

- Revista CLAROSCURO del CEDU. *“Inmigración y Escuela Media. El caso de la inmigración coreana y su inserción en la escuela pública”*. Año VI, N° 6, Diciembre de 2007. Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural- Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

## **Inmigración y Escuela Media.**

### **El caso de la Inmigración Coreana y su inserción en la escuela pública.**

*Autora: Celeste Castiglione. Lic. en Ciencia Política y Sociología, doctoranda. Instituto de Investigaciones “Gino Germani”- Miembro del Grupo: Población, Migración y Desarrollo. Dir. Susana Novick Instituto de Humanidades “Gerardo Pagés”, Colegio Nacional de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Mail: [ccasti@cnba.uba.ar](mailto:ccasti@cnba.uba.ar)*

#### Abstract:

This article is about the korean immigration in the public education, since 1989 to 2006. We examines the emerging structures and discourses through that period.

#### Resumen:

El presente artículo trata sobre la presencia de la inmigración coreana en la educación pública, desde 1989 hasta 2006. Analizaremos las estructuras y discursos que surgieron y atravesaron este período.

#### Introducción

*Pensar la inmigración es pensar el Estado.*

Abdemalek Sayad.

La migración coreana a partir de 1989 y hasta mediados de la década del noventa, tuvo un impacto que se extendió a múltiples espacios y en todos encontró resistencias. En ese momento, el destino me llevó a estar dentro de uno de estos establecimientos educativos y a ser uno de los “porteros” que abría y cerraba posibilidades de acceso. Esta observación participante fue muy enriquecedora y es por eso que no queremos que se olvide, ni que se naturalice debido a que ya no es un tema mediático el hecho de que la primera acción frente a otro no idéntico, es el rechazo.

El objetivo general es conocer la relación que se establece a partir de la doble experiencia que los inmigrantes deben sufrir: comenzar una nueva etapa, en este caso el colegio secundario, y una nueva vida social, que justamente coincide con una edad particularmente traumática que es la adolescencia. En ese momento, el joven pone a prueba no sólo la autoridad paterna, sino todo el conjunto de modelos que empieza a vislumbrar por parte de sus compañeros y a elegir el suyo propio. Si bien en apariencia, esta investigación parece un tanto acotada, existen numerosos indicadores externos que nos ayudarán a acercarnos un poco, a este momento vivido en instituciones liminares como es el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) y la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” (ESCCP) y probable de ser extrapolado a otras instituciones educativas.

*“Cuando el coreano llega a la Argentina sabe que hay tres escuelas a las que puede mandar a sus hijos. Todo inmigrante aspira a dar la mejor educación. Cuando mi viejo llegó a la Argentina averiguó y le dijeron: Nacional Buenos Aires, comercial Carlos Pellegrini, técnico Otto Krause. Yo elegí el Nacional”, explica como un porteño consumado Jae Ho Jeon, hijo de coreanos que ahora cursa el último año del Buenos Aires y que llegó a la Argentina cuando sólo tenía 7 años, Jeon, que es de los buenos del curso es también un revelador automático. (¿) Según él, en el Nacional el 10% del alumnado es coreano. Es decir, 230 en total. Pero dice más: el 25 por ciento de la matrícula que aspira al ingreso, también lo es. “Y esta cifra que te doy se repiten casi simétricamente en el Pellegrini y en el Otto Krause. Lo que pasa es que en Corea es muy difícil llegar a graduarse en algo. Acá también, pero todo es más flexible, las posibilidades de promoción están más al alcance de la mano. En Corea, 100 de cada 1000 estudiantes egresa con un título, pero sólo diez consiguen trabajo. Mis viejos pensaron en eso cuando decidieron emigrar, y creo que estaban en lo cierto. La educación es fundamental para nosotros y en eso no hay discusión. En realidad, con mi viejo no hay discusión en éste ni en otros temas.”* Página/12 9.X.88

El fragmento que extrajimos, sintetiza en gran medida el objetivo de este trabajo: rebatir generalidades que se tejieron en torno a la migración coreana, en el Colegio Nacional de Buenos Aires y la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”, en un contexto adverso para los flujos migratorios. El presente artículo trata sobre esta experiencia que situamos en su momento de apogeo, durante el decenio 1989-1990, pero que no concluye exactamente allí.

En el año 2006, un promedio de un alumno por división de las sesenta y siete divisiones que componen los seis años del Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA), es coreano o descendiente nacido en Argentina. Sin embargo, esto no siempre fue así: durante la década del '90, la presencia de la colectividad coreana fue muy significativa provocando un impacto en la comunidad educativa.

Analizaremos algunos aspectos del significado y la reconfiguración de la figura del inmigrante dentro del contexto neoliberal que se consolidó durante este período, así como el marco teórico y metodológico. Analizaremos específicamente la situación del alumno extranjero en el espacio del aula, dentro de una teoría que privilegie el sentido y el significado de *el otro*. Dentro de nuestra hipótesis principal, consideramos que el Colegio Nacional, posee un peso histórico e institucional que interviene dentro de la red de significados, provocando una resonancia en la sociedad que juega de una manera distinta y particular, especialmente en los medios de comunicación. Consideramos que estos últimos han mutado en su importancia convirtiéndose, especialmente a partir de los '90, en no sólo formadores de opinión sino también en *hacedores* de políticas.

Realizamos un análisis cuantitativo del colectivo coreano en el CNBA: a través de registros de inscripciones, consignamos cuántos alumnos se inscribieron en el Curso de Ingreso y cuántos ingresaron como alumnos. De esta manera trataremos de rebatir la hipótesis de “invasión” u “oleada”, muy presente en los noventa. De esta manera trataremos de rebatir la hipótesis de “usurpación”, de la cual era objeto principalmente la colectividad coreana, porque al ser una *inmigración de inversión* con recursos, podrían acceder a facilidades como academias y profesores particulares que aparentemente los prepararían cualitativamente mejor para ingresar al CNBA, para luego irse a EEUU, habiendo tenido la mejor educación a la cual se puede aspirar en la Argentina. Dentro de estas teorías discriminatorias, también estaban las relacionadas a los impuestos que ubicaban al coreano como un ciudadano que no pagaba pero accedía a educación, salud y otros servicios, mientras que el argentino, que sí lo hacía no podía acceder a las vacantes del CNBA. Compararemos los datos obtenidos con el universo de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (ESCCP), ambas dependientes de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

La dinámica de los medios de comunicación (Courtis, 2002)<sup>1</sup> tiende a la formación de opiniones facilistas y estereotipadas, pero existen espacios en donde no puede permitirse: uno de ellos es la escuela.

### Aspectos teórico metodológicos

El período que tomamos comienza en 1989 y se extiende hasta el 2006. Este trabajo es un avance de una investigación más amplia, que se lleva a cabo desde hace tres años en el CNBA y la ESCCP, más recientemente.

