

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED**  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



**¿A quién le importa?:  
Relaciones, reconocimiento,  
y derechos en la educación  
democrática de tres  
hermanas camboyanas en los  
Estados Unidos<sup>1</sup>**

**Vol 2, No. 2**  
Septiembre, 2009

Documento disponible en:  
**[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)**

**ISSN: 1941-1799**

## ¿A quién le importa?: Relaciones, reconocimiento, y derechos en la educación democrática de tres hermanas camboyanas en los Estados Unidos<sup>1</sup>

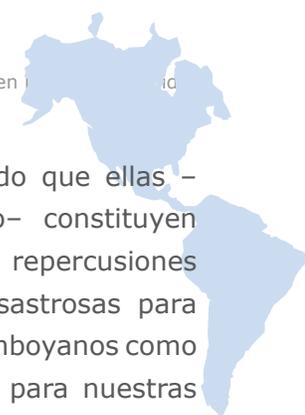
Ellen Skilton-Sylvester  
Arcadia University

### Resumen:

Este artículo plantea que las relaciones interpersonales basadas en el cuidado y el reconocimiento cultural como evidencia de ese cuidado son fundamentales para la educación para la ciudadanía democrática, en particular para estudiantes provenientes de grupos marginados. Utilizando dos bases de datos: 1) entrevistas de historia de vida de tres hermanas adultas camboyanas y 2) tres años de datos etnográficos de sus contextos familiares y escolares de más de una década antes, el artículo documenta su educación, tanto dentro como fuera de la escuela, y la forma en que la educación ha producido tipos muy particulares de ciudadanos. En lugar de ver estas formas de cuidado como algo periférico a los objetivos de la educación para la ciudadanía democrática, este artículo sostiene que son fundamentales para garantizar los derechos sociales y culturales de los recién llegados en los Estados Unidos.

¿Has leído el libro, *Se lo llevaron: recuerdos de una niña de Camboya* (Ung, 2001)? Me conmovió mucho. Le escribí una carta a ella [la autora] ... Desde que estaba en la escuela, no aprendí nunca nada de mi cultura ... Estoy muy contenta de haber leído ese libro. ¡Oh Dios mío! Me encanta la historia ... Si yo fuera a ser profesora, creo que éste sería un libro para una clase de Historia Universal. Algunas personas no conocen a los Jemeres Rojos. La gente en Estados Unidos no sabe que la esclavitud está presente en todos los países. Eso no se enseña ... Los profesores no hacen que la historia sea interesante. Ellos no la hacen tan divertida como debería ser. En la escuela, por lo general, es algo así como "tengo que recordar estas cosas ... o si no..." ... Cuando yo era pequeña, mis padres me decían: "Ustedes, chicos, son unos niños malos. No saben la suerte que tienen". Y nosotros decíamos algo como "Uy si claro, los Jemeres Rojos, como no". Ahora realmente lo entiendo. (Nhor, 25 años).

En los comentarios adultos de Nhor sobre este libro, hay varios elementos que no estaban presentes en su currículum de educación formal. Ella articula oportunidades para las relaciones y el reconocimiento entre grupos, entusiasmo por la historia y por el uso de las palabras para comunicar ideas importantes, y una comprensión intergeneracional de las experiencias de los padres refugiados en los Estados Unidos en relación con la generación más joven. Para mí, que había conocido a Nhor inicialmente como una estudiante que solía estar frustrada por sus experiencias escolares, resultó sorprendente escuchar que ella amara la historia, que le hubiese escrito a la autora y que ahora me estuviera llamando –15 años después de haberla conocido y 10 años después de haber terminado mi trabajo de campo etnográfico formal– para decirme a mí, una formadora de profesores, algo que ella creía que los profesores deberían estar haciendo. Muchos de los temas de este estudio están presentes en lo que ella dijo durante aquella llamada telefónica. En su lectura de este libro sobre las experiencias camboyanas y

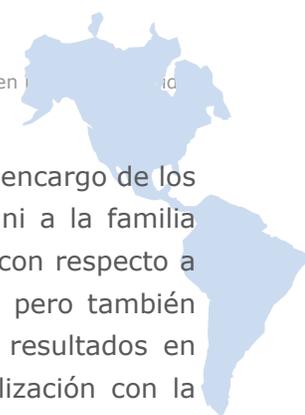


camboyano-americanas<sup>2</sup>, en su redacción de una carta a la autora y en la llamada que me hizo a mí (su antigua tutora), ella había finalmente utilizado sus capacidades de lectoescritura para conseguir los tipos de relaciones y de reconocimiento que tantas veces había estado buscando dentro y fuera de las escuelas estadounidenses, pero que le habían resultado tan difíciles de encontrar.

