XI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras (UNT), Tucumán, 2007.

Educación e identidad en la comunidad japonesa en la Argentina.

Onaha Cecilia y Gómez, Silvina.

Cita:

Onaha Cecilia y Gómez, Silvina (Diciembre, 2007). *Educación e identidad en la comunidad japonesa en la Argentina. XI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras (UNT), Tucumán.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/silvina.gomez/7

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/px4E/ehv

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Eje 3: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Mesa 35 Inmigración, educación e identidad.

- Educación e identidad en la comunidad japonesa en la Argentina -

Dra. Cecilia Onaha[1](UNLP)
Lic. Silvina Gómez [2](UNLP)

Introducción

En la historia de la comunidad japonesa en la Argentina podemos distinguir dos grandes etapas: el período previo a la Segunda Guerra Mundial, con la presencia de inmigrantes en su gran mayoría temporarios. La prolongación de su estadía en Argentina, hizo que los jóvenes inmigrantes se casaran y formaran familias. Con respecto a la educación de sus hijos, existieron dos principales alternativas: o hacerlos regresar tempranamente a su país de origen, o en el caso de aquellos cuya situación económica no lo permitía, confiarlos a las escuelas de idioma de la comunidad y a las escuelas locales para su educación general.

En el período posterior a la Guerra, los que llegaron lo hicieron con el fin de radicarse definitivamente, pero curiosamente, en vez de pensar en una integración más rápida a la sociedad receptora, pusieron especial atención en la transmisión de la lengua, valores y costumbres propias, en igual importancia que la educación general local.

En este trabajo se estudiarán las características de la educación en ambas etapas para tratar de determinar continuidades y transformaciones en la identidad de las generaciones de descendientes de japoneses, que constituyen actualmente, el principal componente de la comunidad japonesa en Argentina.

1. Educación e identidad: continuidades y cambios

En 1938 se inaugura el primer curso de la escuela primaria bilingüe, administrada por la Asociación Japonesa en la Argentina. Tenía la particularidad de funcionar con planes de estudio oficiales argentinos y al mismo tiempo con programas, textos y docentes enviados por el Ministerio de Educación del Japón.

[1] Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Cs.de la educación, Departamento de Historia. Prof. Adjunta interina a cargo de la cátedra Historia de Asia y Africa. Domicilio particular: calle 2 Nro. 431 4-B, tel.(0221) 489-3835, conaha@netverk.com.ar

[2] Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, estudiante de Doctorado, becaria de CONICET. Domicilio particular: 2 Nro. 1819; Tel. (0221) 482-8961, josuemil@hotmail.com

Con el ingreso de la Argentina en la Segunda Guerra Mundial, las instituciones de la comunidad japonesa fueron intervenidas y las escuelas fueron cerradas. La actividad educativa quedó reducida a la enseñanza particular de la lengua.

Treinta y nueve años pasaron y recién en 1984 la escuela reiniciará sus actividades como escuela bilingüe, pero a partir de entonces sólo como instituto de educación reconocido por las autoridades argentinas.

Paralelamente durante la posguerra, a medida que la presencia de personal diplomático y empresas japonesas les exigía a sus empleados una estadía de varios años, surgió la necesidad de organizar una escuela para sus hijos, que siguiera los planes oficiales japoneses, a efectos de que a su regreso se pudieran reincorporar al sistema educativo de su país, sin inconvenientes. Así nació la Escuela Japonesa en Buenos Aires, con el apoyo de la Fundación de Servicios Educativos del Japón en Ultramar, entidad creada con el reconocimiento de los ministerios de Relaciones Exteriores y Educación del Japón, el 29 de enero de 1971.

Ambas entidades realizan algunas actividades de confraternidad, pero se manejan absolutamente independientes.

Con estos hechos es posible marcar dos extremos en el camino de la separación entre la identidad nacional y la étnica en la comunidad japonesa en Argentina.

Frente a este proceso gradual, que casi pasó desapercibido para sus protagonistas, veamos un ejemplo más traumático, como lo es el de la comunidad japonesa radicada en San Pablo, Brasil.

En octubre de 1935, salió publicado en el número inaugural de la revista “Gakusei”, publicación de los jóvenes de la comunidad japonesa de San Pablo, Brasil, un artículo escrito por Kenro Shimomoto, en portugués titulado “El sentir de los jóvenes hijos de inmigrantes japoneses”. Allí declaraba,

> “...Nosotros somos hijos de japoneses pero también somos brasileños. Estamos asimilados. Aunque por nuestras venas corra sangre japonesa, nuestro corazón es brasileño. Podemos respetar la patria de nuestros padres, el Japón, pero no la podemos amar. Nuestra patria es el Brasil, no podemos amar la lejana nación a la que jamás hemos visto, al país del crisantemo. Nosotros amamos al Brasil.”

Esta cita fue rescatada por Takashi Maeyama en su artículo "Estado, individuo y etnicidad. –La formación de asociaciones de estudiantes de origen japonés en la ciudad de San Pablo, en la década de 1930[3].

Este hecho se conoció como "*el incidente de la flor de crisantemo*" o "*de la Unión de Jóvenes Estudiantes"* y se constituyó en un incidente porque este artículo fue traducido al japonés y llegó a oídos de los dirigentes de la comunidad y de la representación diplomática. La consecuencia fue la disolución de la asociación a partir de la renuncia como miembros de la misma, de todos los jóvenes que recibían becas del gobierno japonés.

