *Seminario I: Los escritos técnicos de Freud. Clase 4. El yo y el otro yo*. 3 de febrero.

KRIPKE S (1985) *El nombrar y la necesidad*. México: UNAM

LACLAU, E. (1996): *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

LACLAU, E. Y MOUFFE, CH. (1987): *Hegemonía y estrategias socialistas*. México: Siglo XXI.

LAHIRE, B. (2006): "El espíritu sociológico" Buenos Aires: Manantial: citado EN Dussel, I. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires. Fundación Santillana

LAPASSADE G. Y LOUREAU R. (1981) *Claves de la sociología*. Barcelona: Laia

LARROSA, J. (2002): "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", EN *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (1995): *Déjame que te cuente*, Barcelona: Laertes.

LÉVINAS, E. (1951): "Es fundamental la ontología?" EN: *la Revue de métaphisique et de morale, Número 1, enero-marzo*. Traducción de José Luis Pardo en "Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro" Valencia: Pre-Textos, febrero de 2001.

LÉVY, P (1998), *La Cibercultura, el segundo diluvio*. Barcelona: Editorial Proa.

LEWKOWICZ, I. Y SZTULWARK, P. (2003): *Arquitectura plus de sentido*. Buenos Aires: Editorial Altamira.

LIPOVETSKY, G. (1990), *El imperio de lo efímero*, Buenos Aires: Anagrama

LYOTARD, F. (1987) *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones cátedra

MALISHEV, M. (2007): *Vivencias afectivas: Expresión de la existencia humana*. México: Plaza Valdez.

MANNHEIN, K. (1952): “*El problema de las generaciones. Ensayo sobre sociología y conocimiento*” Londres: Routledge.

MANNONI, M. (1993): *Crisis de la adolescencia*. México: Gedisa.

MANNONI, M. (1990). *La otra escena*. Buenos Aires: Nueva Visión

MARMORA, L. (2003): *Las políticas de migraciones internacionales*. Buenos Aires: Alianza.

MARTINEZ M.E. (2008) “La educación intercultural y el derecho a ser diferente” *Artículo publicado en el Suplemento Debates del Diario Río Negro* (Versión on line) el domingo 28 de septiembre del 2008

<http://www.adn.rionegro.com.ar/diario/debates/2008/09/28/15139.php> (consultado septiembre 2010)

MC LAREN, P. (1994): “Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidades posmoderna” EN *Cuadernos Centros de producción y comunicación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina).

MEAD, M. (1970): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica.

MÈLICH, J.C. (2004): *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.

MERIEU, P. (1991) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro

MINNICELLI M. (2004) *Infancias públicas no hay derechos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

MUDANÓ, F. (2002): *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.

MUDANÓ, F. (2008): Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. En *Revista de Educación*, 345. Enero-abril [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_05.pdf) (Consultado en diciembre 2009)

NEUFELD, M.R. Y THISHTED, J. (2007): “El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía exclusión y sufrimiento” EN Neufel M. R. (et al). *De eso no se habla”. Los usos de la diversidad sociocultural en el aula*. Buenos Aires: EUDEBA.

NEUFELD M.R. (2005) “Persistencia o retorno al racismo” Consideraciones desde la

MAESTRANDA: PATRICIA CESCA

DIRECTORA DE TESIS: PERLA ZELMANOVICH

TEMA: Escuela y migraciones: Discriminación y malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales: El caso de jóvenes inmigrantes taiwaneses

antropología de la educación” EN Kaplan K y Llomavate G. (2005) *Desigualdades educativas. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: NOVEDUC

NEUFELD M. R. (1998) “El racismo en la escuela Los segregados del aula y el recreo” EN *Diario Clarín*, 24 de mayo de 1998  
<http://edant.clarin.com/suplementos/zona/1998/05/24/i-01401d.htm> (consultado febrero 2009)

NEUFELD, M. R. (1994) “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología” En Lischetti, M. (comp) *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba

NIETZSCHE F. (2001): *Aforismos y afines*. Barcelona: Leviatan.

