

*Entre la reforma y la misión civilizadora**

Setsuko Sonoda

INTRODUCCIÓN

El Estado moderno supone una entidad política capaz de guardar la soberanía de una determinada territorialidad delimitada y de los ciudadanos dentro de ese espacio. Los gobiernos chinos, sin embargo, han tomado actitudes políticas que exceden estas atribuciones. Un ejemplo de ello es el intento de extender su soberanía hacia los chinos en el extranjero, más allá de su territorio, para involucrarlos en su política doméstica. Este interés se manifiesta de manera evidente en la nueva política hacia ellos, tomada por la República Popular de China en la década de los ochenta junto con su política de las cuatro modernizaciones (agricultura, industria, defensa militar y ciencias-tecnología). La característica principal de esta estrategia, según Wang Gungwu, consiste en un espacio político con límites ambiguos y una mezcla de las políticas exteriores e interiores (Wang Gungwu 1985).

Desde una perspectiva histórica, China buscaba las medidas convenientes para integrar a estos chinos en el extranjero, sobre todo a partir de los años ochenta del siglo XIX, cuando la dinastía imperial Qing decidió reorganizar su concepto de orden mundial, con la adopción del sistema europeo del tratado internacional, para que el Imperio pudiera convertirse en un Estado moderno soberano, estable y fuerte (Tanaka 1995). Dentro de este objetivo modernizador, el gobierno Qing interpretó a estos chinos en el extranjero

* Traducción del japonés al español de Takeshi Fushimi.

como ciudadanos o vasallos, objetos de su control y protección (Mogi 1995). Esta conciencia se manifestó en algunas medidas tomadas a lo largo de este periodo, como la expedición de pasaportes para facilitar la actividad comercial y la repatriación de cenizas, la abolición de la veda del viaje al ultramar (1893) y las leyes promulgadas sobre la nacionalidad basadas en el principio de linajes (1909).

El tema de la educación, que trataremos en este artículo, también formó parte de estas medidas, pero tal vez éste va más allá del control y la protección. Su análisis demuestra la naturaleza de éstas y su concepto de nación. En las últimas décadas del siglo XIX, los diplomáticos chinos en América plantearon la educación de las letras chinas e intentaron fundar algunas escuelas. La educación de las letras chinas consistió en una educación tradicional de los textos clásicos del confucianismo, mediante la cual se enseñaba a leer y escribir y a tener una personalidad civilizada o “chinificada”.¹ Este esfuerzo educativo tomaría una forma más sistemática con el gobierno extraordinario de la República de China, después de la caída de la dinastía Qing, cuando los asuntos políticos relacionados con estos chinos recibieron la denominación de “asuntos sobre residentes en el extranjero” y se creó un organismo gubernamental especializado en esta materia (Li 1997). El movimiento de las últimas décadas del siglo XIX se puede considerar, entonces, como un primer intento gubernamental por establecer vínculos políticos y culturales entre China y las comunidades chinas en el extranjero.

1. INICIO DE LA RELACIÓN ENTRE LAS COMUNIDADES CHINAS EN EL EXTRANJERO Y EL GOBIERNO CHINO

Con el artículo quinto del convenio de Pekín (pactado con Gran Bretaña, Francia y Rusia en 1860), el cual permitió oficialmente la emigración china,

¹ Utilizo la “educación de letras chinas” en vez de otra más usual “educación *huaqiao*”. Porque el uso de la segunda comenzó en la época de la República y supone la existencia del Estado-nación, algo que no se concretaba aún en la dinastía Qing. Además, *huaqiao* es un término polémico, ya que su significado puede variar según la identificación de cada uno y su relación con la sociedad local o con China.

una gran masa de trabajadores cantoneses salió hacia América, el Sudeste Asia, Australia e incluso África, lugares donde las hegemonías occidentales requerían mano de obra barata para sus empresas coloniales y modernizadoras. En América, éstos se dedicaron a la construcción del ferrocarril, al trabajo en las haciendas y minas, y a otros en zonas urbanas. En sus viajes o lugares de trabajo, solían ocurrir problemas como explotación, incumplimiento de contratos o discriminaciones, pero los que atendieron estos problemas fueron los consulados de otros países, ya que la dinastía Qing no contaba con misiones diplomáticas. Los diplomáticos europeos explicaron a la Secretaría General del imperio Qing la necesidad de un servicio diplomático permanente. El gobierno Qing reconoció su importancia y decidió enviarlo a América a partir de 1879. Su tarea más importante fue la de asegurar los cuerpos físicos y las propiedades de los chinos residentes en las sociedades locales, sobre todo en Estados Unidos, Cuba (bajo dominio español) y Perú. El título del ministro diplomático en Estados Unidos fue el de “ministro enviado del Imperio Gran Qing ante Estados Unidos, Perú y España”. Bajo su jurisdicción, se establecieron los consulados de San Francisco, Nueva York, La Habana y Matanzas en 1879, así como los de Lima y Callao en 1883 (Sonoda 2000).