El contexto político en el que se desarrolló fue muy claro: los jóvenes se encontraban atrapados entre dos nacionalismos: el del régimen de Getulio Vargas y el del imperio japonés. Maeyama analiza los pormenores, destacando que quizás su autor no tuvo ninguna intención de pronunciarse por uno de los lados – sumado a problemas en la traducción al idioma japonés que no alcanzó a reflejar que se trataba también de una declaración de compromiso hacia las políticas nacionalistas brasileñas, y contribuyó a que se convirtiera en conflicto. Tras este primer incidente, la situación se agravó con el estallido de la guerra del Pacífico, llegando al grado de enfrentamientos violentos en el seno de la colectividad.[4]

En el caso del Brasil fue en el seno de una asociación de carácter voluntario en donde se pudo observar el choque.

Podemos reconstruir el proceso en el caso argentino, a través de crónicas publicadas por sus protagonistas y por las instituciones que incluyen el testimonio de sus miembros, a través de la forma como se expresan estas dos identidades.

2. Algunas consideraciones conceptuales.

Sabemos que nuestra política educativa apuntó desde sus orígenes a la formación del ciudadano, acorde a las necesidades del estado-nación moderno. Como plantea Benedict Anderson, en el proceso de formación de esa "comunidad imaginada", que constituye el estado nación moderno, en nuestro país al igual que en otras naciones latinoamericanas, la educación jugó un rol destacado. Su valor cobró mayor importancia con el ingreso de la

[3] Maeyama, Takashi. "Kokka-hito-ethnicity – 1930 nendai San Pabloshi ni okeru nikkei gakusei kessha". (En: Ethnicity to Burajiru nikkei jin – bunka jinruigakuteki kenkyu- Tokyo, Ochanomizu Shobo, 1996, pp. 354-355) traducción de la autora.

[4] Hacemos referencia al episodio como conocido como "kachi-gumi/make-gumi", en donde grupos que nos aceptaban la derrota del Japón, comentieron asaltos violentos contra los que sí lo aceptaban, se contabilizaron alrededor de cien incidentes en los cuales fueron asesinadas 23 personas. (Ninomiya, Masato. "Japanese Brazilian Historical Overview". ,p.121. KIKUMURA YANO, Akemi (ed.) 2002. *Encyclopedia of Japanese Descendants in the Americas*. Altamira Press, Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford

inmigración masiva, la necesidad de asimilar a los hijos de inmigrantes y convertirlos en ciudadanos argentinos plenos, darles un idioma común, una historia común, una tradición unificadora.

En el caso del Japón, y a pesar de la imagen de cultura milenaria, la conformación del estado-nación moderno recorrió los mismos caminos y también fue la educación uno de los instrumentos utilizados por la elite que condujo el proceso para formar al súbdito que llevaría adelante el desarrollo del Japón. Pero qué sucedió con relación a los emigrantes y sus hijos. Masaru Kojima, en su trabajo sobre la educación de los niños japoneses en el exterior, parte de la base de que el sistema educativo impuesto en cada nación responde a las necesidades del mismo, es particular a cada estado y en el caso de la población que migra se puede prever un choque de intereses al respecto. Frente a las presiones de asimilación de la sociedad receptora, la resistencia puesta por las comunidades de migrantes tienen que ver con la política que se haya puesto en práctica respecto de la educación de los hijos de los inmigrantes.

La emigración de Japón se inició tempranamente con un primer contingente hacia Hawaii, el mismo año de la Restauración Meiji (1868). En un comienzo el gobierno no prestó atención a los primeros pedidos de apoyo para brindar educación a los niños japoneses cuyas familias temporalmente se habían trasladado a otros países por razones de trabajo. En el caso de los japoneses residentes en la península coreana manifestaron su dificultad para poder contratar maestros japoneses para sus hijos. Dado que estas escuelas no fueron reconocidas inicialmente, para los docentes japoneses implicaba el tener que pedir licencia en sus trabajos para poder desempeñarse unos años fuera del país. Durante los primeros años del siglo XX se encuentran avisos publicados en las revistas especializadas dedicadas a los docentes japoneses. Será recién en años posteriores que el gobierno tomará cartas en el asunto.

De acuerdo con la definición que aparece en el Diccionario de Educación publicado por la editoria Iwanami de Tokio, en su edición de 1937, la educación de japoneses fuera del país era diferenciada según se tratase de dos tipos de países, el primero que da importancia a la radicación en el nuevo país receptor y el segundo grupo que daba importancia al pais de origen del residente. En el primer grupo se señalaban principalmente a las naciones del continente americano, y en el segundo a las naciones asiáticas. En estas últimas predominaba entre los residentes japoneses la idea de enviar a sus hijos a continuar sus estudios en su país de origen. Aquí lo que se quiere destacar es que mientras en el primer grupo de países la formación de súbditos leales se veía dificultada por la política de asimilación de los países receptores, en la segunda, era perfectamente posible. Esto estará además ligado a la presencia de escuelas para residentes japoneses. Según el mismo diccionario, estas escuelas eran

aquellas reconocidas tanto por el Ministerio de Educación como por el de Relaciones Exteriores, en el artículo 8 de la implementación de ley de pensiones a funcionarios públicos. Estas escuelas pudieron organizarse con personal docente de muy buen nivel y les era posible acceder a fondos de ayuda de parte del Ministerio de Relaciones Exteriores de modo que era un status de institución educativa muy codiciado. Lo que hay que destacar es que más que brindar una educación multicultural (por estar en el exterior) su objetivo era básicamente formar súbditos japoneses. Estas escuelas reconocidas, recibían como símbolo de tal reconocimiento una copia del texto del Edicto Imperial de Educación (promulgado en 1890 y considerado síntensis de los principios educativos nacionales) y el retrato de la pareja imperial. Eran considerados símbolos sagrados y sólo eran otorgados a las escuelas en las que la seguridad de que no caerían en manos de extraños estaba garantizada. Kojima destaca que en los países del primer grupo no se llegaron a instalar escuelas reconocidas por el gobierno japonés por las políticas educativas asimilacionistas y en el caso de los países del segundo grupo, estos símbolos terminaron en el despacho de sus directores, el único lugar seguro de estas instituciones.