Las herramientas que utilizamos para acercarnos a este proceso son cualitativas y cuantitativas combinadas. Esta investigación posee una rama cuantitativa, cuyo corpus de datos está basado en cantidad de alumnos inscriptos, porcentaje de alumnos que egresa, destino del pedido de pase y porcentajes comparativos con respecto a otras corrientes migratorias. Otra rama está constituida por entrevistas (aproximadamente 50) en ambos colegios, con un cuestionario semiestructurado, combinando la entrega vía mail o personal. También, en el espacio del aula, he tenido una observación participante, y entrevistas en profundidad con algunos alumnos, previamente advertidos sobre nuestro tema de interés. Dos trabajos realizados por los mismos alumnos, directamente vinculados al tema, le dio una visión y una fuente de información muy interesante.

Dentro de los obstáculos epistemológicos podemos encontrar por un lado, la familiaridad con la que, por pertenecer a la institución era tomado, al comienzo el tema, y por otro, el tiempo transcurrido entre el inicio de la inmigración coreana, 1989, su pico, en 1993 y su paulatina disminución, que llega hasta hoy con un promedio de cinco, aproximadamente en cada colegio.

Debemos aclarar que este artículo se enfoca en cómo fue percibido por la comunidad colegial a diferencia de otros estudios muy importantes como los de Mera y Bialogosrsky<sup>2</sup> que sí poseen la perspectiva desde el grupo migrante, este trabajo, sólo se concentró en profundizar el sentido que tuvo la presencia de un grupo étnicamente diferente a unos colegios que poseen características particulares.

En cuanto a la migración coreana en la argentina, el referente de base está constituido por los libros y artículos de Carolina Mera. También hemos tomado a Neufeld-Thisted<sup>3</sup>, y a Doménech: ambas compilaciones reúnen trabajos que nos sirven específicamente para el tema escolar como Montesinos-Pallma, Holstein, Sinisi<sup>4</sup>, de 2005. También hemos consultado las publicaciones del Congreso de Etnografía. Los trabajos de Carmen González<sup>5</sup> y de muchos otros trabajos inéditos y publicados en el 1º y 2º Congreso Nacional de Estudios Coreanos en Argentina, realizados en Rosario y La Plata, en 2005 y 2006.

Análisis contextual: el Colegio + la vida cotidiana + migración coreana = .

El marco global del neoliberalismo conservador, tiene consecuencias que se manifiestan en una reconfiguración de los roles de la sociedad. Y si bien en los discursos educativos

oficiales<sup>6</sup> (Pini, 2006) se ha hablado de democratización, equidad y calidad, las políticas económicas neoliberales afectaron a las políticas públicas negativamente en más de un nivel. Según Castells<sup>7</sup> (Castells, 2002) en las últimas dos décadas se ha desarrollado una nueva economía, cuyos rasgos fundamentales son la informatización y la globalización, es decir, existe un vínculo histórico entre una base de conocimiento-información de la economía que llega a lugares recónditos y una revolución tecnológica que lo sustenta. Los sectores sociales que no pueden acceder a su influencia se quedan desplazados, a medida que se reducen en cantidad y calidad los puestos de trabajo, a los que puede acceder el individuo medio.

El conocimiento también se constituye como un capital. Especialmente si éste se relaciona con disciplinas científicas, informáticas y comunicacionales. Por lo tanto, hoy y como siempre: “saber es poder”. En consecuencia el monopolio del saber está siendo cooptado por una élite que determina quien puede acceder o no a participar de las cada vez más escasas fuentes de trabajo. Existe, por lo tanto un saber profano que le pertenece a las clases subalternas y que no logra imponerse, ni subvertir el orden de las cosas. La lucha de esta contrahegemonía es una lucha de *saberes*, en donde la mayoría la población es pasiva. El ciudadano medio se sirve de certezas para poder vivir: Como explica Strasser<sup>8</sup>: *“Si el hombre tuviera la necesidad de probarse a sí mismo todas las verdades de que se sirve diariamente, no acabaría nunca (...) se ve obligado a considerar como ciertos mil hechos y opiniones que no ha tenido el tiempo ni el poder de examinar por sí mismo, pero que otros más capacitados hallaron o que la multitud adopta. Sobre esta primera base levanta el hombre el edificio de sus ideas propias...”*. (Strasser, 1979; 173-208) No se sospecha ni se duda: erradas o ciertas, ingenuas o agudas incurrimos en numerosas inercias intelectuales. Existen patrones de información macro (como la “seguridad,” “el terrorismo”, la “democracia”) y otros de índole local (“cartoneros”, “piqueteros”) y, se insiste en la corrección de la idea de ciencia dominante que cada sociedad elige, y en este punto los valores se tornan deberes y mandatos. Esto quiere decir, que cada sociedad dentro de sus posibilidades, apuesta a un patrón explicativo, que logra hilvanar la mayoría de sus preguntas: me refiero básicamente a teorías economicistas, criminalistas o incluso médicas, que resultan aptas para entender determinados eventos, incomprensibles racionalmente. La verificación de estos mandatos se alimenta de una manifestación sensible, quien recibe el dato sensorio mismo, lo evalúa en relación con lo que tiene en proceso de conocimiento, lo recibe como en sí relacionado y le impresiona de modo favorable o desfavorable para la

proposición que ha venido elaborando y controla. Además, nada nos convence mejor que lo que vemos.

### El mundo del sentido común, la vida cotidiana, el origen del sentido

Cuando comenzamos la fase exploratoria de este trabajo, reparamos en una diferencia cotidiana, que se hace habitualmente y es la que tiene que ver con un racismo inaceptable para la sociedad y otro que sí lo es. En el primer grupo se encontraba la colectividad judía, por la presencia de la Shoà, la Embajada de Israel, la AMIA, se encuentra presente: la discriminación antisemita es penalizada. Y en el segundo grupo se encuentran los inmigrantes limítrofes y asiáticos. Es curioso como los grupos de inmigrantes árabes no se pueden acercar a ninguno de los dos grupos mencionados, no se les tiene un respeto reverencial ni se los margina ni maltrata<sup>9</sup>. Nuestro interés va a estar posicionado en el segundo grupo, en ver de dónde surge la estereotipación, hiperexotización y posterior distancia que se tienen para con los grupos migratorios asiáticos, especialmente con el coreano. Dónde se origina el llamado “racismo inocente” (aunque no creemos que ello exista) que ocurre cuando se generan recursos que permiten ciertas disgresiones de carácter discriminatorio. Es decir, si la categoría no existiera, no sería utilizada, pero de hecho está presente permanentemente en el discurso de los medios de comunicación masiva, familiar, social, y podemos seguir enumerando.

A esta presentación se sumaremos a la escuela como el ámbito en donde se condensan gran parte de estas comunicaciones que ponen al inmigrante coreano como foco en donde la discriminación es el componente fundamental de la relación con los nativos. Cuando en las peleas escolares, en la organización de roles y grupos surgiera algún tipo de segregación, es el momento en el que el docente, ya fuera en jardín de infantes, primaria y secundaria (con las tutorías o los preceptores, como el Gabinete Psicopedagógico) deben intervenir de manera activa. Esta acción, se torna relevante y fundamental es único espacio en donde se puede revertir: en lo cotidiano.

