

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
37

2012

**Escuela y migración: transgeneración e interculturalidad en
las relaciones pedagógicas, por Patricia Cesca,
Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1 – Págs 78 a 85**

Escuela y migración: transgeneración e interculturalidad en las relaciones pedagógicas¹

PATRICIA CESCA *

En la investigación que enmarcaba la realización de una tesis, se trató de hacer ostensible la tensión de estar en la frontera, en el “entre” culturas (lo intercultural) con los deseos encontrados de la última generación para cumplir con las expectativas de las generaciones anteriores (lo transgeneracional), a partir del caso de los movimientos migratorios procedentes de Oriente en las cuatro últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI y en el marco de la institución escuela.

pedagógicas no exentas de discriminación y malestar.

Se adoptó “interculturalidad” antes que “multiculturalismo”, ya que denota con más precisión el núcleo temático al que se intentó aproximar. El multiculturalismo, describiría a sociedades diversas en las cuales las políticas propician la tolerancia entre los grupos, pero no dicen nada respecto de políticas activas que promuevan la relación, el intercambio entre los grupos con diferentes identidades.

interculturales”, “discriminación intercultural”, entre otros, para una lectura de las vivencias de los jóvenes inmigrantes taiwaneses en las escenas escolares. Optar por estos conceptos para investigar el encuentro entre la transmisión de la generación de adultos mayores y adolescentes, entre la cultura oriental y la cultura argentina, implicó poner un zoom en el intercambio de bienes culturales y la interrelación entre grupos y sujetos de culturas con diferentes códigos semióticos, y constatar el malestar, la discriminación, el sentimiento de pérdida y tristeza en quienes participan de dichas circunstancias. Era colocar bajo una lupa que amplificaba su entramado, haciendo visible lo que a simple vista no es evidente (como lo propone el paradigma de inferencias indiciales acuñado por el historiador Carlo Ginzburg, 1986) y permite poner en discusión sus mecanismos de producción.

El análisis se centró en la Generación I (60 a 80 años); Generación II (30 a 40 años) y Generación III (18 a 25 años) que componían la muestra³.

La hipótesis que enmarcó este proyecto fue suponer que existiría en la cadena de pasadores, un estar “entre fronteras”, “un estado de transición”, instalado en quienes no terminan de aceptar que han dejado algo y tampoco terminan de aceptar quedarse. Ello tendría impacto en la tercera generación nacida en Argen-

El trabajo se centró en jóvenes, adultos y adultos mayores taiwaneses², 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.

¿Cómo proceder ante el desafío de estas nuevas identidades que viven en la tensión de dos culturas? ¿Estamos ante ciudadanía 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 esta tesis: lo transgeneracional en el empalme con lo intercultural en los procesos migratorios y al interior de relaciones pe-

El concepto de interculturalidad que se delinea en este escrito está centrado en el contacto, el sincretismo, la hibridación cultural, es decir, en el desarrollo de interacciones socioculturales cada vez más variadas en el contexto de la globalización económica, política, cultural e ideológica (Regillo Cruz, 2000; García Canclini, 1990; Grimsom, 2008). Interacciones, no exentas de “fricciones interétnicas” (Cardoso de Oliveira, 2007) contaminaciones, diálogos y conflictos como resultado de estar “entre culturas”.

Partimos de las entrevistas realizadas y de las estancias en eventos culturales y religiosos en las que nuestras fuentes participan, surgiendo allí como nociones privilegiadas los puntos problemáticos que fueron planteando la necesidad de apelar a conceptos como “transmisión intercultural y transgeneracional”, “identidades

78

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS



Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina; Especialista en currículum y prácticas en contexto, FLACSO; Diploma en psicoanálisis y prácticas socioeducativas, FLACSO; Prof. de Ciencias de la Educación, UCSE. E-mail: patriciacesca@fibertel.com.ar

tina 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 se sostendrá que los conceptos de transgeneracionalidad e interculturalidad, ofrecen herramientas para pensar dichas rendijas.