La legislación que rigió a estas escuelas según los casos fueron la ley de educación primaria japonesa o en los casos de las escuelas en los países del contenente americano, las leyes locales. En el caso del único país asiático independiente, Tailandia, se rigió por las disposiciones del Ministerio de Educación local, en carácter de escuela privada y en la formación impartida debía incluirse la lengua tailandesa. En el resto de los países mucho dependía del status de la escuela. En el caso de Singapur, a los diez años de creada, se solicitó su reconocimiento y registro al gobierno local. Algo similar sucedió con la escuela en Manila.

En cuanto a los programas de estudio, en el caso de China, Manchuria y el sudeste asiático, las escuelas otorgaban los mismos certificados que en Japón, sin distinción, mientras que en el caso de Hawaii o los Estados Unidos, no. De todos modos en los países del primer grupo se incluían clases complementarias sobre temas imprescindibles vinculados a la vida local. Algo similar ocurría con la celebración de feriados – en el caso del calendario escolar japonés, las cuatro fechas más importantes: año nuevo, fundación del Japón, natalicio del emperador y el del Emperador Meiji, en los países en donde no se podía realizar tan abiertamente, y debían respetarse los feriados locales, como en el caso del Brasil, el Día del Descubrimiento (3 de mayo), el de la independencia (7 de septiembre), el de la declaración del gobierno republicano (15 de noviembre), esto contribuyó a diluir la identidad japonesa. Curiosamente en el caso de Singapur, el rendir honras a la corona británica se superpuso a las honras a la casa imperial japonesa y se cree que reforzó la lealtad de los jóvenes japoneses.

El tema de la bandera también fue polémico. En algunos casos fue posible su exhibición simultánea con la local, no así en el caso de los Estados Unidos, con una fuerte política asimilacionista, ni Brasil, en la década de 1930, cuando se puso en marcha una política similar. En el caso de Filipinas, por ejemplo, en los torneos deportivos, si no se ponía a la misma altura que las banderas norteamericana y filipina, surgían críticas.

En cuanto a los contenidos educativos, los libros de texto utilizados fueron los oficiales, incluyendo los textos de moral e historia nacional. En el caso de Filipinas se elaboraron también textos complementarios – por ejemplo un libro de lecturas, en el que se incluían temas como la vida de José Rizal, héroe de la independencia filipina. También los programas de estudio incluían una segunda lengua- la lengua local que en el caso de Singapur o Filipinas era el inglés. En el caso del Brasil en 1933 se prohibió la enseñanza de lenguas extranjeras a niños menores de 10 años, elevándose la edad mínima a 14 años en 1938.[5]

Hasta aquí se han presentado los lineamientos generales de la política educativa que llevó adelante el gobierno japonés para sus emigrantes. Qué impacto concreto tuvo esta educación.

A comienzos de la década de 1990, un becario brasileño en Japón, tercera generación descendiente de inmigrantes japoneses, participaba en el concurso anual de oratoria organizado por la NHK, emisora de la televisión pública de Japón, y cominzó su presentación recitando un fragmento del Edicto Imperial de Educación (abolido por sus connotaciones nacionalistas en 1945 con la intervención de las fuerzas aliadas). La misma sorpresa experimentó Yozaburo Shirahata, investigador del Instituto de Internacional de Investigaciones en Estudios Japoneses de Kyoto, al visitar en 1993 un pueblo en el norte del estado de San Pablo, su escuela japonesa, entrar en una sala de clases y encontrarse con el retrato del emperador Hirohito y la emperatriz Nagako. A pesar de que ya hacía varios años se había iniciado la era Heisei, allí estaban. Y no solo eso, a un lado de sus retratos, estaba colgado el texto del edicto. Shirahata, nacido en la posguerra, había oido hablar de esta práctica, ahora al verlo en esa sala de clases, se sintió transportado a otro tiempo[6].

Al estudiar la historia de una comunidad de migrantes, una de las cosas que más fascinación nos produce es el corte en el desarrollo histórico normal del grupo. El hecho de la migración pone de relieve de forma particular, creencias, usos y costumbres, expresiones en boga en determinado momento, por sacarlas del contexto y deterner su evolución normal. Como esos elementos culturales se insertan en un medio completamente distinto tienden a ser

[5] Kojima, Masaru, pp.11 - 16
[6] Shirahata, Yozaburo. Karaoke-Animee ga sekai o meguru. Tokio, PHP, 1996.pp.144-145

conservados sin modificación, aunque en las nuevas generaciones, ya esta tradición comenzará a verse mezclada con otras propias de la comunidad receptora y adquirir diferentes significados.

La educación es la vía que permite la reproducción de un determinado grupo social, a través de la transmisión de la cultura. Pero qué sucede cuando miembros de ese grupo deciden establecerse – temporal o definitivamente en otro sitio, en medio de un ambiente y sociedad diferente a la propia.

Se sigue, como punto de partida, la teorización de Frederik Barth[7] donde rechaza la visión esencialista de la identidad étnica, y señala cómo la construcción de los límites étnicos se realiza a través de procesos sociales de exclusión e incorporación, resultado en la categorización de los grupos y la conservación de dichas categorías a pesar de los cambios en sus contenidos. A su vez estas categorías regulan la interacción. Y es en esta interacción con el otro es que estos grupos se definen y diferencian. Pero debe prestarse especial atención a la naturaleza de dicha interacción. Ésta no es simétrica, es producto de procesos de alterización que Briones define como "la disyunción que de manera simultánea y necesariamente asimétrica coproduce al ego y al alter, inscribiendo en las subjetividades a ciertos sectores como "otro" cultural y racial"[8]. Entonces, yacen en este contexto de construcción simbólica desigual del ego y el alter, los procesos de construcción de identidad de los grupos étnicos, en tanto ellos no conforman desde un origen parte integrante de la sociedad nacional. Aquí nosotros partiremos de una perspectiva procesual, concibiendo entonces a la identidad étnica como la resultante de un proceso de identificación relacional, dinámico y contextual.