Como principal referente (Natanson, 1998)<sup>10</sup> tomamos a Schutz, que desarrolla aspectos fundamentales para nuestra hipótesis: la discriminación en el espacio cotidiano, como un espacio de mutuo intercambio en donde el sentido se reconfigura en la intersección de los mundos particulares, que deben ser enriquecidos y reconfigurados desde la escuela. Así como internalizamos los valores de no robar, no lastimar físicamente, no

faltar, no ratearse, cualquier tipo de acto discriminatorio, por demás identificable como pocos. Sin duda conocemos que esto está previsto desde los reglamentos internos del comportamiento, pero a veces más allá de hechos concretos o de oleadas discriminatorias, éstas dejan secuelas que se reafirman y se reproducen constantemente y que como en círculo vicioso se retroalimentan.

El objetivo general de este trabajo radica en detenernos en las acciones o enunciaciones que se reproducen “sin que nos demos cuenta” y que resultan discriminatorias dentro del espacio escolar, para la inmigración coreana en particular. El mundo del sentido contiene una parte de la existencia mundana que no es advertido por los hombres, cuya vida, sin embargo, está estructurada por la matriz de la vida cotidiana y erigida por ella. Husserl denomina “la actitud natural” porque el mundo existía antes de nosotros, que porta historia y tradición y que justifica la manera porqué algo es. Falso. Desde luego que sí existía, pero no por ello se deben reproducir las conductas erróneas. La búsqueda en el pasado como justificación del presente es la recurrente excusa de dominación hegemónica, en donde el pasado y la historia otorgan una legitimidad de la palabra y de la veracidad de los contratos. Esta afirmación también posee elementos de genéticos y de herencia que contribuyen al mantenimiento del *status quo*: los japoneses, siempre fueron trabajadores, los coreanos son buenos en matemática (*Op. Cit* Neufeld, 1999), los gallegos son brutos y así se perpetúa. Estas tipologías, que por otra parte siempre nos molestan en otros países para con los argentinos, se continúan como dando a entender una continuidad con el pasado que naturaliza una acción despreciativa para con el extranjero. Mead aporta dos formas o niveles de interacción social que denomina: conversación de gestos y empleo de símbolos significativos o interacción no simbólica (cuando responde directamente al acto de otro sin interpretarlo) e interacción simbólica (interpretación del acto). El punto es que la mutua asunción de papeles es condición sine qua non para que una comunicación y una interacción sean eficaces. Entonces los roles y su perpetuación de víctima y victimario, del inteligente y el lento, y así.

Y es justamente donde el racismo, (diremos racismo permanentemente porque calificar a otro por su nacionalidad de manera despreciativa es racismo), no se ve como un problema. Y esto ocurre porque justamente se encuentra dentro de la vida cotidiana, y no es advertido o evaluado formalmente. Porque el alumno, salvo contados y problemáticos casos, no le va a decir a un compañero “judío”, o “ponja” a un coreano delante de la profesora, porque ya está en un nivel de clase formal, pero sí lo va a hacer en otro plano. Que insistimos, no escapa a la escuela: están los preceptores y está el otro

compañero que por una buena formación familiar, o escolar, no se va a sumar reproduciendo este circuito comunicativo. Porque como en una comunidad psicoterapéutica, debería estar internalizado que está mal juzgar al otro por su nacionalidad, religión o costumbres distintas. El circuito se frena con un coro que no suene, convencido de que esa no es razón para juzgar, segregarse o dañar. Y esto se hace en lo cotidiano, incorporando el sentido crítico en los alumnos, que los ayude a conectarse con el otro en algunas cosas sí y en otras no, de acuerdo con su preferencia y en la posibilidad y capacidad de ponerse en el lugar del otro.

El aprendizaje de los idiomas puede servir para conocer, para desenvolverse mejor, para aprender, para pasar niveles, pero también es para darse cuenta que una mesa se puede llamar de muchas formas, y que no existe una mejor o peor forma de describirla y que de hecho solo una convención determina el derrotero epistemológico de esa palabra, sino que cada uno la llama de acuerdo al idioma que aprendió en su casa. El aprendizaje de idiomas, en este caso, incluso exóticos o materialmente útiles a futuro ayudan a cruzar puentes de significados.

Otro de los importantes conceptos que maneja Schutz se encuentra el de la “situación biográfica”: esto quiere decir que nacer en el mundo es ante todo, nacer de progenitores que no son exclusivos, ser criado por adultos que constituyen los elementos conductores de nuestro fragmento de experiencia. Este período formativo es inigualable, único. Estas condiciones delimitan la existencia y hacen comprobar que existen dos tipos de elementos: los que puedo controlar y los que escapan a mi posibilidad de control. Actuando en el mundo trato de modificarlo y mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de acción, interpretar las posibilidades y enfrentar los desafíos. Eso constituye la experiencia. Como expresa Schutz *“la situación actual del actor tiene su historia; es la sedimentación de todas sus experiencias subjetivas previas, que previas, que no son experimentadas por el actor como anónimas, sino como exclusiva y subjetivamente dadas a él y solo a él.”* El individuo dispone, en cualquier momento de su vida de un acervo de conocimiento, que existía antes de uno, habitado por semejantes e interpretado de maneras en particular y como poseedor de un futuro. Ante determinados problemas, el acervo de su conocimiento puede ser suficiente, pero frente a otros tendrá que improvisar y tendrá que abarcar de la estructura social: la expresión individualizada depende de la situación exclusiva que ocupa el individuo en el mundo social.



El punto de partida desde el cual me oriento en el espacio y el origen de todas las perspectivas temporales según las cuales organizo los sucesos dentro del mundo. Tomando mi cuerpo como el origen de las coordenadas espaciales. El reconocimiento de mi ego Aquí y el Allí como alterego: el hablar del otro y nuestro escuchar son experiencias que constituyen nuestra intersubjetividad, porque significa que capto la subjetividad del alterego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia, y esta captación de la simultaneidad del otro, así como su captación recíproca de mí, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo.

El otro, abarca una suma de estratos de diferentes características: mi semejante puede ser un predecesor, un contemporáneo (vivimos en la misma época), un asociado (alguien con quien comparto una relación cara a cara) o un sucesor (un anónimo, que vivirá después de mi muerte). Las ideas de mis predecesores repercuten e influyen en mis actos, pero yo no puedo influir en ellos ni tener un conocimiento directo, sino acerca de ellos con diversos grados de claridad y detalle, la mayor parte de mi intercambio social tiene lugar con los contemporáneos y asociados, que conozco también, a través de tipificaciones del sentido común, en donde cada copartícipe toma parte en el proceso vital del otro, puede captar en un presente vívido los pensamientos del otro a medida que son construidos paso a paso. Por esa razón es importante construir un espacio de asociados y no de antagónicos.

