

# ¿Los clavos sobresalen de la sociedad japonesa?: identidad japonesa a través del tratamiento social de los *kikokushijo*

## Resumen

El presente artículo trata sobre la identidad japonesa mediante el tema de los niños japoneses expatriados conocidos como *kikokushijo*. Sus experiencias, al haber vivido una cultura ajena, son el motivo de su tratamiento especial, y al regresar a Japón, les dificulta la «readaptación» a la sociedad. *Nihonjinron*, la teoría sobre la identidad japonesa, es el marco preferentemente empleado para explicar la inadaptación a la cultura ajena y sobre todo la readaptación a la cultura japonesa de estos niños. En este estudio se presentarán varios tipos de asimilación cultural de *kikokushijo*, en función de la modalidad escolar, que es un factor significativo que determina el estilo de vida en la sociedad receptora. Así mismo, se presentarán los problemas que tienen en el proceso de adaptación y readaptación, y cómo se explica basándose en *Nihonjinron*. El tema de *kikokushijo* nos ofrece una vía conveniente para descubrir la visión ideológica de la identidad japonesa.

## 1. Introducción

Estas últimas décadas, Japón ha experimentado la globalización en varios ámbitos, sobre todo en la economía. La expansión económica nipona ha producido una gran movilidad de gente, y ha provocado una gran dispersión de japoneses por todas partes del mundo.

Para un japonés, uno de los aspectos más significantes al marchar de Japón

es si la salida es acompañada por la intención de regresar, ya que eso incluye una decisión sobre si se mantiene o no la identidad japonesa (Goodman, 1990: 39). Sobre todo, los niños que acompañan a sus padres, muchas veces quedan atrapados entre la adaptación a una cultura extranjera y la readaptación a la sociedad japonesa, lo cual puede provocar una crisis de identidad. Estos niños, conocidos como *kikokushijo*, se ven obligados a vivir una temporada en un país extranjero (o más) por motivos laborales de sus padres. Al instalarse en el extranjero, lógicamente los tratan como «forasteros», pero al regresar a Japón, sus experiencias de haber estado en el extranjero pueden convertirse en la causa de ser categorizados en un grupo diferente del resto de los japoneses.

En esta era de globalización, en que la movilidad de gente no es nada especial, ¿por qué estos niños japoneses se han tratado o siguen siendo tratados de una manera especial, y, a veces, negativamente?

El presente artículo trata de estos niños japoneses, los *kikokushijo*, y presenta los tipos de adaptación a la cultura ajena, en los cuales la modalidad escolar tiene un papel significativo. Nos centramos en la cuestión de su readaptación a Japón, y examinamos cómo sus rasgos «diferentes» se han creado e intensificado en el marco de *Nihonjinron*, que se alega preferentemente a la hora de explicar «el conocido» problema de readaptación (Kanno, 2000: 2).

## 2. Japoneses en el extranjero

Según el Ministerio de Asuntos Exteriores de Japón, los japoneses residentes en el extranjero llegaron a 1.012.547 el año 2005. Este número supera la máxima anterior y sigue creciendo cada año. Estos japoneses suelen ser clasificados en dos grandes grupos: los que se instalan durante un largo período de tiempo (más de tres meses), y los que residen con el derecho de residencia permanente. Tal como muestra el gráfico 1, el número de japoneses residentes en el extranjero durante una larga estancia sigue creciendo (701.969, el año 2005), mientras que el de residentes permanentes no presenta incrementos tan marcados (310.578, el año 2005).

Por países, los tres primeros donde residen más japoneses son: 1) Estados Unidos (351.668), 2) China (114.899) y 3) Brasil (65.942). Por áreas geográficas, América

del Norte queda en primer lugar con 397.585, seguida de la Ásia con 260.747. En las otras áreas como Oceanía, América Central/Caribe, Europa Occidental/Central/Oriental, y Próximo Oriente, se han observado unos aumentos en el número de los residentes japoneses, mientras que en las áreas de Sudamérica y de África continúa disminuyendo como el año anterior. En las áreas de Europa Central y Oriental se ha observado un crecimiento tanto entre los japoneses de larga estancia como los residentes permanentes, mientras que en América Central se presenta un resultado opuesto (gráfico 2).

La mayoría de los japoneses residentes de larga estancia son empleados y ejecutivos de empresas japonesas, y en el año 2005 sumaban 217.315 personas, es decir, el 49% del total. El segundo sector importante comprende los investigadores y los estudiantes, con 138.980 personas (31%).

Gráfico 1. Evolución del número de japoneses residentes en el extranjero. 1989-2005.

FUENTE: Censo de los residentes japoneses en el extranjero. Ministerio de Asuntos Exteriores de Japón, 2005. Elaboración propia.