Dada la complejidad de las variables involucradas, la propuesta epistémica y empírica en cuanto al abordaje realizado durante el trabajo de campo, se inscribe en una tradición de investigaciones cualitativas que estudian las demandas que reciben las escuelas argentinas ante las transformaciones surgidas de la renovada y creciente presencia de personas de orígenes diversos en sus aulas, en el marco de un mundo interconectado.

Cada uno de los tópicos seleccionados permitió inferir 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 proyectar un horizonte intercultural.

Dado que estos hechos fueron estudiados en relación a la escolaridad, buscaremos interpelar al lector con preguntas, de modo tal que en la búsqueda de respuestas conjeturales, encuentre insumos que podrían orientar la selección de abordajes y/o revisar las miradas sobre los jóvenes inmigrantes en las escuelas que los reciben.

Transmisión intercultural y transgeneracional

Se analizan procesos de transmisión cuando estos se producen a millas

de distancia de la tierra de los mayores generando una tensión que no logra anudar del todo la cultura de origen con la cultura de destino.

Los resortes que ponen en juego los datos recogidos, nos sugieren 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, explica Graciela Frigerio:

"En Taiwán hay festejos que nosotros acá no los hacemos. Hay también tradiciones de comer arroz en una determinada fecha que se va perdiendo. Pero en lo que se refiere a formarnos como persona, conservamos el respeto hacia el mayor. Pareciera ser que en territorio taiwanés ha habido una modernización de las costumbres, sin embargo, fuera del territorio, como en este caso Argentina, esas tradiciones se mantienen más rígidamente" (Generación II).

Para René Kaës (1996) la herencia del hombre incluye contenidos, huellas mnémicas referidas a lo vivido por generaciones anteriores. Al decir de Graciela Frigerio (2002), la nueva generación es una "apuesta contra el olvido", para Regis Debray (2004), "un ayuda memoria", y para Laurence Cornu (2002) la "solidaridad transgeneracional".

"Mi papá no me dejaba tener malas notas, no quería 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" (Generación II).

Sin embargo pueden darse dos tiempos de transmisión. La arcaica que sería el caso de este padre para quien su hija es exitosa cuando no admite fallas, no contempla sus

paradojas. 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.

"Yo le digo a mi papá: 'las costumbres acá son distintas que allá, entonces no podemos manejarlos de la misma forma. Las reglas no pueden ser las mismas porque estamos acá, no allá'" (Generación II).

Este enunciado rescataría la otra particularidad de la transmisión en tanto supone además la exigencia de dejar al sujeto la libertad de significar lo que tomará, volviéndolo otra cosa.

Mercedes Minnicelli (2004) parafraseando la pregunta de Goethe "¿Qué te han hecho, a ti, pobre niño?", comenta cómo en "Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister" fue transformada por Freud (1929) sentando bases para una posición diferente ante el sujeto expuesto a vicisitudes perjudiciales y reformula la pregunta: "¿Qué vas a hacer, tú, con lo que te han hecho?".

"Dejamos la escuela china con mi hermano. Yo le decía a mi madre 'ya sé que me querés mandar, que aprenda chino pero en este momento no me puedo concentrar y no puedo sacarme buenas notas en mi colegio'. 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 fiestas, para ir los sábados de 9 a 17 a la escuela china" (Generación II).

Jóvenes que discuten con sus padres la razón de ser de la obediencia sumisa; hablar en español a sabiendas que los padres no lo comprenden, reírse y charlar en las celebraciones religiosas, reprochar a los adultos el venir a este país cambiando su status (médicos allá y almaceneros aquí), rotación de la

concepción tradicional de ahorro hacia el disfrutar de lo que se gana; cuestionamientos ¿por qué vinimos acá? El trabajo etnográfico nos permitió ir descubriendo las 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. En estos *reclamos*, y a la manera en que lo aclara Michel De Certeau (1996) puede decirse que los sujetos se hacen un espacio, un atajo, y firman su existencia como actores y autores. Buscan esas rendijas a través de las cuales transitar en forma alternativa sus trayectorias.