Las acciones son conductas humanas proyectadas por el actor de manera autoconsciente y por definición dotada de un propósito. Abstenerse de actuar es también un tipo de acción, un fenómeno que según Shutz está cargado de especial interés e importancia. Aquí se encuentra el problema del significado que tiene raíz weberiana, la *Verstehen* y que Shutz toma teniendo en cuenta tres probables formas de abordarla: la experiencia del sentido común de los asuntos humanos: sus acciones significan algo para él tanto como para mí ; el segundo está basado en el supuesto epistemológico que se basa en lo que Husserl denomina el *Lebenswelt*, el mundo de la vida que abarca la totalidad de la experiencia individual en su existencia concreta; y la tercera reside en que los individuos toman de primer grado las construcciones dándoles un sentido, pero el investigador se enfrenta con que los seres tienen su propio mundo pre interpretado y serán entonces interpretaciones de interpretaciones. Ahora bien, es claro que para el investigador lo fundamental es entender el acto y el sentido que el actor le asigna si uno pregunta: “¿Porqué cargás a tu compañero?”, de esto se deduce que el actor es responsable de definir dicho sentido, así como la situación de la que forma parte. La

situación del actor es un problema que él debe resolver cuando se le cuestiona el sentido, el porqué. La respuesta: “no sé” o “*porque todos lo hacen*” o “*porque mi papá dijo que los coreanos comen perros*”, corresponden a elementos de su situación biográfica. La red de sentido *hace* mundos, pero también se conforma por mundos individuales. Al poner en palabras el sentido de mi acción yo la ubico, la jerarquizo, la *rankeo*. Pero el investigador social, el docente, el adulto tiene que poder ayudar a ubicar y poder explicar porqué esa acción es mala: porque hace sufrir a otro con construcciones subjetivas y artificiales. No hace falta una capacitación adicional, sólo hace falta sentido común, aunque parece que el sentido común sería realmente revolucionario.

La culpa es compartida: está naturalizado que la nacionalidad o los tipos de razas son dables de ser objeto de propaganda televisiva, a veces negativa otras positiva, pero nunca es inocente. El punto es que no se debería lucrar con categorías raciales, así como no se bromea con los temas que la sociedad percibe como tabú.

Si la acción es una conducta motivada Schutz determina que hay que separar los motivos *para* que se orientan a un determinado fin, objetivos que procuran alcanzar (status, superioridad, pertenencia) mientras que hay motivos *porque* más vinculados a antecedentes, ambiente, predisposición. Cuando comienzo una acción estoy consciente de mis motivos *para*, aunque no siempre lo esté de mis motivos *porque*. La fragmentación es también un elemento importante en la teoría schultziana, la diferencia entre el yo y el mí, cuya relación dialéctica constituyen el núcleo: el yo es el que realiza la acción y el mí, el objeto, el que reflexiona sobre el comportamiento, pero todos somos fragmentos de una colectividad social, aspectos, costados, que se perciben en roles. Cortar telas, vender en la calle, trabajar en la construcción son acciones que me permiten satisfacer las necesidades inmediatas, pero la reflexión del mí, será negativa, porque existe un conjunto que percibe esos trabajos como poco importantes. Pero también reflexiona, y continúa esa acción, la justifica, por lo tanto se encuentra fragmentado, se halla al mismo tiempo fuera y dentro de la relación, que como ya dice Simmel, la dicotomía, la no unidimensionalidad están en el seno de la sociedad capitalista moderna.

La significatividad es el rubro bajo el que Schutz incluye los tipos y formas de acción emprendidas: el elegir X, me hace perder, A, B, Y, n...Estas realidades múltiples, porque de hecho yo podría haber elegido cualquiera de las otras, aunque sabemos la falsedad de esta afirmación, existen experiencias compartidas, para lo cual sabemos la eficacia de elegir X si queremos llegar a Z. Ejecutar significa insertarse en el mundo

exterior, lo cual significa a su vez que como actor en el mundo del sentido común mi acción ocasionará cambios que influirán en otras situaciones y serán advertidas por otros hombres. Al examinar los actos percibo su causa y sus efectos. Quiero hacer sentir mal al otro, ubico tipologías de insultos: escuché que mi papá decía que habría menos vacantes para los argentinos porque hay una “invasión” de coreanos + tengo 12 años + en la tele unos tintoreros se hacen los que no entienden cuando alguien les habla + vi de costado el titular de mafia china = el objeto de mi agresión será el compañero coreano. De no existir todos estos elementos, las distintas redes de sentido, tal vez no sería el objeto de agresión.

Natanson explica que lo que Husserl denomina “tesis general de la actitud natural” halla su expresión primaria en el mundo del sentido común; en consecuencia toda modificación de esta tesis enraiza en la vida diaria, entonces coincidimos, será en ese lugar en donde los cambios se pueden realizar. Tal vez una costumbre, una espera salvífica, una creencia de que los cambios se originan en un Estado, en un mesías, en otro, resulten sumamente tranquilizadoras, porque sólo resta esperar, pero es claro que no es en la verticalidad ni en otro donde comienzo a cambiar ni mi vida, ni la sociedad. Coincidimos con los que tal vez opinen que esta forma de plantearlo resulte brutal, pero para disminuir la impresión, por un momento sólo hay que detenerse a pensar en lo que siente un niño que fue traído, arrancado de su país de origen, que tiene que aprender, traducir, oficiar de intermediario, estudiar, estudiar el triple, porque no son solo contenido sino conexiones entre contenidos por dar un ejemplo, y que además, tiene que ser llamado Chi, Chu, Lin, porque una maestra no quiere memorizar sus nombres, por lo tanto maltratar a un compañero constituye sólo una acción, una insignificancia, “una cosa de chicos”. No. Es síntoma y es cura.

A menudo, la observación e interacción con grupos minoritarios no se produce por distancias geográficas o de ocupación, por lo tanto la percepción que se tiene de ellos se produce por conversaciones (charlas entre padres e hijos, familiares, compañeros de trabajo, amigos, vecinos) y textos escritos (libros de texto, historietas, películas, propagandas –en las cuales hoy se está pasando un momento muy complicado en cuanto a estereotipaciones de nacionalidades--, noticieros, pseudo informes e informes de investigación). Y es así en donde el eco se reproduce repitiendo frases hechas que emergieron de variadas interpretaciones y se estigmatiza casi cíclicamente al “gallego”, al “ruso”, al “bolita”, al “paragüa”, a “los chinos”, al “ponja”.

Sin duda, las experiencias de pobreza, radicalizadas a partir de los '70 en todas las economías dependientes, la alianza y complicidad de vastos sectores de la dirigencia política contribuyeron al deterioro generalizado de las sociedades modernas. Sabemos que a 10 minutos de la Casa de Gobierno hay madres-niñas, abusadas, hambre, desnutrición en sectores de clase media, automutilaciones, violaciones, droga, alcoholismo y toda clase de aberraciones que no imaginamos, sino que también conocemos, pero si la escuela no enseña a dudar, en el período formativo del ser humano, si la escuela en algún momento no detiene acciones discriminatorias, dañinas, tampoco ninguna de las otras atrocidades se van a poder solucionar.