Este estudio investiga la forma en que el cuidado y la preocupación por los otros<sup>3</sup> resultan fundamentales para la educación democrática y para la democracia en sí misma. Se ilustra la manera en que el *cuidado*, para estas jóvenes, no sólo es una parte central de lo que dicen sobre sus deseos de pertenencia y de aprendizaje en la escuela, sino que también es fundamental en su forma de enfocar la ciudadanía y la pertenencia en el contexto multicultural de los Estados Unidos. Se analiza la invisibilidad de los camboyanos en Filadelfia (Skilton-Silvestre & Chea, en prensa), junto con los deseos infantiles y adultos de relacionarse y ser reconocidos a través de las fronteras culturales. Esta es, en suma, la historia de la educación de tres hermanas camboyanas en los Estados Unidos durante un periodo de quince años. Comienza cuando Ty estaba en la secundaria, Saporn en la escuela media, y Nhor en la primaria, y termina cuando todas ellas son madres, trabajadoras y miembros de la comunidad en tres barrios muy diferentes de Filadelfia y sus alrededores, en Pensilvania. Por tratarse de un estudio de investigación, se analizan las formas en que su educación –en la escuela, en el barrio en que crecieron y en el entorno económico de los Estados Unidos– las ha preparado de manera particular para la vida en democracia. Un argumento central que formulo al analizar los datos de su educación pública y de sus experiencias de vida tiene que ver con las formas muy particulares en que sus interacciones con profesores y compañeros no camboyanos, con el currículum y con la economía

estadounidense, les han enseñado que ellas – como individuos y como grupo– constituyen un “otro” inconexo, lo cual tiene repercusiones tremendas y potencialmente desastrosas para ellas como individuos, para los camboyanos como grupo y, de forma más general, para nuestras escuelas, nuestras comunidades y nuestro país.

Llama mucho la atención que en este estudio no se haga mención al papel de las organizaciones de Camboya y de la comunidad camboyana en el desarrollo de estas chicas como ciudadanas. Pero dicha omisión no responde a un descuido, sino que está conectada de forma directa con las experiencias particulares de estas hermanas, que se criaron en barrios y en escuelas donde no había una presencia jemer significativa, ningún templo budista ni ninguna organización cultural distintiva de Camboya. Aunque estas organizaciones, templos e iglesias jemer existen en Filadelfia, están en otras partes de la ciudad (Skilton-Silvestre & Chea, en prensa). Si Nhor, Saporn y Ty hubiesen crecido en el sur de Filadelfia o en la sección (norteña) de Olney/Logan, donde hay mayor cantidad de organizaciones culturales y religiosas jemer y camboyanas, es más probable que hubieran tenido ese tipo de interacciones amplias. De cualquier manera, las entrevistas adelantadas en otras partes de la ciudad con miembros de la comunidad camboyana sugieren que las preocupaciones económicas, la dispersión de la comunidad en varios barrios de la ciudad y la desconfianza que les tienen las instituciones formales –debido a las interacciones previas con los Jemeres Rojos–, han hecho que la participación en las instituciones formales, incluso dentro de la comunidad camboyana ampliada, sean bastante limitadas para muchos camboyanos de la ciudad, incluyendo a estas hermanas (Skilton-Silvestre & Chea, en prensa).



Siendo la ciudad con la cuarta población camboyanas más grande en los Estados Unidos, Filadelfia habrá de sentir la presencia de la población jemer en su seno. A pesar de que el *Philadelphia Inquirer* describe a los camboyanos como el segundo grupo de inmigrantes más concentrado en la ciudad y el mayor grupo de asiáticos en el Distrito Escolar de Filadelfia, el líder de la Asociación Camboyanas de Filadelfia dice: "Creo que somos desconocidos para la mayoría de filadelfianos ... a menos que usted viva al lado de un camboyanos, no sabrá de ellos ... Supongo que la rueda que rechina es la que engrasan ... Nuestra rueda se tambalea y está a punto de caer, pero no se le escucha rechinar" (Fifield, 2004, 4 de diciembre). Esta cita recalca la visibilidad limitada de los camboyanos en la ciudad, especialmente en relación con los no camboyanos y las instituciones de la corriente dominante.