Durante el mismo periodo, en varias comunidades chinas se fueron fundando *huiguan* o “Sociedades”. Su formación tuvo mucho que ver con la creación de los consulados. Generalmente, la Sociedad fue una organización aglutinadora de varias asociaciones locales organizadas por la gente del mismo clan o de origen terrenal, y fue considerada como un representante general de los intereses chinos ante el resto de la sociedad. Su dirección estaba compuesta por los comerciantes chinos, quienes desempeñaron la tarea de arbitraje en los conflictos internos, la colección de la contribución comunitaria, el control de las personas, las obras de beneficencia y la comunicación con China. En general, estas sociedades fueron creadas gracias a la iniciativa de los comerciantes mismos, atendiendo la situación interna y externa de la comunidad, y fueron reconocidas y oficializadas por los diplomáticos chinos. En San Francisco, durante la época del segundo ministro chino, la Sociedad fue renombrada como United Chinese Society. El mismo ministro reconoció

la fundación de la sociedad en Perú, renombrada como Sociedad de Beneficencia China en 1886. En Cuba, el cuarto ministro reconoció la fundación del Casino de Chung Wah en 1893 (Hoy 1942; Lausent-Herrera 2000; Chuffat Latour 1927). En pocas palabras, estas fundaciones coincidieron con la modernización y apertura de China. Según Adam McKeown, con la fundación del Consulado y la Sociedad de Beneficencia los peruanos empezaron a considerar a los chinos como ciudadanos con respaldo del Estado chino. De esta manera, su fundación creó un “espacio de autonomía para los inmigrantes chinos, como ciudadanos extranjeros más que como *culíes*” (McKeown 2001: 138).

El proyecto de educación de las letras chinas inició justo en esta época. Para la organización de las escuelas, la Sociedad desempeñó principalmente tres papeles. Primero, recoger las donaciones o *juan* entre los comerciantes para la administración escolar. Segundo, comunicar a la comunidad china las intenciones de los diplomáticos que promovieron este proyecto, y elevar la opinión de los comerciantes chinos sobre éstas. Tercero, ofrecer recintos y recursos humanos a estas escuelas, cuando eran necesarios. Entre estos tres papeles, el primero fue el más importante, ya que la escuela era administrada con estas donaciones, sin contar con el fondo estatal. Cuando el consulado vio la necesidad de estas donaciones, primero solicitó directamente a los comerciantes; cuando no consiguió su consentimiento, contactó a la sociedad de beneficencia. La Sociedad funcionó sólo como un coordinador entre los comerciantes, pues no tenía un poder oficial para obligarlos a entregar estas donaciones.

Se pueden destacar dos características de la educación de las letras chinas durante los últimos años de la dinastía Qing. La primera sería la resonancia de la reforma doméstica del gobierno Qing. Éste buscaba formar personas adiestradas en las ciencias y tecnologías occidentales e incorporarlas como funcionarios útiles para la reforma y fortalecimiento del sistema estatal. Como Estados Unidos era uno de los centros de este conocimiento, el gobierno Qing buscó aprender a través de los chinos residentes más allá del Pacífico.

La segunda característica sería el peso que tuvieron los diplomáticos en esta educación. El sistema de promoción burocrática, basado en un examen imperial establecido en el siglo VII, empezó a perder validez a partir de la

década de los 1880, y la examinación misma fue abolida en los primeros años del siglo XX. Frente a esta situación, los burócratas y sus aspirantes buscaron otros medios de promoción. Así, los diplomáticos presentaron estos proyectos educativos como políticas muy atractivas para los funcionarios de la metrópoli, sin tener en cuenta la situación concreta y local de cada comunidad china.