### La constitución y consolidación de la situación de “excluído” en el espacio del aula.

Cualquiera que haya estado al frente de un curso de un colegio secundario (y en realidad de cualquier instancia de la educación) sabe y percibe la constitución interna que poseen los grupos. A medida que van transcurriendo las clases y el año, el docente va descubriendo los potenciales ocultos y cambiando esas primeras impresiones o consolidándolas. Una dinámica particular se genera con los profesores que van por tres o cuatro horas por semana, como ocurre en niveles de enseñanza media, en donde este reconocimiento de los profesores a los alumnos y viceversa, se hace más rápido y tal vez más generalizado: “este docente es bueno”, o “estricto”, etc. Así como el adulto reflexiona acerca de los alumnos que están interesados, o buscan diversión o simplemente “zafar”. Ambas partes vienen por lo general, con cierto manejo de informaciones y datos: que pasó con esta división, cómo se llevan, así como los alumnos tienen referencias cada vez más mediáticas de los docentes. Últimamente los foros, *mails* y *chat*, son de uso cotidiano, incluso en alumnos y edades, que de otra manera no se cruzarían. Pero cabe aclarar que éstos se han desarrollado en los últimos tres años. En el momento de la inmigración coreana, esta especie catarsis, no se diversificaba por tantos canales, y era en cierta forma más explícita. Y es aquí donde “captar” lo que un niño de 11, 12 o 13 siente al ingresar en “El Colegio”, y describir sus pensamientos, resulta problemático: el inmigrante ingresa con desventajas a la nueva sociedad, y el niño-adolescente que ingresa a un contexto doblemente agresivo. Pero, corrijámonos: el inmigrante x, no es el norteamericano, australiano o europeo occidental, por el contrario. Éste genera curiosidad, ganas de comunicarse, darle a entender que aquí conocemos parte de su país de origen y nos sentimos como en

inferioridad de condiciones, de su inglés, de su proximidad con lugares famosos y demás. Esto no es azaroso...existe una consolidación de la idea hegemónica para que éste ocurra, en donde la construcción de imaginarios refuerzan y reproducen estas imágenes de sentido.

Profundicemos un poco, ahora, el proceso de constitución y consolidación de la situación de “excluído”, dentro del aula. En general, los alumnos que “no responden”, que no siguen las explicaciones o que, directamente, ya han abandonado el estudio de una materia determinada, poco a poco se van “disolviendo” en la bruma de la indiferencia y el desinterés del docente. El mismo profesor, desalentado por sus actitudes, va perdiendo interés por esos chicos, y ya no se dirigirá activa y entusiastamente a ellos cuando explique algo. Tal vez sólo repare en ellos activamente cuando adopten alguna actitud disruptiva abierta y manifiesta.

Como lo han explicado muy bien los teóricos sistémicos de la comunicación, no hay peor forma de desconfirmación que la “negación de existencia”.

El discurso interno propio del alumno “autoexcluído”, el mensaje que intenta transmitir cuando asume una conducta transgresora, agresiva, podría parafrasearse más o menos así: la escuela es el lugar donde los alumnos van a aprender y los docentes son los encargados de enseñar. Acerca de esto, no hay discusión posible. Este es un hecho incontestable, incuestionable. Desde una mirada ceñidamente ortodoxa el producto que se espera es básicamente de carácter cognitivo. Sin embargo, tanto el producto como el proceso pedagógico real, y todo el accionar dentro de la institución escolar misma, están muy lejos de ser un asunto *exclusivamente* cognitivo. Toda la actividad educativa pone en juego multitud de aspectos vinculares asociados a otras áreas de la personalidad atravesado profundamente por elementos socioafectivos, psicodinámicos, y es básicamente, en su esencia, un fenómeno comunicacional.

Marcaremos aquí tres hipótesis: la primera, es que la existencia y puesta en juego de una propuesta vincular a través de actitudes y mensajes es un componente inevitable de la labor pedagógica, que nadie puede eludir aunque quiera, y la segunda es que la forma como se plantea y se define finalmente esta propuesta vincular será crucial para el éxito o el fracaso de su labor, pero que esto no se manifiesta en gran medida dentro de la migración coreana, y la tercera estaría vinculada a las dos primeras en el sentido que el binomio saber-poder opera abriendo y cerrando sistemas de apertura y clausura de los grupos de chicos coreanos, con los nativos.

Tomando como ejemplo el CNBA, como muestra el argumento de este capítulo es que las migraciones constituyen un ejemplo condensador de contradicciones a la vez que expresan transformaciones más profundas de la sociedad porteña.

### El Colegio<sup>11</sup> y El Otro.

El viernes 17 de noviembre a las 12 horas, y con referencia a los festejos tradicionales de los alumnos, un periodista de la radio Rock & Pop, dijo “*Están festejando en El Colegio, El Colegio, los demás son instituciones educativas...*”. El sábado 18 haciendo *zapping*, en un canal de películas, en donde Nicolas Cage hace de policía, y se da cuenta que se está cometiendo un asalto en un mercado coreano: allí trabaja un matrimonio de esa nacionalidad y para que el policía sospeche que pasa algo raro, le cuenta que su mujer no fue a trabajar porque tiene un catarro y no le cobra el café. A lo que el compañero del policía le dice “*Si, los están asaltando. Es la única razón por la que esa perra no vendría a trabajar*”. En menos de 24 horas dos referencias mediáticas que nutren el mito del Colegio Nacional de Buenos Aires y estigmatizan a la comunidad coreana.

Estas dos líneas son las que queremos cruzar: el CNBA y la inmigración coreana que por distintas razones ancló en esta institución durante el período 1989-1999. Este momento en particular se encuentra acompañado de un contexto mediático muy significativo, que tuvo a la figura del inmigrante especialmente demonizada, desde el discurso político y desde los medios de comunicación (*Op. Cit* Curtis, 2000). Nuestra hipótesis es que estos elementos contribuyen a conformar una síntesis en la vida cotidiana con distintos foros: trabajo, escuela, intercambios discursivos de la vida diaria que no son reprimidos ni castigados, pero que incurren en numerosos aspectos discriminatorios. Estos se realizan en voz baja, en broma, en tonos que inhiben cualquier reclamo o defensa para con el que es víctima de la situación.

Analizaremos las características del CNBA: para ingresar al CNBA y a la ESCCP, los alumnos deben aprobar un Curso de Ingreso (CI). Ambos colegios secundarios dependen de la UBA y son laicos, gratuitos y abiertos para jóvenes de hasta 14 años. El CI está compuesto por cuatro materias: Lengua, Matemática, Historia y Geografía. De los exámenes se elabora una sumatoria de puntos y de su número máximo y de manera descendente ingresan al colegio tantos alumnos como vacantes se ofrezca, en un número

que oscila, como veremos en los cuadros, en un promedio de 430 vacantes, en el caso del CNBA. El principal problema con el que nos encontramos se origina en la transición de métodos de recopilación de datos manuales a la sistematización informática, que ocasionó la pérdida de datos de aspirantes, no de alumnos, al CI, correspondientes a los años 1990, 1991, 1992 y la nacionalidad de los inscriptos en el año 1998.

Ingresar al CNBA implica una gran cantidad de significaciones. El CNBA tiene, a mi juicio, tres características fundamentales que pueden pensarse como dificultades para la comunidad coreana: es uno de los pocos colegios tradicionales e históricos de la Capital, es laico y sumamente exigente, con un equilibrio muy cuidado de materias científicas y humanísticas. Pero este equilibrio se conforma recién a partir del 3er. año, por lo que los alumnos van a tener que aprobar en su primer año cinco materias relacionadas con el idioma: latín, griego, inglés, francés y castellano. Entonces ¿por qué tratar de superar tantos obstáculos?