Aunque los padres de Nhor, Saporn y Ty y la mayoría de padres camboyanos con los que trabajé durante mis tres años de trabajo de campo (un total aproximado de doce familias, en las secciones Oeste, Sur y Olney/Logan de la ciudad) estaban muy comprometidos con el bienestar social, educativo y económico de sus familias, la mayoría vivían también una situación financiera muy difícil y tenían pocas interacciones con otras instituciones oficiales diferentes a las escuelas y el sistema de asistencia social. En la familia particular en la que me concentro en este artículo, los padres se preocupaban por garantizar que sus hijas fueran a la escuela, que hicieran sus tareas y que recibieran más educación de la que ellos mismos habían recibido en Camboya. En su mayor parte, la madre y el padre de Nhor, Saporn y Ty hacían énfasis en el respeto por los adultos y por los logros académicos. Ciertamente, se esperaba que las actuaciones de estas niñas y adolescentes fueran un apoyo para su familia (por ejemplo, que ayudaran con sus hermanas

menores o fueran a la tienda por encargo de los padres) y que no avergonzaran ni a la familia ni a la comunidad (en particular con respecto a su relación con el sexo opuesto, pero también en términos de obtener buenos resultados en la escuela), aunque en su socialización con la comunidad jemer se hacía poco énfasis en las conexiones con el "bien común" por fuera de su propia familia extensa (Skilton-Sylvester, 1997).

A la luz de la naturaleza particular y geográficamente dispersa de la comunidad camboyanas en Filadelfia, así como de la participación limitada de sus padres en las organizaciones estadounidenses predominantes o en las organizaciones jemer locales, las experiencias de estas niñas como estudiantes han tenido un papel particularmente importante en su socialización democrática. No obstante, el currículum de la escuela no estaba especialmente orientado hacia la participación democrática. De hecho, en la medida en que las escuelas continúan evaluando habilidades concretas de lectoescritura, dejando de lado las ciencias sociales y la educación cívica, y centrando su interés en los logros y necesidades individuales sobre la justicia relacional (Abu El-Haj, 2006), hemos limitado los derechos de estas jóvenes, y estamos limitando de forma fundamental las posibilidades y el potencial de nuestra democracia. Como lo sugieren Abowitz & Harnish (2006): "En lugar de atribuir la falta de compromiso democrático a las elecciones apáticas de los jóvenes, tal vez deberíamos estar mirando la forma en que reducimos, limitamos, disminuimos y restringimos los significados de ciudadanía en el currículum formal que enseñamos" (p. 657). En este artículo, voy a sugerir que lo que estas jóvenes han aprendido acerca de la participación democrática no sólo les ha sido enseñado por sus profesores, sino también por la dura realidad de la economía estadounidense y por sus experiencias raciales,

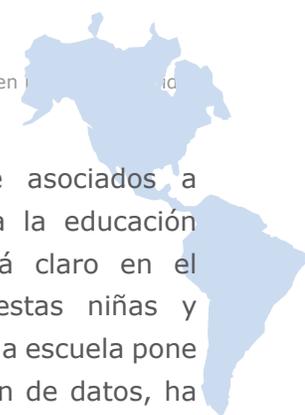
étnicas y socioeconómicas que, como lo sugiere Ong (2003), han posicionado a los camboyanos como asiáticos no deseados, o como lo que algunos han llamado “los otros asiáticos” (Reyes, 2007), en contraste con el mito de la minoría modelo.