En este proceso de transmisión cultural intra comunitario, el agente actuante en general es la asociación de inmigrantes y descendientes. En su forma más visible lo constituyen las escuelas de idioma que suelen funcionar dentro de su estructura.

Las asociaciones étnicas en sí, han suscitado su propio debate académico, pudiendo identificarse dos principales líneas. La primera que ve en las asociaciones ámbitos facilitadores de la integración de los inmigrantes a la sociedad receptora y a la identidad nacional y aquellos que encuentran que este modo de agrupamiento ha favorecido la persistencia de la identidad étnica de dichos grupos. Ambos enfoques colocan el acento en las

[7] BARTH, Frederik. 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

[8] BRIONES, Claudia. 1998. La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia. Ediciones del Sol, Buenos Aires.

acciones de las asociaciones como acciones unilaterales, olvidando que se hallan en una relación dinámica con su entorno.

Estos son espacios donde se visualizan procesos de categorización del grupo y fluctuación de los contenidos de dichas categorías en el tiempo o en ocasiones, de las categorías mismas, aun cuando no se altere la matriz de la oposición: nosotros/los otros. Se concuerda con la definición de Maffia, Ballina y Mokevicius donde señalan que las asociaciones de inmigrantes extranjeros son espacios sociales delimitados y sujetos a un permanente proceso de co-construcción y significación por parte de los sujetos cuyo eje es la articulación de cierta clase de prácticas que los conforman en territorios de identidad.

Se ha tratado el estudio de la comunidad japonesa a partir de una imagen estereotipada que no ha permitido poder apreciarla en su verdadera dimensión e incluso hasta ha llegado a obstaculizar un mejor conocimiento de su cultura y su experiencia. Una imagen de comunidad cerrada, verticalista, sin lugar para la disidencia, características que si bien han contribuido a que sea apreciada, en particular por los sectores dirigentes de la sociedad receptora, esto no permite acceder a aspectos más positivos vinculados a su individualidad-grupalidad y creatividad. El adentrarnos en su mundo permite ver a sus miembros libres de los condicionantes sociales generados a partir del estereotipo y la necesidad de comportarse acorde a él.

En este sentido las asociaciones de colectividades representan un escenario en donde podemos observarlos más libres, en donde además diferentes fuerzas se enfrentan (generacionales, sociales, regionales, ideológicas) y se hacen visibles.

3. Particularidades del caso de los japoneses en Argentina.

En general se piensa que en comunidades como la japonesa, la institución educativa es la primera y central en la vida de la comunidad. En el caso de Argentina no lo fue por las características que tuvo la migración en nuestro país. El hecho de que fuera libre, de inmigrantes temporarios en su mayoría hombres solos, hizo que la aparición del problema de la educación de la segunda generación- o nacida en la Argentina, se atrasara. Pero para mediados de la década del 1920, se lo encuentra planteado por parte de un representante diplomático. Este Ministro plenipotenciario ya había cumplido las funciones de cónsul en Honolulu y en su discurso de presentación hizo referencia a que en Hawaii se había convertido en un tema de preocupación y discusión en la colectividad y lo presentó haciendo

una analogía con *un pato criado por una gallina y la preocupación de ella al ver a su pichón dirigiéndose a nadar en un estanque*. [9]

No entraremos en detalles sobre las distintas posiciones que sobre este tema surgieron dentro de la colectividad. El espectro va desde aquellos que no le veían ninguna utilidad y era preferible impulsar en sus hijos el estudio de otras lenguas europeas, hasta aquellos que apoyan una educación que inculcara en sus hijos el idioma hasta el nivel de la escuela media[10]. Aquí es necesario aclarar que esto no significaba necesariamente la no valoración de la educación japonesa. Debemos tener en cuenta que la mayoría todavía se consideraba inmigrante temporal y en algún momento regresaría a Japón, por lo que el brindarles educación en Argentina era una última alternativa en la medida en que se retrasaba el regreso y algunos que disponían de los recursos económicos necesarios, los hicieron regresar anticipadamente. En las escuelas japonesas, en particular durante la década de 1930 surge a la luz el problema de los que retornaban y al respecto pueden encontrarse algunas notas en los periódicos locales.[11]

A modo de ilustración uno de esos artículos recoge el testimonio del director de una escuela primaria del distrito de Nakagusuku en Okinawa, en 1939, en donde señala que de los mil alumnos que concurren a esta escuela doscientos cincuenta son nacidos en el exterior, hijos de emigrantes y los más numerosos provenían de Perú y Filipinas. Aquí cabe acotar que en el caso de la Argentina, los provenientes de este distrito también son numerosos. El director elogia la buena performance en sus estudios y que si bien a pesar de su edad debían ingresar en los primeros años escolares, en poco tiempo alcanzaban el nivel de sus pares japoneses de la misma edad.

Aquellas familias que por razones económicas no podían enviar anticipadamente a sus hijos de "regreso" a su país, optaron por recurrir a las escuelas de idioma locales.