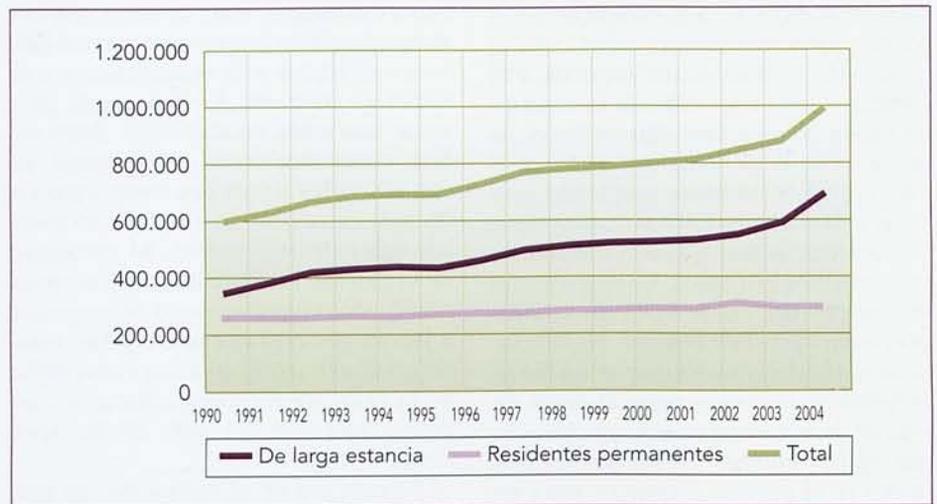
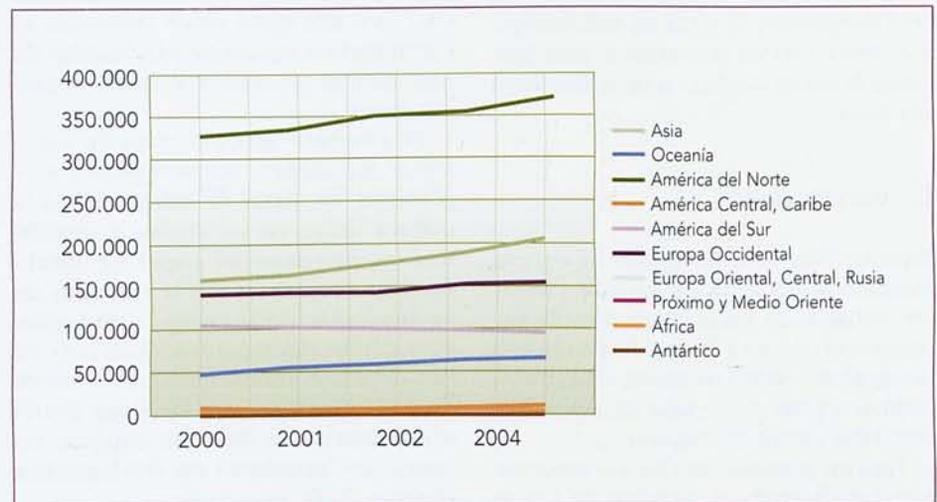


Gráfico 2. Evolución de los japoneses residentes en el extranjero según áreas. 1999-2005.

FUENTE: Censo de los residentes japoneses en el extranjero. Ministerio de Asuntos Exteriores de Japón, 2005. Elaboración propia.



### 3. Los kikokushijo

#### 3.1. ¿Quién es kikokushijo?

*Kikokushijo* es un término que se empezó a utilizar alrededor de los años setenta, justo cuando la economía japonesa empezó a expandirse en el extranjero. «Kikoku» significa «regresar al país de origen» en japonés, y «shijo» significa «los niños». Es decir, la palabra significa los niños japoneses que regresan a Japón desde algún país extranjero. De este término no hay ninguna definición bien establecida. El censo escolar anual del Ministerio de Educación de Japón, por ejemplo, define los *kikokushijo* como «los hijos de los trabajadores en el extranjero, que permanecen allí más de un año consecutivamente, y ya han regresado a Japón el mismo año en que se realiza el censo». Es decir, están excluidos los niños que permanecen en el extranjero, para los cuales se utiliza otro término: *kaigaisshijo*, que literalmente significa «los niños expatriados». La edad y el tiempo de estancia de los *kikokushijo* varían, pero en términos generales se refieren a los niños en edad de escolarización.

#### 3.2. Los estudios sobre *kikokushijo*

Antes de la Segunda Guerra Mundial, ya se observaba la existencia de niños japoneses que recibían educación fuera de Japón (Sato, 1997), pero se tuvo que esperar hasta los años sesenta —período de un altísimo crecimiento de la economía nipona— para empezar a focalizarlos seriamente como objeto de estudio. Con la expansión de las empresas japonesas en el extranjero, el número de trabajadores enviados y niños que los acompañan ha mostrado un aumento notable. Estos infantes, los *kikokushijo*, han llamado una especial atención y se han estudiado en varios ámbitos como sociología, psicología, antropología cultural, pedagogía, etc.

Entre un buen número de investigadores que trabajan sobre este tema, se debe destacar a Roger Goodman, un antropólogo social que ha hecho una gran aportación a los estudios de los *kikokushijo*. Uno de sus trabajos, *Japan's 'International Youth': The Emergence of a New Class of Schoolchildren* (1990), ha

aportado un considerable desafío a la imagen estereotipada de los *kikokushijo* y revelar su realidad. Como veremos más adelante, los *kikokushijo*, generalmente se han considerado niños estigmatizados dentro de la sociedad japonesa, ya que no podían adaptarse a la cultura dominante de Japón y su sistema educativo (Goodman, 1990). A través de la investigación que realizó en una escuela fundada especialmente para los *kikokushijo*, Goodman los denomina como *new international elite* (ibíd: 229), e indica la posibilidad de que estos niños dirijan Japón al próximo siglo. En una obra posterior, examina los cambios en sus tratamientos sociales durante los últimos cuarenta años, según lo cual los paradigmas de estudios se pueden clasificar en cuatro fases: 1) formación de polémica sobre *kikokushijo* (en los años sesenta), 2) reintegración (en los años setenta), 3) *kikokushijo* como élite privilegiada (en los años ochenta) y 4) perspectiva opuesta a los *kikokushijo* (en los años noventa) (Goodman, 2004).