También están quienes *rechazan* su herencia sin importarles cuanto los separará de sus ascendientes. Este negar sus raíces se presentifica en frases como “no me gusta lo oriental”; “no tengo los ojos tan achinados”; “no me interesa relacionarme con chinos”; “las costumbres chinas en los funerales me dan risa”

Desobediencia, reproches, subversión dejan asentada la capacidad de invención de los sujetos como modos de accionar ante lo que “les han hecho”.

Pensando estos temas en relación a la escuela: ¿cómo vive la tarea de transmisión cultural y de producir subjetividad en jóvenes portadores de culturas diversas? ¿Están los docentes convencidos de que la transmisión está ligada a narrativas colectivas de pertenencia? ¿Están los docentes con disposición a atravesar los umbrales que establecen distancias, hibridando referentes culturales?

Identidades culturales

Cuando las características de la transmisión están en proceso, el acontecimiento de construir identidades se da en el interjuego de culturas en pugna por prevalecer. Durante el

recorrido realizado, se ensayó deconstruir el proceso de constitución de las identidades de los jóvenes taiwaneses en su condición de sujetos, enfrentados en sus códigos culturales, lingüísticos, estéticos, etcétera, a adultos que no logran (¿o no pueden?) acompañarlos, con la consecuente angustia para “ambos”.

En este mundo globalizado todos seríamos portadores de identidades interculturales y podríamos padecer el mismo malestar que los adolescentes estudiados. Sucede que los procesos migratorios se constituyen en ocasiones para reforzar el andamiaje que da lugar a “identidades interculturales” (Geertz, 1973; Goffman, 1989; García Canclini, 2002; entre otros).

Al hablar de “identidades interculturales” nos referimos a sentimientos de pertenencia, y adscripciones que se hallan en permanente transformación, por ende una identidad sería parcial, fragmentaria, en palabras de Giles Deleuze, (1988) “uno no es todo el tiempo ni todo el día lo mismo”.

“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 y eso no le caía nada bien a mis padres” (Generación III).

Definir las identidades de un grupo para Frederick Barth (1995), 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 crea por sí misma una identidad diferenciada, sino que esta solo puede resultar de las interacciones entre grupos y de los modos de diferenciación que incorporan a sus relaciones.

Los adolescentes taiwaneses admiten que el aprender español se dio

al ingresar a la escuela, en el contacto con los compañeros, así como la dificultad de practicarlo cuando en la dialéctica de intercambio con su familia y el entorno inmediato el único idioma es el chino. Los adultos mayores reconocen las limitaciones que les ocasiona en la vida laboral no manejar la lengua del país receptor, en especial cuando ello los coloca en situación de dependencia de la traducción de sus hijos con el consiguiente riesgo de cambiar el paradigma clásico de autoridad que sostienen ancestralmente. Margaret Mead (1970) llamará a este fenómeno *cultura prefigurativa* que se suma a la *cultura postfigurativa* en la que se da el convencimiento de que la forma de vivir y saber de los ancianos es inmutable y valedera.

“Mi madre, no sé si era por falta de confianza a los argentinos, que siempre me limitaba todas las amistades a la comunidad oriental. Yo sufrí mucho por eso” (Generación II).

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 mezclen y combinen de maneras múltiples.

“Mis amigos son todos Taiwaneses. Los que crecieron conmigo. Entre nosotros nos ayudamos. Cuando llegas a un país desconocido solo puedes encontrar contención entre los tuyos” (Generación II).

Otro riesgo, lo tomamos de la idea deleuziana (1988) de “*diferencia de diferencias*”. Se trataría de diferencias que no remiten a ningún idéntico, a ningún centro, y de repeticiones que no remiten a ningún origen. Es un hacer diferencias, más que de ser diferente. Inés Dussel (2004)

puntualiza que el movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado. Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante; “*el ‘nosotros’ como pronombre peligroso*”, según Sennet (2000). La negativa a mezclarse con Otros hace del mundo un micromundo, definido por los muros de la iglesia, la escuela, el comedor o en muchos casos la endogamia: consultas exclusiva a especialistas chinos (médicos, contadores, asesores 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 que los hospeda.