2. EL PROYECTO DEL COLEGIO SINO-OCCIDENTE

a. Entre los asuntos occidentales y los asuntos de los residentes chinos

Los primeros recintos educativos establecidos por estos diplomáticos fueron los “colegios sino-occidente” durante la época del tercer ministro Zhang Yin Huan. Su inauguración en La Habana fue en 1886, y en Lima y San Francisco, en mayo de 1888. Zhang era originario de la prefectura de Nanhai en el estado de Guangdong (Cantón), en el sur de China. Llegó a ser funcionario gracias a su donación y posteriormente formó parte del consejo de Li Hong Zhang, el secretario omnipotente y reformista del imperio Qing. Durante la década de los setenta, trabajó en asuntos militares y aduaneros hasta que se convirtió en diplomático en los años ochenta (Banno 1992).

Poco después de su entrada a la diplomacia, Zhang reportó a la Secretaría de Estado que “se plantea educar en los colegios sino-occidente a las personas de inteligencia y vigor, seleccionadas entre los niños de los barrios chinos en Estados Unidos, Cuba y Perú. Posteriormente ellos se prepararán para asumir tareas en la marina y otras secciones gubernamentales de la tecnología, a la manera del lúcido proyecto de Zeng y Li” (CDRP: 255). El proyecto mencionado es el del sistema de becarios estatales para estudios en el extranjero. Fue el proyecto educativo más representativo de los movimientos reformistas y occidentalistas. Consistió en “enviar a los niños inteligentes selectos a las escuelas de los países occidentales para aprender las ciencias militares, de navegación, matemáticas e industrias, y hacerles trabajar en China después de unos diez años de aprendizaje” (Rong 1969: 176). Bajo este proyecto, fueron enviados, entre 1872 y 1881, 120 alumnos a la costa oriental de Estados Unidos. Como el objetivo principal del movimiento reformista y occidentalista era la modernización de la tecnología militar, sobre

todo naval, la empresa educativa también daba importancia a la formación de recursos humanos adiestrados en la construcción y maniobra de armas militares y máquinas de fábrica.

El proyecto de los colegios sino-occidente compartía esta idea. Sin embargo, su práctica fue diferente a la del sistema de becarios. Éstos fueron enviados a Estados Unidos, vivieron con familias norteamericanas y asistieron a escuelas públicas, pues la persona que planteó este sistema tenía contacto con gente de Nueva Inglaterra. De este modo, los becarios se adaptaron muy bien a la cultura de clase media de la sociedad local, aunque siguieron recibiendo educación china durante tres meses al año en la sede principal de la comisión de becarios (Rong 1985; LaFargue 1987). En cambio, los colegios sino-occidente se establecieron dentro de la comunidad china, cuyos alumnos eran exclusivamente chinos y su acceso estaba restringido prácticamente a los hijos de comerciantes, sin contar con los fondos estatales (DRCE: 1412).

Su plan de estudios era parecido a los de las escuelas profesionales fundadas en China, tal vez debido a la experiencia del ministro Zhang. El plan puso énfasis en el aprendizaje de idiomas extranjeros y de tecnologías militares. Por ejemplo, en el colegio de La Habana enseñaban chino, español y, posteriormente, francés. Después de este curso general de idiomas, iniciaban cuatro cursos profesionales: armamento, ingeniería, matemáticas y derecho. El francés tuvo importancia porque Zhang consideraba que el derecho francés era más útil que el de Estados Unidos (CDRP: 255).

Para la enseñanza de letras chinas fueron invitados intelectuales de Guangdong con títulos de examinación imperial, para así evitar el empleo de gente local. Los textos utilizados fueron importados desde Shanghai. A fines de año, el cónsul general aplicó exámenes de letras chinas e idioma local, y otorgó premios a los aprobados, cuya lista fue enviada a la Secretaría General del Estado. El colegio de San Francisco adoptó el modelo del examen efectuado en algunas escuelas de China (DRCE: 1384-1385, 1409-1410, 1422-1423).

La necesidad de educación china en América, sin embargo, vino de una preocupación distinta a la de China. Fue una medida para frenar el proceso de asimilación. Zhang enfatizó su importancia: “sin la cultivación en los textos clásicos, los chinos en Cuba se convertirán en otra raza.” Ésta era una ma-

nifestación de la conciencia confucionista de los burócratas frente a la comunidad china en el extranjero, según la cual éstos tenían que ser chinos “normales y civilizados” con una educación en la auténtica cultura de China (CDRP: 255).