El mito del Colegio está en el imaginario, en lo inasible y se convierte en algo concreto: en una investigación de Clarín se analiza “¿Cómo es el pequeño mundo de la educación de élite”(19-09-2005). Una investigadora, Silvina Gvirtz, aclara “Hay varios tipos de élite. Hay un sector poderoso económicamente al que no le interesa lo intelectual, pero hay otros que buscan excelencia académica. Por otro lado están los intelectuales que buscan la mejor educación, pero que no siempre tienen el dinero para pagarla. Así, todos se forman de manera diferente”. Este último grupo suele elegir colegios como el Nacional de Buenos Aires. Y en un apartado de la misma nota se lee lo siguiente:

***“El colegio público más antiguo del país***

*Es raro: caminar por los señoriales pasillos del Nacional de Buenos Aires es como retroceder en el tiempo. Se siente el frío del mármol y reina el silencio a pesar de la hora del recreo, pero los chicos que circulan son bien del 2000, están en zapatillas, con los jeans super gastados, tatuajes, aritos. Están sentados en el piso, leen, charlan.*

*Es la institución educativa más antigua del país. Allí estudiaron varios miembros de la Junta de Mayo, casi todos los próceres, Sarmiento, San Martín, un par de Premios Nobel... Es pública, y conserva un prestigio inalterable que la ubica como el colegio más elegido por la élite intelectual.*

*¿Se forman élites en el colegio? "Procuramos educar a nuestros alumnos en el nivel más alto posible. Somos conscientes de que aquí se forma parte importante de la inteligencia argentina", dice Horacio Sanguinetti, rector de la institución desde 1983.*

*Jura que no sabe cuál es la clave del éxito, pero da pistas: equilibrio entre orden y libertad. Entre tradición y modernidad. Disciplina, buena infraestructura, profesores de primer nivel. "Los alumnos saben que hay ciertas reglas: no se ofende a nadie, no se*

*rompe nada, no se pierde tiempo. Y la verdad es que a todos se los ve muy cómodos, tienen un gran sentido de pertenencia con el colegio".*

El Colegio inhibe. Difícilmente un niño con bajas notas en la primaria se arriesgaría a hacer el CI. El Colegio está inscripto en una tradición de republicanismo francés, que conecta a las élites intelectuales con Europa.

#### Algunos aspectos de la inmigración coreana en el plano educativo.

Sin duda, no podríamos afirmar que la decisión de emigrar sólo esté basada en una única motivación. Sin embargo, se desarrollan en Corea algunas condiciones que promueven la posibilidad de pensar en nuevos horizontes (*Op. Cit Mera; 1998, 42*). El golpe de 1961, la tensión de las relaciones con Corea del Norte y la fortificación de la presencia de las tropas estadounidenses en Corea del Sur y se profundiza una crisis económica importante. De manera que una búsqueda de mejoras económicas, el temor a una guerra y la posibilidad de garantizar y mejorar la educación de los hijos son algunas de las razones que sintetiza Mera para emigrar. Existen en el país de origen grandes dificultades para acceder a un nivel educativo superior (Jeon, 2000: 3)<sup>12</sup> y que, por lo tanto, esto incide en la decisión de emigrar. La educación es uno de los principales pilares de la colectividad coreana, al igual que la familia, la iglesia y el trabajo. El alto grado de cultura occidental, así como el religioso, habrían incidido, en la elección de Argentina como destino.

Estas esferas se encuentran relacionadas: los grupos de inmigrantes coreanos en la Argentina, viajan sobre todo en esta etapa, a partir de la década del '80, en familia. La iglesia contribuye, estableciendo redes sociales, consiguiendo trabajo y brindando información, entre otras cosas. Una mejor educación provee mejores trabajos y eso lleva a conformar una familia acorde a su gusto, entre los grupos de amigos, de más o menos la misma franja etaria y cultural que conocen, justamente, en la iglesia. Este movimiento endogrupal se desarrolla de manera continua, sin grandes cambios (*Op. Cit Mera, 1997: 136*). De manera que podría deducirse que al agruparse en una comunidad cerrada la educación conformaría una esfera autosuficiente, pero no es así. En Argentina hasta 1995, la instrucción de la lengua, historia y cultura coreana funcionaba en las iglesias los fines de semana. Desde 1996, se encuentra una escuela coreana registrada en el Ministerio de Educación. Actualmente funciona un Jardín bajo la currícula argentina. En 1997, por ejemplo, los días de semana, sólo concurrían 32 alumnos mientras que los



sábados casi 400. Desde el comienzo de la inmigración coreana que estamos estudiando circa 1987 (*Op. Cit* Mera, 1997: 73), el Gobierno de Corea interviene en los Planes de Estudio, nombra un Agregado en Educación en la Embajada y utiliza los libros de texto realizados por el gobierno coreano distribuidos en todos los países con colectividad establecida.

El problema se origina cuando el flujo migratorio tiene un carácter aparentemente numeroso que, a veces, engaña por las problemáticas no sólo de hacerse entender sino también por onerosos requerimientos burocráticos. En los comienzos de la segunda corriente, se encuentran problemas para que los niños ingresen a las escuelas públicas, en donde se los rechazaba alegando escasez de vacantes. La verdadera razón residía en que los niños coreanos al no entender el idioma atrasarían al resto del grupo (*Op. Cit* Neufeld, 1999). A partir de 1999, por la ley 203 del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, esto ya no se puede alegar. Nada de esto ocurría en el CNBA, puesto que el ingreso está determinado por la capacidad individual durante todo el tiempo que dure el CI. Institucionalmente no existían ni existen obstáculos para el libre acceso a una vacante. El joven debe llegar con los papeles en regla, conocimiento del idioma y una asistencia a las clases rigurosa. Pero es para todos igual.

En Córdoba, la segunda ciudad en porcentaje de inmigrantes coreanos, la inserción en el sistema educativo no resulta homogénea, sino gradualmente “que comienza generalmente con la generación punto y medio de modo incipiente y que se va consolidando a partir de la segunda generación.(...) A su vez, en el caso de la segunda generación se observa que su inserción en el sistema educativo se da de modo continuo, generalizado y alcanza al nivel superior de estudios como característica principal de este grupo. Esto lleva a pensar que dicha inserción irá abriendo otros espacios en lo laboral relacionados a la formación académica obtenida” (*Op. Cit* González, 2005).

#### Primeros Datos.

Según el INDEC entre los años 1986-1990, entraron al país 7,9% de extranjeros y entre 1991- 2003, 27,9%. En la distribución de los migrantes internacionales según país de nacimiento entre 1980 y 1991, no mencionan la inmigración coreana. Esta comienza a ser más numerosa a partir de 1989 y se registran empadronados al año 2001, 8.205 coreanos. Siendo los países limítrofes y europeos los principales afluentes con casi un millón y medio de empadronados respectivamente (923.215 y 432.349). De acuerdo a la misma fuente se encuentran en edad escolar durante el período 1989-1999, los jóvenes

entre 15 y 24 años empadronados al año 2001 eran 476 varones y 447 mujeres. Esto resulta importante por dos puntos: para inscribirse en el Curso de Ingreso, se deben tener los papeles legalizados por Cancillería y porque en total 923 jóvenes distribuidos en la cantidad de establecimientos públicos y privados, no resulta extremadamente numeroso. También hay que tomar en cuenta que la cantidad de hombres y mujeres es casi pareja.