La Segunda Guerra Mundial constituye el episodio más traumático vivido por las comunidades de japoneses en el mundo, pero en el caso de la Argentina, por la postura adoptada por el gobierno conservador argentino en los primeros años, fue percibido en general como un hecho lejano. Es más, Buenos Aires ya era visto como el país que probablemente más tiempo mantendría la neutralidad en el continente y pronto el gobierno japonés mejoró sus relaciones elevando al rango de embajada a su representación diplomática – hasta entonces regida por un representante plenipotenciario. También los principales diarios

[9] Referencia extraída del libro de Kuhei Gashu. (1956)
[10] Sobre el particular, ver Onaha, Cecilia. "*Educación de los niños de emigrantes japoneses en América Latina. El caso argentino*". En: Revista de la Universidad Cristobal Colón, Veracruz, AñoII, tercera época, Nro. 19, pp.135-144.
[11] Sobre este tema se puede tomar como referencia el artículo de Tomonori Ishikawa, "Dai ni ji sekai taisenzen no Okinawa ken ni okeru kaigai imin kyouiku ni tsuite.

japoneses instalaron en la ciudad a enviados especiales. El testimonio personal de uno de ellos fue publicado y llega hasta nosotros.[12]

En enero de 1944 se rompen relaciones con Japón y Alemania. Ya desde 1941 se habían cortado las comunicaciones y los residentes temporales japoneses se vieron obligados a prolongar forzadamente su estadía. Con la declaración de guerra en marzo de 1945, el embajador junto con el personal diplomático japonés son confinados en el hotel Eden en la ciudad cordobesa de La Falda. Es interesante el episodio que relata el corresponsal del periódico Yomiuri, quien casualmente había elegido esa ciudad para permanecer hasta tanto se reestablecieran las comunicaciones con su empresa en Tokio. El anuncio de la declaración de guerra por las radios locales se transmitió en el momento en que se encontraba en un café muy concurrido del centro de la ciudad. Cómo único japonés presente allí, fue un gran impacto para él y a lo que primero atinó es a mirar a su alrededor la reacción de los otros clientes del café, quienes detuvieron su conversación por un momento para escuchar y luego continuaron sin inmutarse. Sus vecinos le expresaron luego que la situación no alteraría las buenas relaciones con él. En su relato, originalmente publicado en japonés, abundan los buenos comentarios como éste, respecto de su relación con la sociedad local.

Si bien a nivel de población en general, los japoneses gozaron en general de un buen trato, los conflictos se dieron a nivel institucional – las asociaciones fueron intervenidas, las escuelas fueron cerradas, las empresas comerciales debieron suspender sus actividades, los principales productores hortícolas y floricultores fueron puestos en listas negras.

Con el fin de la guerra y el advenimiento del peronismo, poco a poco la vida en la comunidad fue normalizándose, pronto se autorizó el reinicio de las actividades económicas de los antes considerados enemigos. Se reanudan las comunicaciones y se apoyan actividades de ayuda humanitaria, además de acelerar el regreso de ciudadanos argentinos que habían quedado atrapados en la guerra. El primer contingente de repatriados argentinos hijos de japoneses, puede hacerlo gracias a las gestiones directas de Eva Perón, por pedido de la madre de una esposa de un inmigrante japonés. De ella al igual que de otros integrantes del grupo han quedado publicados sus testimonios.[13]

Durante este tiempo de intervención de las instituciones lo único que se continuó fue la enseñanza del idioma a nivel privado. Dado que los maestros enviados antes de la guerra

[12] Furuta, Tokujiro (en: Nihonjin Aruzennchin Ijuushi Henshuu Iinkai 1971)
[13] La Plata Hochi,

por el gobierno japonés debieron regresar a su país, esta tarea fue desempeñada por residentes y la falta de docentes será un problema constante durante esta etapa. [14]

La clara separación formal entre la identidad nacional de la étnica y la formación de una nueva identidad como descendientes de japoneses, con componentes locales sumadas a las tradiciones adquiridas en el hogar a través de sus padres, tendrá este punto de partida y demandará un proceso gradual casi imperceptible, jalonado por hechos externos, como la visita de los principes herederos del Japón en 1967 y el discurso del entonces príncipe heredero Akihito, instando a los miembros de la colectividad a "ser buenos ciudadanos argentinos." El segundo en la educación, en la constitución de dos instituciones separadas, para los japoneses nacionales y para los de origen japonés.

Es imprescindible precisar, cuando hablamos del periodo de posguerra, la fisonomía de la colectividad a partir del arribo de los "nuevos inmigrantes" japoneses. Hemos proporcionado algunos datos acerca de las características principales de estas "olas" migratorias, sin embargo, no queremos dar la impresión de que dichos grupos estuvieran aislados entre sí. Si bien realizamos una distinción entre los mismos, basada en las características de la migración como proceso y en las pautas de asentamiento en nuestro país, es menester resaltar que la migración japonesa en Argentina desde la década del 20 hasta la década del 70 nunca cesó, y que los nuevos inmigrantes, muchos de ellos llamados por sus compatriotas establecidos, se fueron integrando a la vida de la colectividad. Esta situación complica un posible análisis de la comunidad en la posguerra porque adiciona variedad al grupo. No se trata sólo de diferencias por época de llegada a nuestro país o por prefectura de origen. Debido al rol que Japón desempeñó en la Segunda Guerra Mundial, y su derrota, hallamos diversidad en cuanto a los discursos sobre estos sucesos históricos, y a la construcción de la identidad nacional y étnica. Esta situación inevitablemente produjo choques entre los recién llegados y aquellos inmigrantes formados en el ambiente nacionalista de preguerra. Además, debido a que Okinawa fue administrada por los Estados Unidos hasta 1972, los oriundos de esta prefectura salían de la misma con un nuevo status político. Otros factores que sumaron conflictividad fueron la mayor escolarización con la que arribaban estos nuevos migrantes y las diferentes perspectivas con las que llegaban. Mientras que los inmigrantes de preguerra se habían considerado inmigrantes temporarios, los de posguerra tenían como finalidad establecerse definitivamente en este país y progresar mediante el trabajo y el ahorro.

[14] Uchiumi, Yoshihiko. inédito

Estos elementos junto con el avance de las generaciones, dieron lugar a que exista mayor diversidad hacia dentro la colectividad, lo que añade mayor complejidad a la cuestión de la identidad.