Al principio, los *kikokushijo* se trataban de una manera compasiva porque les obligaban a estudiar fuera de Japón por cuestiones laborales de sus padres. Esta compasión, al largo de tiempo, se ha convertido en una perspectiva más bien negativa, ya que se consideraban japoneses incompletos (Yashiro, 1995).

Sin embargo, esta perspectiva dejó de ser predominante en los años ochenta, cuando se produjo un gran cambio en el tratamiento de los *kikokushijo*: de una minoría discriminada a un nuevo grupo de elite (Goodman, 2004: 215). El cambio fue debido al hecho de que el Gobierno de Japón empezó a usar el concepto de «internacionalización» en lugar de «modernización», que antes utilizaba preferentemente. Según Goodman, la idea de modernización implicaba uniformación, homogeneidad y lealtad, lo cual los *kikokushijo* rompían, mientras que «internacionalización» tiene una connotación de heterogeneidad, creatividad y originalidad. Dentro de este contexto, los *kikokushijo* pasaban a ser prototípicos. Así, el tratamiento de estos niños iba cambiando de negativo a positivo.

No obstante, en los años noventa volvió a surgir una perspectiva negativa hacia los *kikokushijo* (ibíd: 218). A mediados de los años ochenta, algunas

universidades empezaron a disponer de unas plazas especiales de admisión para ellos, lo que conllevó a críticas hacia esta desigualdad. Por eso, el tratamiento de los *kikokushijo* ha conocido una evolución durante los últimos cuarenta años, pero en todo caso Goodman ha llegado a la conclusión de que las investigaciones sobre estos niños han intensificado aún más las percepciones sociales hacia ellos (ibíd: 206).

Además de Goodman, no se deben olvidar las contribuciones de otros autores japoneses. Entre numerosos investigadores, Tetsuya Kobayashi es, posiblemente, el autor más prolífico y destacable sobre el tema de los *kikokushijo*, en particular en el área de la educación. Basándose en el resultado de un proyecto de investigación realizado a principios de los años setenta, Kobayashi presentó seis patrones de adaptación: de una adaptación rápida a una no-adaptación. A continuación, Kobayashi propuso varios factores en el proceso de adaptación: el tiempo de estancia en el extranjero, la edad de los niños, la actitud de las madres y el tipo de escuela.

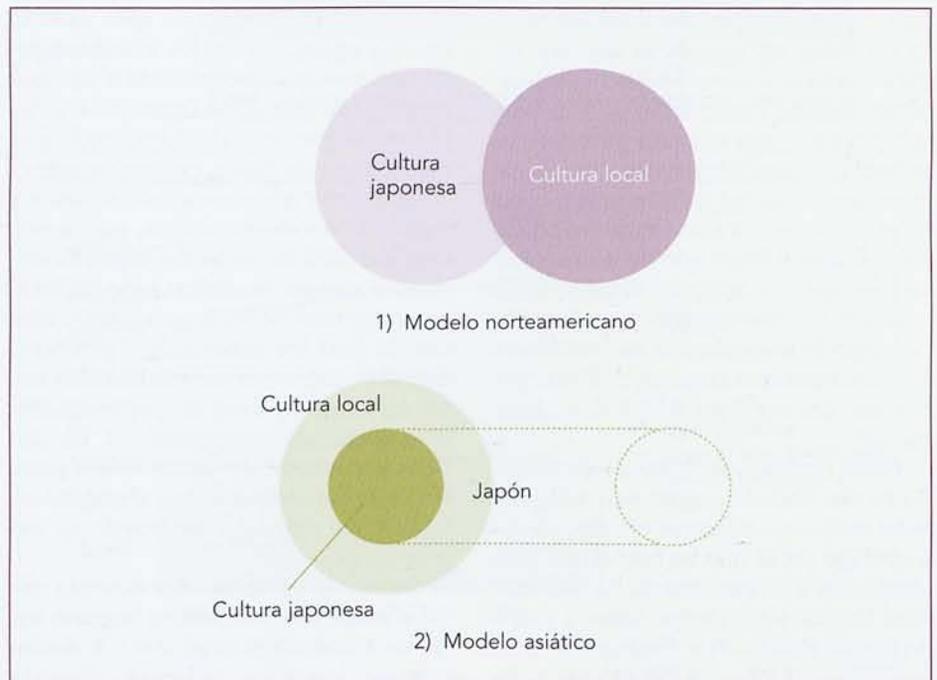
Su investigación muestra que los *kikokushijo* sufren por el problema de readaptación a la hora de regresar a Japón, y por lo tanto se necesitaría tener un especial cuidado para que lo pudieran evitar.

#### 4. Adaptación a la cultura ajena y mantenimiento de la cultura japonesa

##### 4.1. Dos modelos del contacto con la cultura ajena

Uno de los temas más destacables de los estudios sobre *kikokushijo* es el contacto con la cultura ajena. Kazukimi Ebuchi, antropólogo que ha realizado un considerable número de investigaciones sobre las colonias japonesas expatriadas, ha desarrollado dos modelos del mecanismo del contacto de las colonias japonesas con la cultura de la sociedad receptora a partir de un punto de vista antropológico: 1) modelo norteamericano, y 2) modelo asiático (Ebuchi, 1983: 17, véase *esquema 1*).