Los colegios sino-occidente buscaban la convivencia de la educación china y la occidental. Sus alumnos se convirtieron en objetos de una doble educación. Por un lado, fueron preparados como futuros profesionistas en materias militares o diplomáticas con educación occidental. Por el otro, fueron objeto de la educación china civilizadora. Esta dualidad demuestra el doble proceso de transformación del imperio chino: la reforma modernizadora y occidentalista, y la aplicación extendida de su tradicional idea de dominación cultural.

b. Transición a la educación especializada en letras chinas

Para los comerciantes chinos la educación en letras chinas podría ser útil, ya que así podrían repatriarse en un momento dado. El proyecto del colegio sino-occidente, sin embargo, contradecía su capacidad económica. En primer lugar, la donación para el colegio llegó a constituir un gasto no permisible cuando sus negocios e ingresos estaban en declive, sobre todo a raíz de la depresión económica en Perú o de la contracción del comercio exterior en Cuba. A pesar de esta situación, los ministros, junto con sus cónsules, les obligaron a donar para la inauguración del colegio, de modo que los comerciantes perdieron aún más su voluntad de colaboración. En segundo lugar, la Sociedad asumía otras tareas que también necesitaban de la donación: la de San Francisco administraba el hospital chino, y la de Lima, la escuela vocacional, además de los gastos necesarios para su propio desempeño; y los comerciantes argumentaban que era imposible realizar más donaciones. En tercer lugar, la crónica limitación del poder económico de los comerciantes chinos en América Latina mermaba la voluntad de donación. En el caso de Lima, los comerciantes chinos habían sido anteriormente trabajadores contratados y seguían contando con poco capital. La mayoría de estos 600 o 700 comerciantes eran vendedores ambulantes de arroz o frijoles, sólo cinco o seis fueron tenderos relativamente ricos [DRCE: 1410, 1419, 1448].

Las dudas e insatisfacciones de los comerciantes frente al proyecto se manifestaron en la demora constante de las donaciones. Ante esta situación, los cónsules pidieron al ministro Zhang el permiso para destinar provisionalmente el fondo del consulado a la administración colegial. Zhang, sin embargo, no lo quiso y ordenó el recorte de los gastos educativos. Por esta reducción, las escuelas se establecieron dentro de los recintos de *huiguan* o del consulado, ahorrándose el alquiler. Además, las escuelas no pudieron mantener los cursos de idiomas locales ni seguir contratando a los maestros de China. En 1889, el ministro residente del Perú decidió despedir al maestro de español para que la escuela se concentrara en la educación de letras chinas, y ordenó a un oficial del ministro hacer las veces de maestro, sin salario. En el colegio de La Habana, en 1890, cuando el maestro invitado regresó a su país, el cónsul en Matanzas lo reemplazó. De este modo, los colegios llegaron a especializarse en la educación de letras chinas (DRCE: 1411-1412, 1426-1427).

Esta especialización, sin embargo, contradecía la realidad y los intereses de la comunidad local. Los comerciantes chinos en Lima enviaban a sus hijos al colegio porque les interesaba el aprendizaje del español, pensando en su posible permanencia en el Perú. Después de su especialización, ellos buscaban maestros privados de español, y el número de los alumnos en el colegio se redujo considerablemente. Encima, el movimiento antichino, originado en la costa occidental de Estados Unidos, se sentía cada vez más fuerte en el Perú y les impedía colaborar con el colegio. En Cuba, el alto grado de asimilación hizo prácticamente imposible la educación del chino. El maestro invitado casi no hablaba el español y tenía dificultad para comunicarse con los alumnos. El cónsul de Matanzas también padeció el mismo problema. Por otra parte, como los comerciantes chinos en Cuba no eran ricos y necesitaban a sus hijos como ayudantes, mostraron poco interés en la educación. Además, como tenían una alta movilidad geográfica, les era difícil mantener a sus hijos en el colegio durante un periodo largo. Así, ya en 1891, tan sólo cinco o seis alumnos asistían al colegio [DRCE: 1410, 1433-35, 1581-82].