Tras la derogación de la ley que había clausurado las escuelas de idioma, estas volvieron a resurgir al tiempo que renacían las asociaciones tanto en el interior como en la zona de Buenos Aires. Sin embrago los textos escolares habían sido quemados durante los años de guerra, y para coordinar esfuerzos respecto a la educación japonesa, a partir de 1952 se comenzaron a crear Asambleas Coordinadoras Educativas. Para 1960 estos esfuerzos se unificaron en la creación de una entidad federativa, llamada Kyoren (Federación de Academias de Idioma Japonés). La educación en esta época comenzó a cambiar su carácter. Antes de la guerra la escuela era un ámbito que continuaba al hogar, donde se asentaba el conocimiento de la lengua mediante su lectura y escritura, pero que se adquiría a través de la continuidad de tradiciones culturales japonesas en el hogar. A partir del periodo de posguerra se inició un proceso de cambio en la enseñanza del idioma culminando en la instrucción del japonés como idioma extranjero. Uno de los motivos principales para que esto sucediera, fue la gradual perdida del uso cotidiano del idioma en los hogares, proceso que aún continúa entre los inmigrantes de posguerra y sus descendientes. Entre los factores determinantes para el desarrollo de estos cambios hallamos como relevante la progresiva desaparición de los issei entre los inmigrantes de preguerra, posible también de ver en menor medida entre los inmigrantes de posguerra. Por otro lado el quiebre generacional entre Isseis y nissei debe ser tenido en cuenta. Como lo explicita Isabel Laumonier éste se refiere al silencio que marca la relación entre Issei (imigrante japonés) y Nissei (hijo de japoneses nacido en el exterior), que por un lado incentiva la integración a la sociedad Argentina, y por otro no permite el conocimiento pleno de las pautas y valores culturales que los issei poseen, y por tanto impone una distancia entre la primera generación y la siguiente[15] .

A pesar del cambio que sufrió la enseñanza de la lengua japonesa en la colectividad, algunos sectores de la comunidad mantuvieron los esfuerzos por refundar la escuela bilingüe reconocida por ambos gobiernos, pero los cambios operados a partir de la década del 40 fueron irreversibles y estos esfuerzos no tuvieron éxito.

A partir del 20 de diciembre de 1961, fecha en que se suscribió en Tokio el Acuerdo de Migración entre el Gobierno del Japón y el Gobierno de la República Argentina se formalizan las relaciones migratorias, teniendo en cuenta el interés del gobierno argentino de

[15] Este fenómeno pareciera producirse especialmente entre los inmigrantes de preguerra y sus hijos. Cabe preguntarse si entre los inmigrantes de posguerra y su segunda generación hallamos la misma situación. (Laumonier, 1983).

recibir el aporte de mano de obra calificada y el del Japón, de ofrecer mayores oportunidades de progreso a sus emigrantes[16]. La puesta en práctica de este acuerdo se efectuó a través de cuatro organismos, dos dependientes del gobierno japonés: el Servicio de Emigración del Japón (con su sede central en Tokio) y la Cooperativa de Colonización Argentina Ltda. (con sede en Buenos Aires). Las colonias creadas por estas dos instituciones eran núcleos exclusivos de radicación japonesa. Los otros dos organismos organizaron colonias con nativos o inmigrantes de diferentes nacionalidades, en las que se incluían japoneses. El primero dependiente del Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación – el Consejo Agrario Nacional; el otro organismo es una sociedad anónima creada en nuestro país por inmigrantes japoneses, fundada en 1942, la Compañía Anan Bussan S.A.

Estos asentamientos de nuevos inmigrantes japoneses también debieron encarar el tema de la educación de sus hijos. A partir de algunas referencias incluídas en el trabajo realizado por Hebe Erb y otras investigadoras del Instituto de Geografía de la Universidad Nacional de Cuyo, podemos resumir que en la colonia Garuhapé, de Misiones, creada por el Servicio de Emigración, ya en el momento de su planificación y el loteo se reservaron terrenos para la escuela, así como la vivienda del director y maestro El edificio de material de la escuela fue inaugurado el 22 de julio de 1967.[17] Pero en el caso de la colonia Alvear, en Mendoza, en los inicios no había escuela, ni centro asistencial, ni lugar de esparcimiento. La escuela más cercana estaba a 2 km y solo en 1967 se creó 6to grado. En este caso el servicio de Emigración otorgó becas para estudios secundarios a alumnos destacados, los cuales debían concurrir a General Alvear.

El problema del idioma es la principal barrera para la integración a la comunidad local. Este último se verá luego superado con la asistencia de los niños a la escuela, ya que necesariamente debieron aprender el idioma castellano y sirvieron de enlace con la comunidad local. El propio colono no sintió la necesidad imperiosa de este aprendizaje, por cuanto todos sus problema se resuelven en el ámbito de la colonia y aún hoy en día es claro en las generaciones mayores.

En el caso de colonias como la General Urquiza, en la localidad de Melchor Romero, partido de La Plata, creada por el Consejo Agrario Nacional, se caracterizó por integrar italianos y japoneses y en este caso el espíritu comunitario japonés, se puso de manifiesto por ejemplo al integrar la Comisión de la Asociación Cooperadora de la escuela, e incluso

[16] Erb, Hebe H. y otros. "La inmigración japonesa en la República Argentina" (en Boletín de Estudios Geográficos, vol.XV, nro.53, enero-marzo 1963, p.8. El mencionado acuerdo fue aprobado por decreto ley 2469 del 28 de marzo de 1968.
[17] Idem, p.20

colaborar también gente que no mandaba sus hijos a esa escuela. La mayoría de los jóvenes de la colonia luego cursaron sus estudios secundarios en la ciudad de La Plata y muchos obtuvieron titulos universitarios allí.