NOVARO, G. (2006): Migrantes bolivianos en escuelas de Buenos Aires: representaciones, vínculos y saberes. EN *Actas Congreso Argentino de Estudio sobre Migraciones Internacionales, Políticas Migratorias y de Asilo*. Buenos Aires, Abril.

NUÑEZ, V. (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.

NUSSBAUM, M. (2006): *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz editores.

ORTNER, S. (1999): "Introduction" EN Ortner, Sh. (ed.): *The Fate of 'Culture'. Geertz and Beyond*. Los Angeles: University of California Press, citada en Grimsom A (2008) “Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la 'cultura nacional' en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Postgrado virtual. FLACSO- Sede Argentina*

OTFRIED, H. (2008): *Derecho intercultural*, Barcelona: Gedisa

PADAWER A. (2008): *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Teseo.

PESTRE, E. (2009): “Lo traumático en las transmisiones: El caso de los exiliados” *Jornadas organizadas por el Programa de Investigación, formación y clínica socio educativa del área de educación de FLACSO* (septiembre, 2009).

POPKEWITZ, T. (2006): “La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente” EN *Anales de la educación común. Tercer siglo. Año 2 Nro. 4: Filosofía política del currículum*. Agosto. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento

QUEZADA ORTEGA, M. (2007): “Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socioterritoriales. EN: *Revista Cultura y representaciones sociales: un espacio para el dialogo interdisciplinario Revista electrónica de Ciencias Sociales* Año 2. Nro 3. Septiembre. México. D.F.  
<http://www.culturayrs.org.mx/revista/num3/quezada.pdf> (consultada diciembre 2008)

QUINTERO, S. Y DE PRIVITELLIO, L. (1999): "La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995", en *Revista CLIO Nro.4*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

MAESTRANDA: PATRICIA CESCA

DIRECTORA DE TESIS: PERLA ZELMANOVICH

TEMA: Escuela y migraciones: Discriminación y malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales: El caso de jóvenes inmigrantes taiwaneses

RATTERO, C. (2007): La gestión de políticas educativas inclusivas. "Artífices de una posibilidad. La enseñanza como política" EN *Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas* organizado por FOPIIE (Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa integrales para la igualdad educativa). Resistencia 31/10/2007. <http://www.me.gov.ar/fopiie/docs/confratterochaco.pdf> consultado (noviembre 2009)

REGUILLO CRUZ R. (2004) Entrevista realizada por La Iniciativa de Comunicación en Bogotá en el marco de la XI Cátedra Unesco de Comunicación 2004 "*Comunicación, Miedos y Goces Ciudadanos*" (Octubre 20 a Noviembre 19 de 2004) <http://www.comminit.com/en/node/67444> (Consultada julio 2010)

REGUILLO CRUZ, R. (2000): "El otro antropológico. Poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada", EN *Análisis. Cuadernos de Comunicación y Cultura Nro. 29, Antropología de la Comunicación*. Barcelona, Universidad Autónomas de Barcelona.

REGUILLO CRUZ R. Y FUENTES NAVARRO R. (coords.), 1997 *Pensar las Ciencias Sociales Hoy*, México: Iteso.

RICOEUR, P. (1991): *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta.

ROCKWEL, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

ROUDINESCO E. Y PLON M. (1997) *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Planeta

ROUSSEAU, J. (1959): *Emilio o la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

SAGASTIZABAL, M. (2006): *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo.

SALTALAMACCHIA, H. (1997): *El Proyecto de Investigación, su estructura y redacción*, manuscrito (Gentileza de Lili Mayer)

SASSIER, M. (2004): "La exclusión no existe yo la encontré" EN Karsz S y otros (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

SARTRE, J.P. (1966): *El ser y la nada*, Buenos Aires: Losada.

SEN, A. (2004): "Nuevo examen de la desigualdad" Barcelona: Alianza citado por Alicia Fernández en el artículo "Desigualados" Sección Psicología. Pagina 12. 24 de diciembre del 2009 <http://www.pagina12.com.ar:80/diario/psicologia/9-137532.html> (consultado diciembre de 2009))

SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SERRA S. (2005) (Comp.) "La pedagogía y los imperativos de la época" En *Revista Ensayos y Experiencias*. Noviembre del 2005 Buenos Aires: Noveduc

SINISI, L. (2007): "Las relaciones nosotros - ellos en espacios escolares multiculturales.