Según él, el primer modelo muestra un patrón en que las dos culturas —la de la sociedad receptora y la de Japón— se entrecruzan directamente, pero con el paso de tiempo, la cultura japonesa podría ser absorbida por la cultura local. Este patrón se observa sobre todo en los Estados Unidos o en algunos países europeos. Por otro lado, el modelo asiático presenta un patrón en el que los expatriados conservan bastante la cultura japonesa dentro de la cultura ajena. Ebuchi indica que estos dos patrones muestran una gran diferencia en cuanto al contacto cultural de



Esquema 1. Modelos de comunidades japonesas en el extranjero planteados por Ebuchi (1983).  
FUENTE: Ebuchi, 1983; 17-18).

los niños. En el primer modelo, la cultura local puede influir considerablemente en los niños, lo cual provocaría problemas de identidad o les dificultaría readaptarse a la cultura japonesa, mientras que el segundo causaría otro tipo de problema: no saber nada de la cultura local aunque estén físicamente allí.

Los dos modelos simplifican los tipos de los japoneses expatriados, pero la realidad es que son más complejos y no siempre es aplicable a todos los casos. Según la circunstancia de cada sociedad receptora, puede situarse en algún punto de una continuidad de dos extremos: orientados a Japón u orientados a la sociedad receptora. En cambio, en el caso de la asimilación parcial, puede provocar la crisis de identidad (Sekiguchi, 1983). A pesar de esta simplificación, los modelos merecen a una atención, ya que ilustran una relación importante entre el estilo de vida diaria y el patrón de adaptación. Ebuchi mismo afirma que las diferencias de estilo de vida se pueden explicar por otros factores como la geografía, condiciones económicas, políticas de la sociedad receptora, etc., y, así mismo, por la actitud que muestran los japoneses hacia la cultura local (ibíd: 26-27).

Basándose en esta perspectiva, Goodman (1990: 38-39) añade la intención de regreso a Japón como otro factor. De hecho, la intención de regreso es un factor significativo para determinar el estilo de vida de esta población, aunque no sea el único. Los que se marchan de Japón con la intención de regresar allí, generalmente tienen menos estímulos para incorporarse a la sociedad receptora y mantienen la identidad japonesa. Esta mentalidad, denominada *Karizumai-ishiki* (la conciencia de «vivienda provisional», Minoura, 1984, citado en Goodman, 1990: 39), o *Magari-ishiki* (la conciencia de «inquilino», Shibano, 1983), muchas veces les desmotiva para la plena integración social.

#### 4.2. Dos orientaciones: desde un punto de vista de modalidad escolar

Para los que son acompañados por niños, mantener la cultura y sobre todo la lengua japonesa es crucial, porque en muchos casos saben que su estancia en el extranjero es temporal y sus hijos tendrán

que readaptarse consecuentemente a la sociedad japonesa y su sistema educativo (Yamada-Yamamoto, 1999: 3). La selección de la modalidad escolar es un tema muy importante tanto para los progenitores como para los niños, porque afecta considerablemente a las relaciones interpersonales y al contacto con la sociedad receptora de los niños. Además, se convierte en uno de los factores más importantes que deciden si los niños se encuentran en un entorno bilingüe y bicultural o no (Yamamoto, 1991(1999): 113).

Para los niños japoneses expatriados hay cinco opciones respecto a la modalidad escolar: 1) colegio japonés diurno; 2) escuela complementaria de lengua japonesa; 3) escuela local; 4) escuela internacional, y 5) educación a distancia.

Los colegios japoneses son los centros docentes donde se imparte la enseñanza equivalente a la que se realiza en las escuelas primarias y secundarias elementales de Japón. Su currículum escolar sigue lo que dispone el Ministerio de Japón para que los niños no tengan dificultades educativas cuando regresen allí (Goodman, 1990). Las horas lectivas, en principio, también están de acuerdo con el tratamiento en Japón. Así, los colegios mantienen el ritmo y la disciplina propios del sistema escolar nipón, lo cual permite a los alumnos llevar una vida no tan diferente de la de Japón como mínimo dentro del centro. Desde que se estableció el primer Colegio Japonés de Bangkok en el año 1956, actualmente hay 84 colegios en 49 países y regiones del mundo. En España hay dos: uno está en Madrid y el otro, en Barcelona.

Las escuelas complementarias son las instituciones que ofrecen la enseñanza en japonés a los niños japoneses que asisten habitualmente a la escuela local o internacional. En general, se abren sólo una vez a la semana —que suele ser los sábados por la mañana— y en todos los centros se imparte la clase de lengua japonesa, aunque hay algunas escuelas que imparten más asignaturas aparte de la lengua.

Por lo que parece, las escuelas complementarias funcionan simplemente como actividades docentes adicionales para mantener la lengua y cultura japonesas (Kato, 1983: 176) y así evitar las posibles dificultades cuando los niños regresen a Japón, pero su papel principal, en realidad, es ofrecerles las oportunida-

des para ver a sus compatriotas y hablar en japonés con ellos (Sato, 1997: 65). Desde que se estableció la escuela complementaria de Washington en el año 1958, se han establecido 195 escuelas más en 53 países y regiones del mundo (2007).

Dependiendo de la situación de cada familia o del país a donde los han mandado, las estrategias para solucionar este problema escolar varían: mientras que unos dan prioridad al mantenimiento del estudio que realizaban en Japón y mandan sus hijos al colegio japonés, otros optan por mandarlos a la escuela local o internacional durante la semana y a la escuela complementaria los fines de semana. También hay otros que mandan a sus hijos únicamente a la escuela local o internacional, que es la opción cada vez más escogida últimamente.