Carolina Mera (*Op. Cit.* Mera, 1998) menciona que según las cifras disponibles ya sea del Ministerio del Interior o de la colectividad, se puede llegar a un número aproximado hacia 1992 donde había aproximadamente 27.000 personas de origen coreano residiendo en el país. Es verdad que en su mayoría deciden vivir en la Capital Federal y GBA, que contradice el Acta de Procedimiento para ingreso de inmigrantes, firmada en 1985, que expresaba que el lugar de asentamiento podría ser en cualquier lugar con excepción de Capital Federal y GBA.

Según la *Overseas Koreans Foundation*<sup>13</sup> residen 25.070 coreanos en la Argentina, siendo los principales países de inmigración EEUU, China y Japón. El total de coreanos reportado en todo el mundo 5.653.809 habitantes. Y dentro de América Latina, la Argentina se encuentra tercera en cantidad de organizaciones coreanas que funcionan en el país, sin especificar su función: en 1997 había 35 y en el 2000, había descendido a 33. En los primeros lugares se encuentra Guatemala con 79 en 1997 y 74 en el año 2000 y Ecuador con 55 y 54 en el mismo período de años.

Esto resulta muy interesante porque últimamente se ha registrado una reemigración significativa desde la Argentina hasta México por ejemplo, en donde la inmigración coreana posee 100 años.

#### Las cinco etapas de la inmigración coreana

Ambos colegios desde el año 1986 instalaron un curso, que prepara a los alumnos que dan exámenes de manera anónima y codificada, estableciendo una suerte de concurso. Cada colegio ofrece las vacantes anuales, que en general oscilan entre 400 y 450 en cada establecimiento. La presión fue tan importante, que ambos colegios incorporaron el Turno Vespertino.

Por todas estas razones objetivas y subjetivas los colegios son asociados a la idea de Nación. Esto se ve alimentado por la idea republicana francesa.

Los inmigrantes de principios y mediados de siglo XX fueron incorporados con naturalidad. La inmigración limítrofe no fue particularmente numerosa en los cursos de ingreso. Por esa razón, la presencia de la inmigración coreana es percibida con extrañamiento y cautela.

La “experiencia formativa escolar”, está signada por una interacción dinámica de permanente reificación. Es un campo de luchas entre adultos y adolescentes, autoridades y alumnos, saberes específicos e ignorancias, personalidades formadas y en formación. Las luchas no sólo se perciben verticalmente, sino también de manera transversal: entre los mismos alumnos.

La comunidad colegial no pudo quedar estática frente a la inmigración coreana: se tuvo que reconstruir y cambiar la estrategia, porque los jóvenes coreanos permanecieron, a pesar de las alternativas discriminatorias que se construyeron. No sólo aprendieron, en la mayoría de los casos, el idioma, sino que se destacaron con humildad en la mayoría de los casos. Y los que no lo lograban se iban de la misma manera.

A partir del año 1995, sin embargo, el aura de saber se había instalado como una nueva y estática adquisición propia de la comunidad coreana, y especialmente en ciencias exactas y matemáticas, siempre considerada como más dificultosa para el estudiante secundario medio.

De ahí surgen mitos que los vinculan a la “raza”, al “cerebro”, a las metáforas biologicistas y mecanicistas: “Son como máquinas”, “no viven”, admirando y reprochando, al ambiente y la cultura.

Pero también resultaba útil acercarse. Traspasar la frontera invisible y ver “como hacían” para trabajar (algunos), estudiar, saber inglés, castellano, coreano, ir a la escuela de la comunidad, al Templo y aprender los contenidos de la currícula argentina.

Por diversas razones; que no son el objetivo de este trabajo, (p. ej. la reemigración) la comunidad coreana disminuye su presencia en general y en particular en ambos establecimientos educativos y el tema deja de ser un “problema”.

A continuación se observa la progresión de los alumnos que se inscribieron en CI, los ingresados y posteriormente los que pidieron el pase, por haberse “llevado” más de una materia.

Se observa un inicio, ascenso, pico, meseta y posterior descenso en la presencia de la inmigración coreana en ambos establecimientos.

Las Cinco etapas de la Inmigración Coreana. 1989-2006. (En nº totales)

	PRIMERA ETAPA 1989-1990	SEGUNDA ETAPA 1991-1993	TERCERA ETAPA 1994-1996	CUARTA ETAPA 1997-1999	QUINTA ETAPA 2000- 2006
CNBA y ESCCP	Inicio	Ascenso	Pico	Meseta	Descenso
Inscriptos CI	*54	83	150	*44	*
Ingresados	41	61	45	14	17
Pase	12	15	40	33	*

**Fuente:** Realizada por la autora en base a los datos suministrados por el Archivo y el Departamento de Alumnos de ambos establecimientos.

\* Datos no consignados por pérdida administrativa. Para analizar año por año los números ir a "Orgullo y Prejuicio. Estudio combinado de la inmigración coreana en las escuelas medias de la UBA". El pase es de los alumnos del CNBA.

En la Primera Etapa, de los 54 niños inscriptos ingresan 41, el pase sólo está consignado para los alumnos del CNBA. En la Segunda, de 83 niños inscriptos logran ingresar 61. El pico está dado en la Tercera, con 150 alumnos inscriptos y 45 ingresantes y es también el año con más pedidos de pase a otros establecimientos de la Capital Federal, públicos y privados así los destinados a Embajadas de EEUU y Corea. La Cuarta etapa marca un descenso de los inscriptos y los ingresantes. En la última etapa no consignamos una cantidad porque faltaban los de la ESCCP, pero los del CNBA, registran cifras menores a 30 niños en los años consignados.

Algunas conclusiones

Las estrategias discriminatorias que hoy se practican no requieren la anuencia activa del Estado. El trabajo ya está hecho, sólo le queda reforzar algunas creencias prejuiciosas a través de los medios de comunicación, aliados en este punto, no así en todos.

La forma de aislar, inhibir, despreciar son más sutiles, pero no por eso menos efectivas. Como expresa Balibar<sup>14</sup> (2003, 50): *“Toda historia nacional produce de manera diferente sus propios símbolos, sus ficciones, sus mitos y crea a su manera “única” sus “memoriales” que le ayudan a convertirse en una “comunidad imaginaria”, para desarrollar sus propios modelos de regulación de los conflictos sociales”*. Estos

colegios forman parte de este imaginario, en consecuencia, cualquier elemento disruptor debe ser expulsado. Sin embargo, no lo logran con éxito.

Por un lado el componente laboral-educativo de la colectividad coreana contribuye a presentar una resistencia, por otro, el nivel de cohesión interna de estos grupos que se conforman a través de redes sociales, del barrio, de la iglesia por edad, sexo o afinidad, y por otro, en consecuencia del alto nivel de reemigración que posee esta comunidad en particular.