Estigma, estereotipo y racialización.” EN: Neufel M. R. (et al). *De eso no se habla*”. *Los usos de la diversidad sociocultural en el aula*. Buenos Aires: EUDEBA.

SIROTA R. (1997) “El oficio de alumno y la sociología de la educación en Francia” EN FRIGERIO G, POGGI M. (comp) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

SIRVEN M.T. (1990) “Investigación participativa: Mitos y modelos” En *Cuadernos de Investigación Nro. 1. Aérea: desarrollo sociocultural y educación permanente*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

SKLIAR, C. (2002): *Alteridades y Pedagogía. ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires Miño y Dávila.

SKLIAR, C. Y DUCHATZKY, S. (2003): “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas” EN: *Cuadernos de Pedagogía Nro. 7*. Rosario.

STOLCKE, V. (1999): "Nuevas retóricas de la exclusión en Europa", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales. Nro. 159*, Marzo.

TAYLOR, Ch. (1998). *Radici dell'io. La costruzione de la identidades moderna*, Milano, Feltrinelli.

TILLY, C. (2000): *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

TIRAMONTI, G.(2005): “La escuela en la encrucijada del cambio epocal” EN *Educación y Sociedad*. Universidad de Campinas, Volumen 26, Nro. 92, Pág. 889-910 Octubre.  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf> consultada febrero 2010

TIZIO, H. (et. al) (2005): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa. 2da edición.

TODD, E (1996): “*El destino de los inmigrantes. Asimilación y segregación en las democracias occidentales*”. Buenos Aires: Tusquets

TORRES SANTOMÉ, J. (2008):” Diversidad cultural y contenidos escolares”. EN *Revista de Educación*, Nro. 345. Enero-abril.

TOURAINÉ A. (2005): *Un nuevo paradigma: Para comprender el mundo de hoy*. Madrid: Paidós

VAN HAECHT A. (1999): *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores

VAN DIJK, T. (2002): Discursos y racismo EN *Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado, Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales ILADES. Volumen XVI. Nro .3*. Diciembre

VIRILO, P. (1995) “Velocidad e información. Alarma en el espacio” EN *Le Monde Diplomatique*. Agosto  
<http://aleph-arts.org/pens/speed.html> (Consultado febrero 2010)

VIRNO, P. (2003): *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Madrid: Traficantes de sueños.

WALESTEIN, I Y BALIVA, E. (1991): *Raza, nación y clase*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África.

WEBER, M. (1977): *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económico

WEBER M (2001) *Ensayos sobre metodología sociológica*, traducción de José Luis Etcheverry, Buenos Aires, Amorrortu Editores,

WILLIAMS, R. (1980): *Marxismo y literatura*: Barcelona: Península.

WOLF, E. (1994): “Perilous ideas: races, culture, people” EN *Current anthropology* Volumen 35. Nro. 1. febrero (Traducción Helga Willer).

WOODS, P. (1977): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.

WINNICOTT D (1964) *La familia y el desarrollo del sujeto*. Buenos Aires: Paidós

ZELMANOVICH, P. (2008): “Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos” EN *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Postgrado virtual. FLACSO- Sede Argentina*

ZELMANOVICH, P. y KIEL L. (2006): “Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social” EN *Diploma Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativa (Clase 5). Postgrado virtual. FLACSO- Sede Argentina*

ZELMANOVICH, P. (2002): “Diversidad, desigualdad y discriminación” EN *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Postgrado virtual. FLACSO- Sede Argentina*

ŽIŽEK, S (1998): “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, EN: Jameson, F. y Žižek, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

## II. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ACEBO IBÁÑEZ, E (1996): *Sociología del arraigo. Una lectura crítica de la teoría de la ciudad*. Buenos Aires, Editorial Claridad.

BARTHES, R. (2002): *Cómo vivir juntos, Siglo XXI*. Buenos Aires.