“Algunos tienen el fenotipo pero culturalmente no tiene nada de chinos, son bien argentinos: le gusta el fútbol, el mate, salir todos los días a la calle, ir a un café, ir al cine” (docente escuela argentina).

Y por último, el riesgo de reducir el tratamiento de las diferencias a una adaptación de “los llegados” a la llamada cultura nacional.

Las conceptualizaciones identitarias que se manifiestan en fórmulas del tipo “*los argentinos son...*” “*los taiwaneses son...*”, constituyen modos de tipificación que dificultan prácticas interculturales. Los sujetos de esta investigación asocian a lo argentino la forma cariñosa de tratarse y a lo taiwanés al rendimiento en matemáticas, el cálculo mental, el respeto a los mayores y la férrea disciplina que los lleva a angustiarse ante una mala calificación escolar.

“Tal vez nació acá pero toda mi familia es oriental. Viví 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% ciento de lo que te rodea es oriental y bueno uno crece siendo oriental en vez de ar-

gentino” (Generación III).

La dificultad de estos jóvenes al ser portadores de trayectorias personales diferentes a los mayores, nos vuelve sobre la cuestión de la construcción del proyecto identitario bajo estos condicionamientos. ¿Se trata de ayudarlos a ser taiwaneses? ¿Se trata de ayudarlos a ser argentinos? ¿Solo puede ser taiwanés y no argentino o argentino y no taiwanés?

“Desde siempre trabajamos con nuestros alumnos para que acepten la diferencia, que ellos se identifiquen por su cultura. Primero hay que aceptarse a uno mismo. Eso es lo más importante” (docente escuela china).

En este sentido la escuela china asume que los estudiantes que forman, nacieron aquí y aunque son de apariencia y practican costumbres orientales enseñarles a “ser chinos” los días sábados⁴, sería una tarea imposible. Sin embargo es otro el posicionamiento que expresan los docentes argentinos (“*en la cara tienen el cartelito soy diferente*”).

“Mi nombre es In Hue In⁵ en chino, B. es el castellano. Durante el parto a mi madre le dijeron que tenía que ponerme un nombre español, entonces tomé el de la doctora que se llamaba B.” (Generación III).

Otro hecho que mereció nuestra reflexión es que estos jóvenes si bien figuran en el DNI (los nacidos o los pocos nacionalizados) con nombres occidentales, en su vida familiar son llamados por el nombre chino. En ciertos ámbitos el nombre propio es reemplazado por “*la china*”. Dato este muy significativo en tanto el nombre sería un elemento que no solo permite identificar a las personas, sino que también enlaza con una pertenencia étnica cultural. El nombre personal 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*”.

Sirvan estas premisas 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.

Podemos decir junto a Inés Dussel (2005) que en lo que respecta a este fenómeno, el producir identidades contemporáneas, es complejo pues, muchos de estos cambios de nombre tienen como base la búsqueda de otros que sean menos susceptibles a la risa de parte de la sociedad que los recibe o funcionen a la manera de estrategias adaptativas⁶. Pero también podría estar relacionado 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 imperceptibilidad del ser inmigrante?

“Nunca me voy sentir ni taiwanesa ni argentina. Yo soy argentina en el sentido de que me comporto como tal, hablo como porteña, aunque no me siento del todo argentina ni tampoco me siento del todo taiwanesa” (Generación III).

El malestar identitario, expresado en muchas de las entrevistas, se alojaría bajo la forma de ambigüedad en el que de nuevo se pone en tensión lo intercultural y lo transgeneracional. Este malestar se daría en dos dimensiones: una social-cultural-institucional y otra de orden psíquico. En la intersección entre ambas dimensiones se localizan 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.

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".