Con la llegada del ministro que siguió a Zhang, los colegios de Lima y La Habana se vieron obligados a cerrar. La Sociedad de Beneficencia de

Lima solicitó su suspensión temporal para dar prioridad a la escuela vocacional, más necesitada en la época de depresión económica. Aunque el nuevo ministro guardó una postura prudente en cuanto a la importancia de la educación cultural, el colegio de Lima no tuvo más remedio que clausurarse en marzo de 1891. El colegio de La Habana compartió el mismo destino tres meses después (DRCE: 1411-13, 1421, 1540-41, 1600).

El colegio de San Francisco sufrió el mismo problema de financiación. Antes de su inauguración, se logró reunir una donación de 34 mil dólares entre ocho asociaciones. Esta donación fue devuelta a cada asociación como un “préstamo público”, cuyo interés mensual de 204 dólares tenía que ingresar a la Sociedad para destinarlo a la administración escolar. Sin embargo, cinco asociaciones no pagaban el interés y no era suficiente el fondo de administración. Así, el cónsul general propuso eliminar el curso de inglés despidiendo al maestro norteamericano y trasladando las aulas al edificio del consulado para reducir el alquiler. En 1894, este plan se concretó con la despedida del maestro norteamericano y el nombramiento del director de la Sociedad como maestro de chino, junto con la reducción de los días abiertos: sólo en sábados y domingos.

A pesar de estas reformas, idénticas a las de Lima y La Habana, el colegio de San Francisco pudo permanecer abierto. A raíz del movimiento antichino, los niños chinos fueron expulsados de las escuelas públicas y se vieron obligados a buscar una posibilidad educativa en el colegio sino-occidente, cuyo número de alumnos aumentó gradualmente. El colegio se inauguró sólo con 29 alumnos cantoneses, pero su número alcanzó los 60 cuando fue renombrada como “Academia de Gran Qing”; a principios del siglo XX, cuando cambió su nombre a “Colegio de Gran Qing para los chinos residentes”, la escuela contaba con 136 alumnos (Liang 1979: 6).

La trayectoria de estos colegios demuestra el conflicto de intereses entre las misiones diplomáticas y los comerciantes chinos. Por culpa de este conflicto, la naturaleza del colegio tuvo que transformarse. En su inicio, las escuelas aspiraban a ofrecer una educación de conocimientos occidentales, pero luego se especializó en letras chinas. Por lo tanto, no cumplió con su meta inicial de formar profesionales en las tecnologías occidentales.

3. COLEGIOS DE GRAN QING EN AMÉRICA DEL NORTE

a. Fundación

Entrado el siglo XX, el movimiento para fortalecer los vínculos entre los chinos en el extranjero y China se hizo más poderoso. Los chinos en Estados Unidos se hicieron más concientes del uso prevaecido de la denominación *huaqiao*, así como de la propaganda intensiva de algunos grupos políticos como la Sociedad para la Regeneración de China (fundada en Hawai por Sun Yat-sen, fundador de la República de China) o la Sociedad para Proteger el Emperador. Incluso los chinos organizaron movimientos nacionalistas, como la acción antiestadounidense de boicoteo. En este contexto, los diplomáticos intentaron organizar de nuevo la educación de letras chinas. Este nuevo movimiento estaba relacionado con la reforma educativa del gobierno Qing: legislación del reglamento escolar (1904), abolición de la examinación imperial (1905), creación del nuevo departamento de la administración educativa. Este departamento decidió enviar como delegado especial a Estados Unidos y Canadá al funcionario Liang Qing Gui, organizador de los Colegios de Gran Qing para los residentes chinos en América del Norte.

La trayectoria de Liang es un caso representativo de los intelectuales de la época. Nacido en un pueblo del estado de Guangdong (Cantón), fue parte de una de las familias más ricas del estado gracias a su actividad en el comercio exterior. Los miembros económicamente más poderosos de la familia mantuvieron a varios aspirantes a la examinación imperial, para que cuando éstos fueran burócratas importantes aumentara el prestigio social de la familia. Liang también aprobó el examen a los 21 años de edad, con el apoyo familiar, y fue a Pekín como parte del grupo de Kang Youwei (reformista y fundador de la Sociedad para Proteger el Emperador), participando en varios movimientos pro-imperiales. Como el séptimo ministro chino en Estados Unidos era de la misma familia, Liang tuvo contacto con el otro lado del Pacífico hasta llegar a ser el delegado especial (Liang 1979).