BERTONI, L., (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BIANCO, L. (1987) *Asia contemporánea*, Historia Universal Siglo XXI, Vol. 33, Siglo

BOLÍVAR, A. Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. EN *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México. Número 20, Pág.. 15-38, enero/marzo 2004

BORJA, JORDI Y CASTELLS,(1998 ). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Taurus.

BOURDIEU, P. (1999): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

BRIONES, C. (1996): Culturas, identidad y Fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo. *En Revista de Ciencias Sociales. N° 5. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes*.

CANADELL, A. (2001): "El lugar de la interculturalidad", en *Cuadernos de Pedagogía Nro. 303*, Barcelona.

CANTARO J. y MORENO J. (1993): *Población sociedad familia y migraciones en el espacio rioplatense*. Buenos Aires: EUDEBA

CLEMENTI H (1995): *Discriminación e inmigración en la construcción social*. Buenos Aires: Leviatan.

CLEMENTI H (1984): *El miedo a la inmigración* Buenos Aires: Leviatan

CHANTAL M. (1999): *El retorno de lo político. Comunicación, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

CHIARAMONTE, J. C. (1989): Formas de identidades en el Río de la Plata (1810-1850). *Boletín del Instituto de Historia Argentina, volumen 1, Nro.2*

DE CONSTANZO, S. Y WACKER- VIGNAC, L. (2003): *Galaxias interculturales. Mundos para armar*, Buenos Aires: Santillana.

DEVOTO F. (1993): Idea de Nación, Inmigración y 'Cuestión Social' en Historiografía Académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974). *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Año 5, Nro. 8.

DÍAZ, R. (coord.) (2003): "La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante". Centro de Educación Popular e Intecultural (CEPINT). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro, Argentina. *En Revista Praxis Nro. 3*, noviembre.

[http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/interculturalidad\\_raul.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/interculturalidad_raul.pdf) (Consultado en diciembre del 2009)

DIEZ, M. (2004): "Reflexiones en torno a la interculturalidad". *Cuadernos de Antropología Social. Vol. 19. Julio 2004*. Páginas: 191-213.

DI TULLIO A. (2000 ): *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.

DUSCHATZKY, S.; BIRGIN, A. (et al)(2000): *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial FLACSO.

MAESTRANDA: PATRICIA CESCA

DIRECTORA DE TESIS: PERLA ZELMANOVICH

TEMA: Escuela y migraciones: Discriminación y malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales: El caso de jóvenes inmigrantes taiwaneses

FERNANDEZ ENGUITA M. (1997): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.

FOUCAULT, M. (1990): *Tecnologías del yo y otros textos*, Madrid, Paidós.

GARCÍA CANCLINI, N (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

ESCUDE, C.(1990): *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.

GALVEZ, L. (2003): *Historias de inmigración*. Buenos Aires: Norma

GARCÍA CASTAÑO, J.; GRANADOS MARTÍNEZ, A. y PULIDO MOYANO, R. (1996): “Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia”. EN GARCÍA-CASTAÑO, J. y GRANADOS, J. (1996): *Lecturas para una educación intercultural*. Madrid: Trotta.

GARCÍA SALORD, S. (2000): *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Argentina, Centro de Estudios Avanzados Universidad de Córdoba.

GIDDENS, A. (1994): *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza.

GRIMSON, A. (2002): “La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas”. *Primeras Jornadas de Interfases entre cultura y política en Argentina*. IDES, 17 y 18 de Diciembre. Buenos Aires.

HANNERZ, U. (1996): *Conexiones transnacionales: cultura, gente, lugares*. España: Frónesis (Editorial Universidad de Valencia).

HOBSBAWM, Eric (1998): *El sentido de la historia*. Barcelona: Crítica.

JORDÁN, J (1994): *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós .

JULIANO D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid Eudema,

JULIANO, D. (2002): *Antropología, educación e interculturalidad. Una historia de encuentros y desencuentros*. Actas del IX Congrès d'Antropología FAAEE. Barcelona, FAAEE, s/p.