Desde las escuelas: ¿cómo ayudar a elaborar una crisis estructural, propia de cualquier adolescente, agregado al hecho de vivir en esta ambigüedad? ¿De qué manera delibera si los saberes curriculares que transmite constituyen identidades cristalizadas?

Discriminación intercultural

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.

"Hay escuelas que discriminan ya 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" (Generación II).

"En el Instituto Nuestra Señora XX, 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. Fue algo muy, muy, muy shockeante" (Generación II).

Algo significativo fue la preferencia por escuelas privadas ("las públicas tienen muchos paros") las mismas que después arguyen razones poco creíbles para discriminarlos.

"Para la gente, es mucho más sano acostumbrarnos a ver al otro

que quizás no sea como nosotros por ser de otra cultura y que nos puede aportar cosas y quizás también conocerlos y aunque quizás no nos aporte porque no nos guste pero aún así hay que respetarlo, entenderlo, saber cómo es y cómo piensa y bueno, aceptarlos cómo son y no ir al choque o al recelo de tenerle odio o bronca sin que nos hayan hecho nada" (docente escuela argentina).

En el pronunciamiento de esta docente encontramos un discurso que intentaría flexibilizar la ventaja de que la "diferencia" no se pierda. Clifford Geertz (1996) llamará a esta actitud "tolerancias vacuas", que no se compromete con nada, inútiles consejos de la tolerancia indiscriminada que suelen caracterizar los discursos de personas y organismos.

Nuestras indagaciones nos dieron además, evidencias empíricas de cómo la escuela enmascara la discriminación en sus esfuerzos por sostener una normalidad integradora de la diversidad cultural vigente; y cómo 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 naturalización en el pensamiento cotidiano.

¿Arma la escuela un escenario donde tenga cabida la inclusión de (con) el alumnado procedente de familias inmigrantes o la mera coexistencia de unos y otros no hace más que cubrir ilusión de contacto?

"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" (coordinadora del equipo de psicopedagogía de un hospital público).

"Los chinos son buenos en matemática, pero siendo tan calladitos

como son, nunca se puede aseverar si entienden o no. Yo por las dudas lo mando a clases de apoyo" (docente escuela argentina).

Testimonios como estos translucen que las dificultades inherentes a la educación de los inmigrantes, no estaría recibiendo un abordaje que haga posible tramitar su malestar aun cuando en textos, documentos oficiales, la proliferación de investigaciones, publicaciones y encuentros sobre la educación intercultural, el fenómeno migratorio, el racismo y la xenofobia anunciarían 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".

Este orden de lo inabordable devendría de esta tentativa de categorización cuando gesta una tentación de uniformidad, una suerte de "furores descriptivos" (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 cosiendo ropa", "los bolivianos vendiendo verdura o ropa en la calle").

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.

Una duda que se nos planteó y convocó a una nueva pregunta, es si ante los últimos acontecimientos, el hecho de que sea hoy China una potencia mundial modifica la percepción que tenemos de sus ciudadanos y de los mismos inmigrantes

chinos en nuestro país.

Trabajar la discriminación es asimismo aludir a las emociones que la acompañan dado que ponen de relieve "lo singular" de este fenómeno.

"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'" (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. Como se aprecia en el testimonio previo aparece la *repugnancia* en tanto emoción constitutiva y estructural, como decía Freud (1929). Su expresión clásica son los olores despreciables y otros objetos cuya apariencia misma parece asquerosa. Lo más grave es comprobar cómo a lo largo de la historia la repugnancia ha sido utilizada similar a un arma poderosa, en los esfuerzos realizados para discriminar a ciertos grupos y personas.

Esta autora refiere también a la *vergüenza* como emoción intensa en tanto cala más profundo que cualquier otra, ya 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. Nuestros entrevistados narraron sucesivas experiencias en las que en hoteles, negocios, oficinas públicas, la facultad, fueron sospechados, maltratados y señalados.