Liang realizó su gira por dos países norteamericanos entre 1908 y 1909, visitando ciudades como San Francisco, Nueva Orleans y Nueva York en Estados Unidos, y Victoria y Vancouver en Canadá, entre otras, junto con otros

14 egresados de la universidad de Jingshi (futura universidad de Pekín) y su hermano menor. Visitaron los barrios chinos y propusieron a las Sociedades la fundación de estos colegios. Una vez conseguido su consentimiento, uno de ellos permaneció en el lugar para hacerse cargo de la administración escolar y como maestro de letras chinas.

Para su fundación, el delegado Liang escogió los lugares donde había un número suficiente de chinos y actividad estable de comerciantes. En cambio, en los lugares donde los chinos no se identificaban con el imperio chino o donde los conflictos entre asociaciones chinas imposibilitaban asegurar la colaboración local, Liang se hizo cargo de concientizar y solidarizar a la comunidad para crear un ambiente favorable para estas escuelas. Gracias a este esfuerzo, los colegios se inauguraron en ocho ciudades: San Francisco, Nueva York, Sacramento, Chicago, Portland, Seattle, Vancouver y Victoria (Liang: 24b-27b).

Liang propuso cinco puntos para que estos colegios fueran más duraderos: asignar el fondo imperial a estas ocho escuelas; que el cónsul asumiera el cargo de rector para mantener el vínculo sentimental de los chinos al imperio; una visita anual de algún funcionario de la metrópoli, como de los oficiales consulares o los egresados universitarios para mantener la calidad de educación; aplicar un sistema de premios a los maestros y alumnos, igual que en China, y permitir el uso del fondo público para la asistencia administrativa (Liang: 24a-24b).

El delegado Liang respetaba los intereses de los comerciantes chinos, aunque los objetivos del imperio tenían prioridad. Los comerciantes pudieron, por lo mismo, participar en su administración. En el caso de Portland, el colegio tenía dos secciones: una de asuntos educativos y otra de asuntos administrativos. En la segunda, los consejeros eran los tenderos del barrio chino, salvo el cargo del presidente, asumido por el cónsul. En la sección educativa, los chinos comerciantes se encargaban de la contabilidad y dirección (Egresados del Colegio Gran Qing: 11-18).

b. La educación “nacional” para los chinos en el extranjero

A pesar de su especialización en letras chinas debido a la restricción financiera, Liang consideró que la educación bilingüe del inglés y chino era posible.

Los alumnos podrían asistir también a las escuelas públicas de la sociedad local después de graduarse del curso del colegio chino, o realizar la doble escolaridad al mismo tiempo. Así, este sistema es “razonable y provechoso para capacitar a los hombres en conocimientos chinos y occidentales, y para prepararse como funcionarios nacionales” (Liang: 22b-23b).

La idea expresada aquí, a pesar del término “nacional” en vez del de “imperio”, no difiere mucho de la idea del colegio sino-occidente. Era la época reformista de Qing, después del levantamiento de los bóxers (un movimiento nacionalista contra la presencia extranjera en Qing). La reforma era una continuación de las anteriores, mediante las cuales los residentes en el extranjero fueron vistos como un medio para obtener conocimientos y tecnologías occidentales, necesarios para la modernización y el fortalecimiento del Estado chino. La idea de Liang se situaba en la misma línea (Liang: 22b-23^a).

Su escrito manifiesta la mezcla de educación nacional moderna con la idea tradicional de civilización (Liang: 24b):

En China las escuelas se fundan para cultivar la inteligencia de la nación y formar su carácter, pero en el extranjero estas escuelas funcionan para retener la lealtad de los chinos al gobierno y asegurar el dominio sobre ellos. Así, los métodos de ambos no son iguales. Los chinos crecidos en el extranjero tienen facilidad para conocer las ciencias occidentales, pero sufren para aprender las chinas. Las letras son el componente imprescindible de la existencia de un país, sin las cuales el pueblo se asimilaría a los países foráneos, convirtiéndose en una nación extranjera, como se puede observar en la política rusa en Polonia o la de Inglaterra en la India. Aunque las ciencias chinas y occidentales parecen converger actualmente, su esencia y resultados son muy distantes. Si dejamos a estos niños chinos en el extranjero estudiar a su manera, tendremos resultados cada vez peores. Además, en los últimos años, se observa una difusión negativa de argumentos poco fundados sobre nosotros que perturban e instigan a la gente, generando un ambiente inquietante. La fundación de varios colegios chinos y la cultivación de un sentido nacional por medio de los textos clásicos les permite calmarse y cambiar el sentimiento y la política de Estados Unidos.