Así, en muchos casos esta distribución de la modalidad escolar refleja las perspectivas educacionales de los progenitores, pero los niños no se distribuyen uniformemente en cada país o región, sino que se observa una cierta tendencia. Hasta hace veinte años, la mayoría de los niños que residían en las áreas como Asia, Oriente Próximo o Latinoamérica asistían al colegio japonés, mientras que en América del Norte y Oceanía se observaban muchos más niños que asistían a la escuela local y a la escuela complementaria. En Europa esta elección de modalidad está bastante repartida. Esta distribución implica que en las áreas de los llamados «países desarrollados» y que se habla inglés se prefiere escoger las escuelas locales. En cambio, en las áreas donde no se habla inglés se observan muchos menos niños que van a escuelas locales. En las áreas como Próximo Oriente o África, los progenitores prefieren que sus hijos vayan a la escuela internacional antes que a la escuela local, ya que, según Goodman (1990), los niños japoneses tienden a ir a la escuela internacional en las áreas del mundo donde una de las lenguas «mayoritarias» (inglés, francés, español, portugués, italiano o alemán) no sea la primera lengua. Hay que recordar, sin embargo, que aunque hay muchos colegios japoneses y escuelas complementarias en el mundo, su número está limitado y a los progenitores no necesariamente se les permite tal selección, ya que hay casos en que se ven obligados a escoger lo que esté disponible (Yamada-Yamamoto: 1999).

#### 4.2.1. *Orientados al mantenimiento de la cultura japonesa: colegio japonés*

En general, estos japoneses «transeúntes», representados por el modelo asiático de Ebuchi, están orientados al mantenimiento de la cultura japonesa. Típicamente se relacionan casi en exclusiva con sus compatriotas, prefieren alimentarse con las comidas japonesas y consumen los medios de comunicación japoneses. Los niños asisten al colegio japonés en el que estudian exactamente el mismo currículum escolar que en Japón. Es decir, viven la vida prácticamente igual a la que llevaban en Japón aunque estén en el extranjero. Esta circunstancia vital funciona como un cojín que suaviza el «shock» cultural y protege a los niños.

Para los niños, el colegio y el hogar son la mayor parte de su espacio vital. Durante la semana, el horario del autocar escolar con el que los niños se desplazan entre su casa y el colegio no les permite quedarse en el colegio a hacer actividades extraescolares como hacen en Japón. Una vez llegan a casa, tampoco les permiten salir cuando quieran por motivos de seguridad. Así pues, su espacio vital limitado provoca que su relación con la sociedad receptora sea sumamente limitada (Sato, 1997: 134). En cuanto al consumo mediático y cultural, se observa lo mismo: hay gran preferencia hacia los de Japón. Estas situaciones pueden variar dependiendo de áreas, pero por ejemplo, una investigación realizada por Fukuda en el año 2006 en el Colegio Japonés de Barcelona, también muestra un resultado similar: la gran mayoría de los alumnos se relacionan con sus compatriotas y prefieren consumir la cultura japonesa. El desconocimiento de las lenguas locales es uno de los factores más importantes que alejan a los niños de la cultura local, pero en muchos casos la expectativa de regresar a Japón les desmotiva para aprender otras lenguas.

Pero hay que recordar que el perfil que hemos visto hasta ahora es lo que se observa más frecuentemente, y dependiendo de la combinación de varios otros factores —entre los cuales el grado de relación con la sociedad receptora y la extensión de su espacio vital son determinantes—, el estilo de vida de los niños puede variar.

## Enseñanza simbólica de la cultura local y la educación nacional

En términos generales, los colegios japoneses imparten la clase de lengua local una o dos horas a la semana, pero suele ser simbólica, ya que no les permite lograr un nivel para que puedan comunicarse en esta lengua. Desde que los colegios japoneses se criticaron por su exclusividad, empezaron a incorporar la enseñanza sobre la sociedad receptora en su currículum escolar. Entre estas actividades, la educación lingüística es la más típica, ya que casi todos los colegios japoneses del mundo la tienen incorporada en su currículum. Sin embargo, la poca relación con la sociedad receptora y la expectativa de regresar a Japón, sobre todo, no les motiva para aprender la lengua local, excepto en el caso de los países de habla inglesa. En el caso del Colegio Japonés de Barcelona, se imparten clases de castellano dos horas semanalmente, pero según Fukuda (en prensa), la mayoría de los alumnos no usan el castellano en su vida diaria, y como mucho, el uso está limitado al saludo de los vecinos.

Así, la enseñanza de la cultura local es uno de los rasgos que caracterizan el currículum escolar de los colegios japoneses, pero en principio son estos centros de educación nacional los que forman a los «japoneses ideales» (Sato, 1997: 69). Hacen hincapié en la identidad japonesa, y muchas veces practican cultura japonesa como actividad extraescolar o para las ocasiones especiales para promover la amistad con los autóctonos. El Colegio Japonés de Barcelona, por ejemplo, da mucha importancia a practicar el *wadaiko* (tambor japonés) y el *kendô* (esgrima japonesa), de los cuales los alumnos hacen demostraciones en algunas ocasiones. Estas culturas que aprenden los niños suelen ser muy «japonesas» y «tradicionales». Según el subdirector, lo hacen para que los niños no se olviden de ser japoneses aunque estén en el extranjero, por un lado, y para que estén orgullosos de ello, por otro. A partir de la perspectiva predominante, tanto *wadaiko* como *kendô* podrían ser las culturas tradicionales que «nosotros, los japoneses,» tenemos que transmitir a las generaciones siguientes. No obstante, actualmente ambas quedan tan alejadas de la vida cotidiana de los japoneses que

para estos niños representan el encuentro con «una cultura desconocida». Es decir, «el japonés» que se representa a través del tambor y la esgrima no se puede percibir como algo «real» por los japoneses de hoy en día. En la explicación del subdirector, el tambor y la esgrima se emplean como «cultura» y «tradición» convenientes para establecer la identidad japonesa, y los alumnos del colegio se representan como sucesores legítimos de esta cultura y tradición. Pero la identidad establecida sobre esta cultura y tradición no puede ser lo esencial, sino que no es más que una falsificación (Abe, 2001: 199).