La experiencia de esta emoción puede provocar la ira cuando la persona se avergüenza por algo que no puede cambiarse (su rostro). Avergonzar (burlas, bromas, intimidación chistes humillantes o señalar

con insistencia fastidiosa sus fallas en el idioma) 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, concluye Nussbaun.

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*".

Recopilando leyendas urbanas se escucha "*los chinos son sucios*". Esto nos lleva a otra emoción: *la suciedad*. 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 una intimidad con quien no se desea estar, con quienes no se quiere ser identificado. Se origina luego, por artilugio del discurso, un rechazo, un distanciamiento.

Cornelius Castoriadis (1983) enuncia que el urdir 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 configura un efecto de aceptación/rechazo que sostiene la marca discriminatoria y que actúa con eficacia simbólica.

María Rosa Neufeld (2005) clarifica 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 noventa en su variante escolar.

Los estudios de Martha Nussbaum sobre emociones, asociadas a los procesos discriminatorios, las demuestran conteniendo pensamientos poco razonables, pues encarnan

ideas mágicas de suciedad o impureza. Este sondeo metodológico, nos permitió verificar que a las personas chinas se las inviste de las dos cualidades: suciedad y repugnancia.

¿Cuán abiertas están las escuelas argentinas a trabajar estas emociones, sobre todo cuando no son culturas reconocidas en lo social?

"Para elegir escuela tuve en cuenta la amabilidad de las maestras y la directora. Como yo no sabía el idioma a veces escribían y después pedían a alguien para que lo traduzca" (Generación I).

La escuela hoy se enfrenta no solo 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 donde se daría la intersección de la cultura local y la cultura de los sujetos extranjeros, sin olvidar que estos espacios son producidos en situaciones históricas determinadas y en determinadas relaciones de poder.

Sostenemos, para terminar, que la discriminación, no es solo un "problema" de las "minorías inmigrantes" que necesitan la comprensión de la mayoría, sino como un asunto que nos incumbe a todos. No tan solo porque cada uno de nosotros es "otro" para alguien sino y sobre todo para uno mismo, porque nuestra propia identidad es intercultural.

Esto coloca a los formadores ante el desafío de entender que la heterogeneidad se da por la concurrencia en una misma clase de estudiantes con distintas procedencias socioeconómicas y culturales: 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 capacitarse para sostener esa responsabilidad en los nuevos contextos a los efectos de no quedar capturados por lo que se cree conocer.

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 solo 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).

Recibido el 3 de junio de 2011.
Aceptado el 5 de diciembre de 2011.

Bibliografía

- AUTÉS, Michel, "Tres formas de desligadura", en KARSZ, Saül (coord), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- BARTH, Fredrik, *La organización social de las diferencias culturales*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto, "Aculturación y fricción interétnica", en *Revista América Latina*, Año 6, N° 3, julio/septiembre de 1963. Entregado a CLAPS y traducido por Roberto Meville el 11 de septiembre del 2007. Disponible en: www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/aculturacionyfriccion.pdf (consultado en agosto de 2010).
- CASTORIADIS, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets, 1983.
- CORNU, Laurence, "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en FRIGERIO, Graciela (comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires, Noveduc/SEM, 2004.
- DE CERTAU, Michel, *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1996.
- DEBRAY, Régis, "Transmitir más, comunicar menos", en *Aparte REI. Revista de Filosofía*, N° 50, marzo, 2004.
- DELEUZE, Gilles, *Diferencia y repetición*, Madrid, Ediciones Jucar, 1988.
- DUSSEL, Inés, "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva Postestructuralista", en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, N° 122, maio/ago., 2004. Disponible en: www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf (consultado en febrero de 2010).
- _____, "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy", en TEDESCO, Juan Carlos (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IPE UNESCO, 2005.
- FREUD, Sigmund [1929], *El malestar en la cultura*, Buenos Aires, Alianza, 1992.
- GARCÍA CANCLINI, Nicolás, *Culturas híbridas*, México, Grijalbo, 1990.
- FRIGERIO, Graciela, *Educación. Rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.
- GEERTZ, Clifford, *Los usos de la diversidad. Vol. 7*, Madrid, Paidós, 1996.
- GINZBURG, Carlo, *Ritos, emblemas e indicios*, Barcelona, Gedisa, 1986.
- GOFFMAN, Erving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 1963.
- GRIMSOM, Alejandro, "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 Argentina, 2008.
- KAÉS, René, "El sujeto de la herencia", en KAÉS, René et al., *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996.
- MEAD, Margaret, *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, Buenos Aires, Granica, 1970.
- MINNICELLI, Mercedes, *Infancias públicas no hay derechos*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens, "El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", en NEUFELD, María Rosa et al., *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en el aula*, Buenos Aires, EUDEBA, 2007.
- NUSSBAUM, Martha, *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz editores, 2006.
- REGUILLO CRUZ, Rossana, "El otro antropológico. Poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada", en *Análisis. Cuadernos de Comunicación y Cultura*, N° 29, Antropología de la Comunicación, Barcelona, Universidad Autónomas de Barcelona, 2000.
- SASSIER, Monique, "La exclusión no existe yo la encontré", en KARSZ, Saül et al., *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa, 2004.