KARSZ, S (2007) *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica* Barcelona: Gedisa

LARROSA, J, PEREZ DE LARA, N (1998): *Imágenes del Otro*. Barcelona: Laertes.

MERINO FERNÁNDEZ, J. Y MUÑOZ SEDANO, A. (1998) “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía Intercultural. EN *Revista Iberoamericana de Educación Número 17 Educación, Lenguas, Culturas* Mayo-Agosto <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a07.htm> (Consultada septiembre 2009)

McC ARTHY, C. (1994): *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Fundación Paideia / Ec. Morata.

Mc LAREN, P. (2003) *Pedagogía, Identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*.

MAESTRANDA: PATRICIA CESCA

DIRECTORA DE TESIS: PERLA ZELMANOVICH

TEMA: Escuela y migraciones: Discriminación y malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales: El caso de jóvenes inmigrantes taiwaneses

Rosario: Hommo Sapiens.

Mc LAREN, P.(1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de posición en la era posmoderna*. Madrid: Paidós.

MAGRASS, G. y ROCA, M. (1980): *La Historia de vida*. Buenos Aires: CEAL

OTEIZA, E.; NOVICK, S.; Y ARUJ, R. (1997): *Inmigración y discriminación. Políticas y discurso*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario

PANETTIERI, J. (1970): *Inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Macchi

PUIGGRÓS, A., (1990): *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema. Racismo en la Argentina, 1890-1940*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

KYUMUCKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Buenos Aires: Paidós.

SANTOLIN, M. (2005): *Sociedad Relatos de inmigrantes*. Rosario: Homo Sapiens

SARLO, B. (2005): *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismos y extranjeros*. Madrid: Taurus.

SARRAMONE, A. (1999): *Los abuelos inmigrantes. Historia y sociología de la inmigración Argentina*. Buenos Aires: Biblos Azul.

VALLS PLANA, R. (1979): *Del Yo al nosotros*. Barcelona: Laia

VAN HAECHT, A (1999): *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila,

WALZER, M. (1998): *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona, Paidós.

WACQUANT, L. (2001): *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a principios del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

### III.FUENTES PERIODÍSTICAS:

- “Problemas entre China y Taiwan” EN *Diario de Pueblo en línea*.  
<http://spanish.peopledaily.com.cn/31621/index.html>

- “Se tensan relaciones entre Estados Unidos y China”, EN *Tercer Mundo Económico*.21.04.2007  
<http://search.choike.org/cgi-bin/redtm.cgi?q=Se+tensan+las+relaciones+entre+Estados+Unidos+y+China&cs=iso-8859-1&sp7=on>

- “Comunicados de Prensa sobre China y Taiwán”. EN *Publicación de la embajada de China (Taiwan en Uruguay)*  
<http://www.taiwanembassy.org/PY/lp.asp?CtNode=2060&CtUnit=48&BaseDSD=7&mp=307>

- Donángelo, K. “China, un gigante que despierta. Entrevista a Francisco Ou”, EN *Publicación del Observatorio Económico de China*.  
<http://www.nodo50.org/observatorio/china-taiwan.htm>
- Godement, F. “Desafío taiwanés para los dirigentes de Pekín” EN *Le Monde Diplomatique*, 26 de abril de 2000.
- Guadalupe Rivero - Entrevista al Dr. Miguel Ángel Calvete. “Argentina Chinatown” EN *Harry Magazine*. Mayo del 2006  
<http://www.harrymagazine.com/200605/chinatown.htm>
- “China estudia eliminar la ley de un hijo por pareja”. EN *La Nación*. Viernes 29 de febrero de 2008  
[http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=991535](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=991535)
- Zambrana M “La política del gobierno chino de un sólo niño por familia. Para mejorar su nivel de vida, los jóvenes chinos prefieren no tener hijos” EN *Clarín* 02/02 /2004  
<http://www.clarin.com/diario/2004/02/02/i-01901.htm>
- “Supermercados Chinos en Argentina” En *Revista Diario Clarín* 12/12/2001  
<http://www.ssiceplanet.net/foro/index.php?showtopic=5430&mode=threaded>