De esta manera, el colegio actúa como centro de reproducción de la cultura japonesa, pero en forma de un modo de autoorientalismo.

### 4.2.2. Orientados a la incorporación a la sociedad receptora: escuela local

Del total de los niños que asisten a las escuelas locales o internacionales, algunos asisten sólo a una de estas escuelas, mientras que otros van a la escuela complementaria de lengua japonesa paralelamente. En los países en los que no se puede encontrar ninguno de los dos centros, los progenitores se ven obligados a enviar sus hijos a escuelas locales o internacionales, pero también es bastante frecuente que los padres opten por dichos centros porque deseen que sus hijos reciban educación occidental durante su estancia en su lugar de designación (Kato, 1983: 180).

Así, como para los alumnos de colegios japoneses, la vida escolar ocupa buena parte del día, pero lo que se difiere es que estos niños viven la cultura local como algo cotidiano. Sin embargo, no todos están plenamente integrados en la cultura local con el mismo grado. Sato (1997: 160-170) clasifica estos niños en cuatro tipos a partir de dos criterios: la relación con el grupo de la cultura ajena y la identidad cultural o característica cultural. El primer tipo se observa entre los niños que están bien integrados en la cultura local y la tienen interiorizada. Su dominio de la lengua les facilita ampliar sus relaciones interpersonales con los autóctonos. El segundo tipo incluye los niños que no pueden salir del marco de

la cultura japonesa. Por falta de una habilidad comunicativa con la lengua local, no se relacionan con los autóctonos, por lo cual su espacio vital está muy limitado y les cuesta incorporarse a la escuela. El tercer tipo incluye los niños que se quedan atrapados entre las dos culturas. Este tipo, según Sato, se observa sobre todo entre los niños de llegada tardía, y aunque intenten integrarse en la cultura local, no logran hacerlo. Y por último, los niños del cuarto tipo tienen dos culturas interiorizadas, pero bien separadas. Su conducta se basa en la cultura de la sociedad receptora. Por eso, parece que estén completamente integrados en la sociedad receptora, pero reconocen la diferencia entre las dos culturas y las tienen bien armonizadas.

Así, el grado de asimilación de estos niños no es homogéneo, sino que varios factores afectan a su integración de una manera solapada. Según Sato (1997), el nivel de lengua local, la edad de llegada y el tiempo de estancia de cada niño son los factores significativos para la asimilación de la cultura local.

La adquisición de la lengua local, sobre todo, es la primera dificultad a superar, ya que puede determinar la mayor parte del estilo de vida de cada niño. Un desconocimiento de la lengua local dificulta la adaptación de los niños a la escuela. Así mismo, la inadaptación a la escuela puede provocar frustración a los niños, pero si asisten paralelamente a la escuela complementaria de lengua japonesa, les puede suavizar la inadaptación y les sirve como un espacio de relajación donde pueden hablar en japonés. No obstante, seguir dos *currículo* escolares bien diferentes al mismo tiempo puede convertirse en una doble carga para ellos.

## 5. Readaptación a Japón

Como hemos visto hasta ahora, hay varias maneras en las que los niños japoneses pueden experimentar la vida en el extranjero. Sin embargo, una vez regresen del extranjero, se categorizan en una única etiqueta de *kikokushijo*. El regreso a Japón convierte sus experiencias de haber estado en el extranjero en uno de los temas más preocupantes, e incluso les causa un tipo de miedo. Eso es debido a su trato especial en el proceso de «readaptación» a Japón, en el cual los tratan de una ma-

nera especial, tanto negativa como positivamente. El típico trato que predominaba – y aún persiste a cierto nivel– es ver a los *kikokushijo* como algo problemático. De hecho, en el inicio de los estudios de los *kikokushijo* los trataban como un problema social.

### 5.1. ¿Por qué son problemas?: *Kikokushijo* desde el punto de vista *Nihonjinron*

«Returnee children were perceived as problem kids by teachers because they did not know the Japanese language well enough, did not know how to behave properly in class, did not know how to eat rice properly, etc.» (Yashiro, 1995: 139).

Ahora bien, ¿por qué se focalizan como un problema estos niños que han estado en el extranjero por motivos laborales de sus padres? Para explicarlo, ha sido esencial entender los valores de la sociedad japonesa. El tema de la readaptación a Japón, sobre todo, ha estado siempre estrechamente asociado con *Nihonjinron* (teoría sobre la identidad japonesa), una ideología que valora la homogeneidad y la singularidad de Japón (Kanno, 2000: 4).

De hecho, las supuestas homogeneidades étnicas, lingüísticas y culturales se emplean a la hora de explicar la inadaptación de los japoneses a la cultura ajena y el problema de la readaptación a Japón: a los japoneses les cuesta aceptar una cultura ajena porque Japón es un país insular, monolingüe y monoétnico, y la readaptación a la sociedad japonesa les resulta difícil porque un rasgo diferente puede perjudicar dicha homogeneidad.