- SENNETT, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- VIRNO, Paolo, *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporánea*, Madrid, Traficantes de sueños, 2003.
- ZELMANOVICH, Perla, "Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos", en Diploma Superior en *curriculum* y prácticas escolares en contexto, Postgrado virtual, FLACSO Argentina, 2008.

Notas

- ¹ Fragmento de la Tesis de Maestría aprobada en FLACSO, titulada "Escuela y migraciones. Discriminación y malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales. El caso de jóvenes inmigrantes taiwaneses", dirigida por la Mg. Perla Zelmanovich.
- ² Durante este escrito usaremos en algunas ocasiones la expresión "chinos", junto a "taiwanés". Cabe aclarar que Taiwán corresponde a la parte insular junto a la China continental, de ahí que los mismos taiwaneses se refieran a sí mismos como "chinos", a pesar de las grandes tensiones geopolíticas que viven entre ambas regiones.
- ³ Cuatro representantes de la generación I (21 a 25 años) nacidos en Buenos Aires; tres de la Generación II (30 a 40 años) y dos de la Generación III (50 a 80 años), estos últimos nacidos en Taiwán, más dos docentes de la escuela china y dos de escuelas argentinas.
- ⁴ Un requisito para ingresar a esta escuela es que el alumno asista durante la semana a instituciones educativas argentinas.
- ⁵ Un nombre daría una inscripción legal y es ocasión para inscribirse en una genealogía por la que se es hijo, nieto, sobrino de... esto es, "inscribiéndolos en una sucesión significativa" (Perla Zelmanovich, 2008). Cuando el lugar ofertado conlleva en primer lugar un desanclaje obligado de la genealogía, cuando el nombre 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 afuera.
- ⁶ Se escribe según la fonética, con lo cual se mantiene el anonimato del real nombre chino.
- ⁷ Pensemos en los apellidos de inmigrantes polacos, árabes, italianos... que son españolizados en su pronunciación o convertidos en otros nombres.

Resumen

El artículo refleja las conclusiones de una investigación realizada durante 2008-2010. Dado su carácter exploratorio, se trató 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 procedentes de Oriente 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 centró 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. Es por ello eje de este artículo lo transgeneracional en el empalme con lo intercultural en los procesos migratorios y al interior de relaciones pedagógicas no exentas de discriminación y malestar.

Palabras clave

Interculturalidad - Transgeneracionalidad - Identidades interculturales - Discriminación - Relaciones pedagógicas - Malestar identitario

Abstract

The article reflects the conclusions of an investigation realized during 2008-2010. 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. There is for it axis of this work: Transgeneracional in the junction with the intercultural thing in the migratory processes, and to the interior of pedagogic relations you do not exempt of discrimination and discomfort.

Key words

Intercultural - Transgenerational - Intercultural identity - Discrimination - Teaching relationships - Identity malaise