4. Perfil educativo de la comunidad japonesa a través de las estadísticas.

Uno de los problemas con que se enfrenta al momento de estudiar comunidades de inmigrantes es la falta de datos estadísticos más o menos actualizados. Los censos nacionales solo nos aportan datos de extranjeros por nacionalidades, pero no de sus descendientes que pasan a integrar la población argentina en general. Lo mismo sucede con los datos difundidos por el gobierno japonés, que registra a sus nacionales y a sus hijos en la medida en que sus padres los han inscripto en su registro familiar.

La Agencia de Cooperación Internacional del Japón hasta hace un par de años agencia dependiente del Ministerio de Relaciones Exteriores del Japón y organismo que heredó las funciones del antes mencionado Servicio de Emigración del Japón, realizó conjuntamente con la Dirección Nacional de Migraciones de la Argentina, entre 1986 y 1987 un estudio demográfico, en base a un muestreo de población de la comunidad japonesa. La encuesta realizada en 1986, sus datos no pueden ser expandibles por no conocerse qué proporción exacta representan sus datos sobre el total. Además sólo cubrió el área metropolitana, alrededor de Buenos Aires, complementándose con los datos de algunas colonias agrícolas representativas del interior. Sus resultados fueron publicados en Estudios Migratorios Latinoamericanos en 1990 [18] . Con referencia al nivel educativo, de la muestra tomada, un 20% de los descendientes de japoneses habían llegado a realizar estudios superiores. Sobre un total de 1.313 casos, con 15 años y más de edad, que ya no asistían a ningún establecimiento educativo, un 18,36% contaba con estudios superiores completos (un 1,75% con estudios superiores incompletos); adicionalmente la encuesta incluyó otros 333 casos que estabn todavía cursando estudios superiores, generalmente en la universidad. Esta proporción superaba la media argentina, pero hay que considerar que la población del muestreo pertenecía a estratos socioeconómicos medios y medio-altos, con recursos para poder apoyar los estudios superiores de sus hijos.

Entre los inmigrantes japoneses, en cambio las personas mayores de 15 años con estudios superiores alcanzaba sólo a un 6,5%, la mayor parte los había completado.

[18] Maletta, H. ,Silvia Lépore. “La colectividad japonesa en la Argentina”. (en: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 5 nro 15-16, 1990, pp.425-521)

Entre aquellos que no habían alcanzado a terminar la secundaria, entre los inmigrantes era un 60%, mientras que entre sus descendientes era del 34,42%. Esto da un índice de la mejoría de los índices educacionales entre la generación inmigrantes y la generación promedio de los descendientes. De hecho, como veremos luego, una parte de la educación exhibida por los inmigrantes fue obtenida en la Argentina después de haber inmigrado en este país.

Entre todos los japoneses encuestados , solo 54 tenían título universitario, más otros 13 con títulos terciarios no universitarios. Por su parte de los 241 descendientes con título superior, un 39% correspondía a ciencias químico-biológicas (mientras que entre los japoneses llegaban al 20%); un 28% en ingenierías y carreras afines (un 24% entre los japoneses); por último, entre los descendientes un 46% coresponden a carreras vinculadas a las ciencias humanas (entre los japoneses, se encontraban 6 abogados, 9 licenciados en carreras humanísticas, 10 graduados en Ciencias Económicas). La principal diferencia entre los japoneses y sus descendientes es que éstos se han dedicado más a las disciplinas biológicas, especialmente medicina, y menos a las humanísticas.

5. Comentarios finales y balance provisional.

A partir de los documentos y testimonios publicados por miembros de la comunidad japonesa en Argentina, podemos inferir que el proceso vivido fue diferente al de la comunidad japonesa en Brasil, en donde la política de asimilación se impuso en forma más estricta. Esto puede ser explicado por el peso relativo que las comunidades de inmigrantes y sus escuelas de colectividad tuvieron en nuestro país – brindando un marco más o menos flexible para su desarrollo.

El debate a cerca de la necesidad de organizar una escuela para la segunda generación no da lugar a dudas de que el grupo de figuras representativas de la colectividad valoraba la educación local. El acceso a la educación superior ya había sido allanado con la Reforma Universitaria y esa oportunidad también estuvo al alcance de los jóvenes hijos de japoneses. Al mismo tiempo y si bien la comunidad japonesa también recurrió al apoyo de su gobierno para la organización de la primera escuela bilingue y han quedado como testimonio de esa época los libros de texto oficiales, empleados también en este establecimiento. No se han encontrado referencias acerca de si la escuela contaba con una copia del Edicto Imperial de Educación y de los retratos de la pareja imperial – tema para seguir investigando.

El mismo debate revela además el predominio de ideas más liberales y universalistas y no de un exacerbado nacionalismo. El clima que se vivía en el país contribuyó a ello y los jóvenes de segunda generación de pre guerra crecieron en un ambiente bicultural, que les permitió perfectamente integrarse a la sociedad argentina.

Por otra parte, si bien la política educativa argentina fue asimilacionista, las instituciones étnicas (asociaciones, escuelas de idioma), fueron el ámbito en donde se continuaron transmitiendo prácticas tradicionales. En este último caso, si bien antes de la Segunda Guerra Mundial, cumplieron el rol de brindar los primeros conocimientos a los niños que por razones económicas no podían viajar a la tierra de sus padres anticipadamente, no constituyeron un obstáculo para que la educación pública local también los formara como argentinos.

La Segunda Guerra Mundial marcó un corte en el desarrollo de la comunidad, el fin del sueño de regresar a su país y la decisión de radicarse. También representó la posibilidad de llamar a los familiares que habían sobrevivido para iniciar una nueva vida. Los programas oficiales de migración a la Argentina, dentro del marco legal surgido en 1961 determinaron la llegada de nuevos inmigrantes con una experiencia y un perfil diferente, dispuestos a radicarse pero también firmes en su deseo de conservar su cultura y tradiciones. La integración fue encabezada también por los hijos pequeños ya sea los que habían llegado con sus padres, así como los nacidos en nuestro país. Las colonias agrícolas apenas proveían del servicio educativo elemental, de modo que pronto surgió la necesidad de continuar los estudios en los centros urbanos próximos. Y con ellos sucedió lo mismo que con sus pares de pre guerra.