Nakane (1972) explica la inadaptación a la cultura extranjera y la readaptación a Japón basándose en las dos categorías que fundamentan la sociedad japonesa: *uchi* («interior» en japonés) y *soto* («exterior» en japonés). Según ella, el *uchi* consiste en las personas más significativas para uno mismo y con quien se suele mantener relaciones muy estrechas. A menudo, este grupo es exclusivista con los otros, y dentro del *uchi* se conserva un alto grado de homogeneidad. Por eso, dentro del *uchi* todos los miembros se consideran iguales y no está permiti-

do ningún comportamiento divergente que perjudique la armonía. El vínculo firme generado a través de este «nostrismo» (*usness*) produce un abismo entre *uchi* y *soto*, de lo cual resulta la exclusividad con las personas de *soto* —es decir, los forasteros— y genera poca tolerancia con ellos. En el caso de los japoneses expatriados, los autóctonos de la sociedad de acogida son estos forasteros. Cuando uno se enfrenta a la diferencia cultural, la intolerancia con la diferencia le dificulta integrarse en la sociedad de acogida, lo cual le conduce a cerrarse en su cultura de origen.

Ante *uchi* y *soto*, los expatriados, al regresar a Japón, se quedan en una posición precaria entre las dos categorías: mientras que no los aceptan completamente como *uchi*, tampoco los perciben como forasteros totales. Por eso, a los japoneses expatriados con expectativas de regresar a Japón les tiene que salir bien la tarea de reincorporarse a su país de origen, pero eso no es nada fácil. Por una parte, en la sociedad japonesa, si alguien se va de su pueblo y está durante mucho tiempo en otro, se producirá una cierta resistencia social al volver a aceptarle como miembro de su pueblo de origen (Nakane, 1967: 61). Por otra parte, la reverencia a la homogeneidad dificulta todo el proceso, ya que cualquier rastro que marque su experiencia de haber estado en el extranjero se puede percibir como «diferente», lo cual perjudica la «armonía», que es el elemento más importante que constituye la homogeneidad.

Así, la construcción de la homogeneidad de Japón se emplea hábilmente para explicar el tratamiento de los *kikokushijo*. En cuanto a las lenguas, por ejemplo, poseer conocimientos lingüísticos, además del japonés, a menudo se valora positivamente, pero a veces no se considera favorable, ya que puede perjudicar la homogeneidad lingüística de Japón. Por ejemplo, Yamamoto (1991) informa de que los niños prefieren asimilar la sociedad japonesa a mantener su capacidad de saber otros idiomas, ya que ser bilingüe o políglota no es compatible con la preferencia a la uniformidad de la sociedad japonesa, y de esta manera se defienden a ellos mismos.

Por otra parte, su nivel supuestamente bajo de lengua japonesa genera un tratamiento como «japoneses extraños» (Ko-

bayashi, 1981), «medio japoneses» (Horiwa, 1983, citado en Goodman, 1990) e incluso *gaijin* («extranjeros»). Todo eso se basa en la ideología de la homogeneidad de Japón: supone la concordancia entre etnicidad, lengua y cultura, entre los cuales, la lengua tiene un peso significativo en determinar la identidad japonesa. Aunque en la última década esta ideología ha sido criticada por varios investigadores, aún persiste implícita o explícitamente como tradición.

Por lo tanto, los *kikokushijo* a menudo tienen que enfrentarse a un cierto prejuicio social por el hecho de tener rasgos diferentes respecto a las personas que han crecido en Japón. Muchos estudios han indicado que incluso las instituciones educativas pretendían obligar a los *kikokushijo* a readaptarse a la sociedad japonesa (Sato, 1997; Kobayashi, 1983; Goodman, 1990), ya que uno espera que estos niños se esfuercen para volver a ser «un japonés perfecto» (Goodman, 1990: 208). Para que no destaquen ni sean marcados como estafalarios, estos niños borran cualquier rastro de su estancia en el extranjero para no perjudicar la homogeneidad. Así, al regresar, intentan ser tan «iguales» como pueden a los niños que no han salido de Japón.

## 5.2. *Kikokushijo* como «símbolo de internacionalidad»

El proceso de globalización presiona a Japón para que emplee a personas con mentalidad internacional, lo cual ha convertido la imagen de los *kikokushijo* en positiva. «Una persona con mentalidad internacional» es la expresión más empleada cuando se habla de los *kikokushijos*, lo cual los convierte en símbolo de internacionalidad (Goodman, 1990; Yoshiro, 1995; Sato, 1997; Richards y Yamada, 1998). «Tener individualidad», «ser emprendedor», «ser capaz de expresarse», «saber comunicarse en lengua extranjera» (suele suponerse que esta lengua es el inglés), etc., son las supuestas características de aquella persona con mentalidad internacional. Los *kikokushijo* con este perfil se consideran un recurso valioso para la sociedad japonesa en la era de la globalización. De hecho, hay algunos que han conseguido aprovecharlo para su éxito personal, pero no todos los *kikokushijo* comparten este perfil.