Este párrafo no sólo expresa su preocupación por formar un sentido de pertenencia al Estado moderno. El Estado moderno busca la identificación de los individuos y grupos étnicos con el Estado mismo, a través del aprendizaje de un idioma nacional y único. En cambio, el planteamiento de Liang mantenía una idea tradicional e imperialista, según la cual la educación civilizadora o chinificadora fomenta la formación de un pueblo culto y de buena conducta, una imagen idealizada de sus vasallos.

Esta idea civilizadora era compartida por los maestros. Un profesor, ex compañero de Liang, dijo que un Estado fuerte y estable en el mundo internacional fomentaría la moralidad y patriotismo de su pueblo a través de la “educación especial”, y un individuo fuerte y estable cultivaría su inteligencia e independencia a través de la “educación ordinaria”, pero para los chinos residentes en el extranjero se necesitaban ambas, sobre todo para recuperar su espíritu de respeto perdido y la moralidad del confucionismo. Otro maestro manifestó que, si el nivel de nacionalización del pueblo se elevaba por la educación, el Estado constitucional lograría ser fuerte y existir en este mundo de competencia; y que, si los chinos residentes en la sociedad norteamericana profundizaban sus conocimientos de las letras chinas, serían personas capacitadas en las ciencias de China y del Occidente y podrían ayudar a la empresa renovadora de nuestra patria. De este modo, la lógica de la educación moderna y el reformismo estatal coexistía con una idea tradicional de civilización (Egresados del Colegio Gran Qing: 1, 8).

El esquema de estudio de estos colegios en el extranjero, sin embargo, era mucho más tradicional que el de su patria. Estas escuelas compartían ciertos rasgos comunes con las escuelas provinciales de China, en las que enseñaban ocho materias: ética, textos clásicos confucionistas, literatura china, matemáticas, historia china, geografía china, ciencias y educación física. Entre éstas, la enseñanza de los textos clásicos recibió duras críticas de la prensa y de los intelectuales, por ser una materia arcaica y tener un horario desproporcionadamente largo. Sin embargo, los colegios de Gran Qing otorgaron aún mayor importancia a la enseñanza de los textos clásicos, justamente por ser un estudio tradicional de China. Además, en el colegio de Portland, por ejemplo, las ciencias, las matemáticas, el inglés y la educación

física fueron eliminados del plan de estudio, con el pretexto de que éstas se podían aprender en las escuelas públicas. Igualmente, en San Francisco, el plan de estudios daba más importancia a los textos clásicos, la historia y la geografía (Kobayashi 2002).

Después de la dinastía Qing, la República de China estableció nuevas escuelas en Auckland, Cincinnati, Seattle, Boston, etc. Estas escuelas tuvieron una vinculación políticamente más fuerte con la República. Sus aulas se encontraban dentro del recinto de la sucursal del Guomindang (Kuomintang; Partido Nacionalista Chino), y por ello se les llamaba “escuelas Guomindang”. Por otra parte, los colegios existentes mantuvieron la administración más autonómica del periodo Qing. Esta tendencia se hizo más fuerte hasta que las escuelas chinas se arraigaron en cada sociedad.

CONCLUSIONES

Como hemos observado, la educación para los chinos en el extranjero tenía el doble objetivo del reformismo occidental y el de la civilización tradicional. Con el respaldo de la reforma del imperio, los diplomáticos chinos promovieron la empresa educativa entre los chinos de América. Estos diplomáticos reformistas intentaron introducir una forma novedosa de la educación en China. El colegio sino-occidente se propuso ser la escuela profesional de las ciencias y tecnologías modernas, y el colegio de Gran Qing fue creado con el nuevo modelo escolar introducido en los últimos años. En ambos casos, una de las metas más importantes del gobierno chino fue formar personas capacitadas en asuntos occidentales. En otras palabras, la necesidad de modernización estatal otorgó a estos chinos en el extranjero una posición estratégica para el mismo Estado.