Las estadísticas muestran un nivel educativo superior al del promedio de la sociedad argentina en general, lo que nos permitiría arriesgar que la comunidad ha dado importancia a la educación como vía de ascenso económico y social[19]. De todos modos estos datos requieren de un trabajo de actualización para comprobar si esta tendencia continúa, o al igual que la sociedad argentina, el deterioro de la situación de la clase media también se expresa en un descenso del nivel educativo.

La observación desde el ángulo de los jóvenes argentinos de origen japonés que por razones laborales han emigrado al Japón aporta más elementos a tener en cuenta. Los resultados de entrevistas realizadas por la autora durante su estadía en la prefectura de Okinawa, a nikkei argentinos en Japón, quienes fueron llevados por sus padres y se han

[19] Esta conclusión parcial en cierto modo puede ser reforzada por tendencias similiares observadas en otras comunidades asiáticas establecidas en las últimas décadas en el país

radicado allá darían cuenta de que la educación básica recibida fue lo suficientemente sólida como para permitirles integrarse con éxito en el sistema educativo japonés y en la sociedad japonesa. Asimismo entre los pocos casos observados, se han visto situaciones más diversas en el caso de nikkei de origen peruano y brasileño.

En el caso de profesionales que han ido a realizar estudios de posgrado, los que decidieron insertarse en el ambiente académico japonés lo han hecho con éxito, lo que probaría una vez más, la calidad de la educación recibida en nuestro país.

En cuanto a la consolidación de una identidad nacional argentina en ellos, esto no es tan claro al momento al observar por ejemplo la dificultad en conformar una comunidad "etnica" argentina, siendo en ese sentido mucho más visible la brasileña y la peruana.

Estas observaciones requieren de un futuro trabajo de investigación y comprobación recabando datos de un mayor número de casos, lo cual aportaría más elementos para evaluar en profundidad que seguramente aportaría nuevos elementos para evaluar el sistema educativo argentino tanto en la faceta técnica de contenidos, como en su rol en la conformación de una identidad nacional.

Bibliografía

Erb, Hebe H. y otros.(1963) "La inmigración japonesa en la República Argentina" (en ***Boletín de Estudios Geográficos***, vol.XV, nro.53, enero-marzo , pp.1-54)

Furuta, Tokujiro.(1971) "Gyakkyou to kannan no jidai." (Período de adversidad y dificultades) (en: Nihonjin Aruzennchin Ijuushi Henshuu Iinkai. ***Nihon jin ijuu shi***.pp. 141-143;).

Gashu, Kuhei.(1956). ***Arudzenchin doujou godyuunenshi.*** (Cincuenta años de historia de los compatriotas en Argentina) Tokio, Seibundou Shinkousha..

Ishikawa, Tomonori (1977) "Dainidyi sekai taisendzen no Okinawa ken ni okeru kaigai imin kyouiku ni tsuite." (En relación con la educación de los inmigrantes en ultramar, en la prefectura de Okinawa, previa a la Segunda Guerra Mundial.) (en: Okinawa ken Koutougakkou Kaigai Kyouiku Kenkyuu. Kyouguikai Kaishi. ***Kaigai Kyouiku***. Nro 6, junio, pp.11 – 39)

Kikumura Yano, Akemi (ed.) 2002. ***Encyclopedia of Japanese Descendants in the Americas.*** Altamira Press, Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford

Kojima, Masaru 2003 . ***Dzaigai shitei kyouiku no kenkyuu.*** Tokio, Tamagawa Daigaku Shuppanbu (Estudio de la educación de los hijos japoneses en ultramar)

Laumonier, Isabel.(1983) "La colectividad japonesa: una ruptura, una adaptación." (En: Revista ***Sekai***, Buenos Aires)

Maeyama, Takashi (1996). . "Kokka-hito-ethnicity – 1930 nendai San Pabloshi ni okeru nikkei gakusei kessha".(Estado, persona y etnicidad. Asociación de estudiantes nikkei en San Pablo en la década de 1930) (En: ***Ethnicity to Burajiru nikkei jin – bunka jinruigakuteki kenkyu-*** Tokyo, Ochanomizu Shobo, 1996, pp. 354-355).

Maletta, H. y Lépore, S.(1990) "La colectividad japonesa en la Argentina". (en: ***Estudios Migratorios Latinoamericanos***, año 5 nro 15-16, pp.425-521)

Onaha, Cecilia (2005) "Educación de los niños de emigrantes japoneses en América Latina. El caso argentino." (en: ***Revista de la Universidad Cristobal Colón***. Publicación semestral multidisciplinaria. Nro. 19, tercera época, año II, pp.135 - 144)

Onaha, Cecilia.(1997) "Características de la emigración japonesa a la Argentina." (en ***Cuadernos de Canela.*** Confederación Académica Nipo-Española Latinoamericana, vol. IX, pp.21 a 38).

Shirahata, Yozaburo (1996). ***Karaoke-animée ga sekai wo meguru.*** Nihon bunka ga umu atarashii seikatsu. (Karaoke-animée salen al mundo). Tokio, PHP.

Uchiumi, Yoshihiko. "Arudzenchin no nihongo kyouiku jijou." Publicación en preparación (Estado de situación de la enseñanza de la lengua japonesa en Argentina)

Watanabe, Sousuke(2003). "Kyouin no kaigai jaken/ senshou no seisakushi to ioutai." (Envío de maestros a ultramar. Historia política y condiciones de su selección y promoción. En: Kojima, Masaru, ibid.,pp.316-354) .