Algunos vienen de «Japón fuera de Japón» sin conocer nada de la cultura de donde vivían. Los niños que han asistido al colegio japonés, sobre todo, suelen no encajar en este perfil, como mínimo, en lo que se refiere a la lengua. Sin embargo, la sociedad japonesa necesita desesperadamente la peritación intercultural de los *kikokushijo*, en particular la capacidad de hablar inglés que muchos de ellos deben tener (Kanno, 2000: 4). Esta expectativa supone que estos niños han de ser competentes en inglés, aunque no todos los colegios japoneses están ubicados en la área donde se habla inglés habitualmente, y su enseñanza lingüística no es nada más que algo simbólica. Así, esta imagen de «candidatos de personas con mentalidad internacional» es un papel impuesto a los *kikokushijo*, sin tener mucho en cuenta los diferentes perfiles de cada niño.

## 6. Dos caras de la moneda: *kikokushijo* como producto del orientalismo

Lo que sugiere el perfil «ideal» de los *kikokushijo* que acabamos de ver es una persona que no es muy «japonesa», o, dicho de otra forma, una persona con rasgos culturales occidentales (Furuie, 1998). Estas imágenes de los *kikokushijo* pueden generar un dilema entre la admiración y la exclusión respecto a estos «estrafalarios». Algunos felicitan su individualidad y admiran su capacidad de comunicarse en lengua extranjera. En cambio, otros los critican por no ser aptos para la sociedad japonesa, ya que sus comportamientos diferentes se perciben como una clase de desviación que perjudica la armonía social de Japón.

Estas perspectivas parecen opuestas, pero ambas se basan en la admiración

hacia Occidente y la inferioridad de Oriente (Japón). Cuando uno critica a los *kikokushijo* por sus comportamientos «no japoneses», el sentimiento de inferioridad de los japoneses hacia los occidentales se convierte en la justificación de su actitud negativa (Furuie, 1998). En definitiva, son las perspectivas creadas e impuestas por la sociedad japonesa, pero son los mismos *kikokushijo* los que caen entre los dos estereotipos: el de Occidente (*soto*) y el de Japón (*uchi*), y muchas veces tienen que sufrir por la crisis de identidad.

## 7. Conclusión

Últimamente cada vez más japoneses marchan al extranjero y la presencia de los *kikokushijo* ya no es tan inhabitual como antes. Su caracterización también ha cambiado tras años, y por lo tanto «el bautismo» de readaptación a Japón no es tan exagerado como hace veinte años. En esta era de globalización, la movilidad frecuente y la asimilación cultural no representan nada especial, sino que son cada vez más habituales. Sin embargo, el hecho de que aún exista la palabra *kikokushijo* como una categoría implica que la recolocación y adaptación cultural aún se perciben como un asunto especial. Así mismo, el hecho de que se alega *Nibonjinron* para explicar la dificultad de readaptación de los *kikokushijo* puede contribuir para intensificar la ideología de Japón como un país homogéneo cuya cultura es singular en el mundo.

Para que los *kikokushijo* sirvan como mediadores interculturales, tal como espera el Gobierno japonés, se necesitará aceptar socialmente ser bilingüe o bicultural como un asunto no marcado, y, sin duda, no categorizarlos como un grupo diferente y especial.

## Bibliografía

- ABE, K. (2001). *Samayoeru nasbonarizumu*. (Nationalismo errante). Tokyo: Sekai Shisō-sha.
- EBUCHI, K. (1983). «Kodomotachi no ibunka sesshoku». En Tetsuya Kobayashi (Ed.), pp. 2-28.
- FUKUDA, M. (en prensa). «Els usos lingüístics dels nens japonesos i nipocatalans/nipocastellans escolaritzats a Catalunya: el cas de l'alumnat de l'escola complementària de llengua japonesa i del col·legi japonès de Barcelona». Revista *Interlingüística*.
- FURUIE, J. (1998). «Paradaimu no sakadachi. Kikokushijo no tokusei». URL <http://www.roots-int.com/S-T/16/furuie.html>
- GOODMAN, R. (1990). *Japan's 'International youth': The Emergence of a New Class of Schoolchildren*. Oxford: Clarendon Press.
- (2004). «Kikokushijo ronsou. Kako 40 nen no gaikan», en: Iwasaki, N. et al. (eds.), *Kaigaini okeru nihonjin, nibon no nakano gaikokujin. Gurōbaru-na tminryuudou to esunosukōpu*, pp. 206-23. Tokyo: Shōwadō.
- KOBAYASHI, T. (Ed.) (1983). *Ibunkani sodatsu kodomotachi*. Tokyo: Yuhikakusensho.
- KANNO, Y. (2000). «Bilingualism and Identity: The Stories of Japanese Returnees». En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 3, N.º 1, pp. 1-18.
- NAKANE, C. (1967): *Tatesbakaino ningenkankei*. Tokio: Koudansha gendaishinsho.
- (1972). *Tekiou no jouken*. Tokyo: Kodansha gendaishinsho.
- SATO, G. (1997): *Kaigai kikokushijo kyōiku no saikouchūki. Ibunka kyōikugaku no sbitenkara*. Tokio: Tamagawa shuppankai.
- SEKIGUCHI, R. (1983). «Ibunkadeno kateikankyō to kodomotachi». En Tetsuya Kobayashi (Ed.) pp. 108-130.
- YASHIRO, K. (1995). «Japan's returnees». En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16, pp. 139-64.
- YAMADA-YAMAMOTO, A. y RICHARDS, B. J. (Eds.) (1998). *Japanese Children Abroad. Cultural, Educational and Language Issues*. Clevedon, etc.: Multilingual Matters.
- YAMAMOTO, M. (1991). *Bairingarū. Nigengo shiyōsha*. Tokyo: Taishukan shoten.