Por otro lado, estos colegios dieron suma importancia a la enseñanza de los textos clásicos. La especialización en letras chinas fue resultado de la interacción de varios factores: régimen de colaboración, financiamiento y otras situaciones locales, junto con el interés dictado desde el gobierno chino. Pero esta especialización no se generó simplemente a través del juego de estos factores. Con ella, los diplomáticos esperaban recuperar la “esencia” de los

chinos y detener el proceso de asimilación. Este efecto civilizador tiene su raíz en el concepto tradicional chino del orden mundial. Según éste, el mundo se llama “bajo cielo” y su centro es el emperador, quien se hizo cargo de este mundo por orden celestial. El mundo ideal puede realizarse a través de la intimidad del pueblo con las letras chinas y la ética. Los civilizados forman parte del imperio, así como otros están afuera, de modo que su frontera queda algo ambigua.

Las comunidades chinas en el extranjero fueron consideradas parte del espacio político y cultural del imperio. Sin embargo, esta postura no se acompañaba del reclamo de soberanía territorial. Más bien, el imperio reclamaba su dominio sobre los chinos civilizados. Esta soberanía sobre los hombres, no sobre un territorio, fue producto de la trayectoria peculiar de la modernización china, en la cual los chinos residentes en el extranjero o *huaqiao* se situaron dentro de su zona de influencia cultural. En este contexto, su intervención continua en Taiwán se puede entender como “un manifiesto del imperialismo vestido de Estado nacional”, según el historiador taiwanés Wu Mi-Cha; el espacio en que se observa la influencia de la cultura china puede ser incluido en su zona de dominio. Así, este concepto del espacio tiene una fuerte resonancia en la política actual de la República Popular de China. ❀

REFERENCIAS

- CDRP: colección de documentos relacionados con la percepción china de los países occidentales y otros potenciales, tomo III, 1985.
- DRCE: documentos sobre la relación entre China y Estados Unidos, 1988.
- Banno, Masataka. “Una lectura del diario de Zhang Yin Huan” (en japonés), en *Kokkagakkaisshi*, 95, 1982.
- CHUFAT Latour, Antonio, *Apunte histórico de los chinos en Cuba*, Molina, 1927.
- EGRESADOS del Colegio Gran Qing de Portland, *Documentos del Colegio Gran Qing de Portland* (en chino), Chung Sai Yat Po, 1911.
- HO, Ping-ti, *The Ladder of Success in Imperial China: Aspects of Social Mobility, 1368-1911*, Columbia University Press, 1962.
- HOY, William, *The Chinese Six Company*, The Chinese Benevolent Association, 1942.
- KOBAYASHI, Yoshifumi, *Reforma y difusión de la educación moderna en China* (en japonés), Kyukoshoin, 2002.

- LAFARGUE, T. E., *China's First Hundred: Education Mission Students in the United States, 1872-1881*, Washington State University Press, 1987.
- LAUSENT-Herrera, Isabella, *Sociedades y templos chinos en el Perú*, Congreso del Perú, 2000.
- LIANG, Qing Gui, *Textos poéticos y prosaicos de "shihongshi"* (en chino), Wenhaichubanshe, 1979.
- LI, Yinghui, *Las políticas hacia huaqiao y nacionalismo en el extranjero* (en chino), Guosiguan, 1997.
- MCKEOWN, Adam, *Chinese Migrant Networks and Cultural Change: Peru, Chicago, Hawaii, 1900-1936*, The University of Chicago Press, 2001.
- MOGI, Toshio, "Japón y la creación de 'China' en los últimos años de Qing" (en japonés), *Chugoku-shakai to bunka*, núm. 10, 1995.
- RONG, Hong, *Apuntes sobre el avance de las ciencias occidentales en el oriente* (en japonés), Heibonsha, 1969.
- SONODA, Setsuko, "Asuntos occidentales y huaqiaos según los ministros enviados a las Américas" (en japonés), en *Nenpochiikibunkakenkyu*, 3, 2002.
- TANAKA, Kyoko, "*Huaqiao y huaren*" (en japonés), en *Historia contemporanea de China segun sus documentos*, Iwanami, 1995.
- WANG, Gungwu, "External China as a New Policy Area", *Pacific Affairs*, 58:1, 1985.
- WU Mi-Cha "Reconsideración sobre la modernización bajo la dominación colonial de Taiwán" (en japonés) en *Navíos negros de Estados Unidos y la primera guerra sino-japonesa*, Miraisha, 1996.