Coincidimos con Mera (Op. Cit. 2005, 401) que “*El sentido común del imaginario social local es internalizado por los niños y jóvenes fundamentalmente a través del sistema educativo y de los medios de comunicación, donde las costumbres y valores de la cultura hegemónica son impuestos como patrones universales, descalificando a muchas otras culturas que en este escenario conviven.*”

Todos estos factores contribuyen a la casi indiferencia o silencio con las que responden a los distintos avances nacionalistas. La discriminación no la hace el Colegio, en este caso representante del Estado, lo hacen algunos padres, algunos hijos, algunos profesores, algunos..., pero no por eso deja de ser absurdo y remediable.

---

<sup>1</sup> COURTIS, Corina. *Construcciones de alteridad. Discursos cotidianos sobre inmigración coreana en Buenos Aires*. Buenos Aires, Ed. Eudeba, 2000 y en “Discursos de exclusión: migrantes en la prensa”, sintetiza los tópicos que trataron los medios desde 1992 hasta 1996. En 1993 se intensifican —observa— la aparición de noticias sobre migrantes de países limítrofes y asiáticos, que coincidirá con los principales años de presencia coreana en el CNBA, como veremos, más adelante.

<sup>2</sup> BIALOGORSKY, Mirta. *La presencia coreana en la Argentina. La construcción simbólica de una experiencia inmigratoria*. [www.naya.org.ar](http://www.naya.org.ar), 2005. MERA, Carolina. *La inmigración coreana en Buenos Aires*. Ed. Eudeba, Buenos Aires, (1998)

<sup>3</sup> NEUFELD, Rosa y THIEDER (comps.) *De eso no se habla*. Eudeba, Buenos Aires, 1999. DOMÉNECH, Eduardo. *Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?* En [www.naya.org.ar](http://www.naya.org.ar), Buenos Aires, 2003.

<sup>4</sup> DOMENECH, Eduardo. (Comp). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en Argentina*. Ed. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2006.

<sup>5</sup> GONZALEZ, Carmen. *La Colectividad coreana en Córdoba y su inserción en el sistema educativo*. (En prensa).

<sup>6</sup> PINI, Mónica. “*La escuela pública que nos dejaron los noventa: de la culpabilización a la victimización de los alumnos pobres*”. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnografía en educación. Buenos Aires, 20 al 24 de marzo de 2006.

<sup>7</sup> CASTELLS, Robert. *La sociedad red*. Alianza, Madrid, 1996.

<sup>8</sup> STRASSER, Carlos. *La razón científica en política y sociología*. Amorrortu, Buenos Aires, 1979.

<sup>9</sup> Para este contexto hago uso del trabajo que compartí con Daniela Cura durante casi dos años y presentamos en Congresos (AEPA y IIGG de Jóvenes Investigadores en 2005) sobre el tratamiento que le dan los medios de comunicación escrita a la figura del inmigrante de 1999 a 2005, en Clarín y La Nación. CASTIGLIONE, María Celeste-CURA, Daniela. En “*Sur- Norte. Estudios sobre la emigración reciente de argentinos*”. Dir. Susana Novick. Catálogos, Buenos Aires, 2007.

<sup>10</sup> NATANSON, M. *The Phenomenology of Alfred Schutz, Inquiry*, vol. 9, 1966, pp. 147-155.

<sup>11</sup>Reproducimos un texto que escribió el Dr. Horacio SANGUINETTI, que resume la historia oficial del CNBA. *CIENTO CUARENTA AÑOS DEL COLEGIO NACIONAL de BUENOS AIRES*

---

Por decreto N° 5447, del 14 de marzo de 1863, el presidente Bartolomé Mitre fundó –sobre el Colegio Provincial que ocupaba el solar y prolongaba la tradición del gran Colegio creado por los jesuitas–, el Colegio Nacional fue clave en el proceso de creación de una Nación casi inexistente. Recibió becados del interior y resultó el modelo de los secundarios que abarcaron todo el país.

Es nuestra institución educativa más antigua. Proviene de los primeros años del siglo XVII, cuando los jesuitas abordaron la primitiva educación en Buenos Aires. Ocuparon la planta actual a mediados de ese siglo, construyendo el antiguo edificio y la vecina Iglesia de San Ignacio, la más antigua de la ciudad.

Expulsados de España (y sus colonias) en 1767, el instituto se convirtió en el Real Colegio de San Carlos. Pese a las restricciones, ahí en particular por obra del rector Juan Baltazar Maziel, la juventud conoció las ideas francesas y norteamericanas de libertad, revolución e independencia. Allí se formaron los próceres de Mayo: Saavedra, Moreno, Belgrano, Castelli, Pueyrredón, French, Vicente López y Planes, Rivadavia, Rodríguez Peña y los grandes líderes sucesivos: Güemes, Dorrego, Monteagudo, Guido, Laprida...El Colegio fue cuartel de Patricios y refundado bajo diversos nombres, acogió a Urquiza, Echeverría, Alberdi, Gutiérrez, M. Avellaneda, a toda la generación organizadora. El único ausente fue Sarmiento que perdió el sorteo para ingresar, lo que lamentó siempre. La manzana colegial sería denominada, en 1821, “Manzana de las Luces”.

A diez años de caído Rosas, que lo privatizó, el presidente Mitre lo bautizó Colegio Nacional. Desde entonces y hasta hoy, es referente modelo de la educación argentina. Por sus aulas pasaron ocho presidentes, los dos primeros Premios Nobel argentinos, y multitud de sabios, artistas, científicos y hombres útiles, en general, a sus semejantes. Desde 1958, también mujeres.

En 1911, el Colegio fue integrado a la Universidad de Buenos Aires en razón de su acción preparatoria. Con ello, incrementó sus pautas de excelencia y rigor académico. El sistema de admisión es severísimo (acceden 400 aspirantes, sobre 1.500 que siguen un Curso de Ingreso con doce pruebas anónimas), igual que los de regularidad, promoción y conducta. Se caracteriza por el pluralismo, la gratuidad, el sentido republicano y la libertad con responsabilidad. En Bolívar 263, pleno centro de Buenos Aires, posee su espléndido edificio –inaugurado en 1938–, de 30.000 m<sup>2</sup>, con natatorio, observatorio astronómico, gabinetes extraordinarios, la cuarta Biblioteca, en importancia, de la ciudad, un Salón de Actos con uno de los mejores órganos de Buenos Aires, Salón donde hablaron Einstein, Orlando, Borges, Ortega y Gasset, Eco, Lugones, Toffler, etc., y donde cantó Gardel. También dispone de un Campo de Deportes de casi tres hectáreas, en Puerto Madero.

Concretamente, es un instituto que, con razón, el rector Ricardo Rojas denominó “el Colegio de la Patria”.

<sup>12</sup> JEON, Yun Sil. *La comunidad coreana en la Argentina*. IV Jornadas de Investigadores de la Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2000.

<sup>13</sup> [www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar) / [www.overseas.kr](http://www.overseas.kr)

<sup>14</sup> BALIBAR, Etienne “*Homo nationalis. Boceto antropológico de la forma nación*”. Tecnos, Madrid, 2003. pp. 35-60.