### **Documentando caminos particulares a la adultez en una Democracia Americana.**

La literatura mayoritaria sobre la educación ciudadana no se ha centrado en los inmigrantes recién llegados a los Estados Unidos o en lo que Rubin (2007) llama “comunidades tradicionalmente marginadas”. La bibliografía disponible sobre la identidad cívica, la participación ciudadana y el compromiso cívico suele enfocarse en estudios realizados con grandes cantidades de estudiantes. Este trabajo, en cambio, se centra en una comunidad tradicionalmente marginada –los camboyanos en los Estados Unidos– y observa de cerca las experiencias particulares de tres hermanas en el colegio y en la vida. Para este estudio longitudinal se utilizaron métodos etnográficos por múltiples razones. La observación participante en contextos domésticos y escolares, las entrevistas, y el análisis de las tareas escolares a lo largo de tres años le permitieron al estudio, en sus fases iniciales, destacar las experiencias particulares de estas estudiantes, sus cambios en el tiempo y las formas en que ellas mismas entendían sus experiencias educativas. En la primera fase de recopilación de datos, fue posible observar los caminos tan distintos que estas tres hermanas tomaban en su escuela, durante momentos diversos de sus carreras educativas. Las posteriores entrevistas de historia de vida y el análisis de las mismas permitieron comprender sus experiencias escolares y de vida. Aunque hay fuerzas de nivel macro que han moldeado la infancia y la adultez temprana de cada una de estas jóvenes, todas ellas de una misma familia,

cada cual se ha forjado una vida camboyanamericana muy diferente. Este estudio trata de explorar las grandes preguntas acerca de la ciudadanía y la pertenencia a una sociedad multicultural, destacando al mismo tiempo las experiencias y decisiones muy particulares de estas tres hermanas a través del tiempo y el espacio.

Una de las influencias más profundas del análisis cualitativo- inductivo de los datos es la forma cómo éste ha hecho del “*cuidado*” la dimensión central para comprender la orientación de estas niñas y jóvenes camboyanas respecto a sus experiencias educativas y respecto a los Estados Unidos. Aunque mi contacto con las tres hermanas ha sido intermitente, debido a sus bodas y a sus *baby showers*, mi decisión de reencontrarlas y realizarles entrevistas de historia de vida, habiendo transcurrido más de una década desde que participaran en mi estudio etnográfico inicial, buscaba averiguar el papel que su escolarización desempeñaba en la comprensión que ellas tenían de sus vidas adultas y en las formas como se percibían a sí mismas, en tanto que ciudadanas o residentes permanentes en los Estados Unidos. Durante estas entrevistas, se hizo evidente que el *cuidado* no sólo era central en lo que ellas decían sobre las relaciones con los maestros y las conexiones con el currículum, sino que también era un término esencial que utilizaban para hablar de los Estados Unidos, de si la gente en ese país se preocupaba por ellas y, por lo tanto, si ellas se preocupaban por este país. Curiosamente, el énfasis que ellas hacen en el *cuidado*, la pertenencia y el reconocimiento es algo que está siendo investigado por la literatura de la educación ciudadana como un componente crítico, aunque muchas veces pasado por alto, de la educación para la democracia (Kahne & Sporte, 2008; Russell, 2002). Como lo señalan Kahne y Sporte (2008):



Teóricos como John Dewey (1900) y reformadores como Deborah Meier (1995, 2002) establecen una conexión entre experimentar un sentido de pertenencia a una comunidad escolar que brinde cuidado y apoyo, y desarrollar compromisos y capacidades para las formas de vida democrática. [...] Cuando los estudiantes expresaron un mayor sentido de pertenencia por la escuela, reportaron mayores niveles de compromiso hacia la participación ciudadana. (p. 743)

Lamentablemente, en las experiencias y los discursos de los participantes de este estudio son pocos los ejemplos de pertenencia a una escuela, barrio o nación “que brinde cuidado y apoyo”. No obstante, lo que este estudio muestra son las razones por las cuales los asuntos de *cuidado* y pertenencia son fundamentales para la educación democrática en los niveles interpersonales, curriculares y de participación ciudadana.

Para el análisis que sigue resulta esencial la idea de que la educación de estas jóvenes en la democracia estadounidense no sólo tuvo lugar en las aulas y escuelas, sino también en las comunidades y los lugares de trabajo, donde, con frecuencia, los “maestros” más destacados fueron la discriminación racial, la invisibilidad y las penurias económicas. Muchos (Abowitz & Harnish, 2006; Banks, 2008; Carr, 2008; Labaree, 1997) han discutido el poder de los discursos neoliberales –lo que Wells, Slayton, y Scott (2002) llaman “democracia de mercado”– en el sistema escolar y la sociedad estadounidense. Aunque Abowitz y Harnish (2006) indican que a muchos les resulta difícil ver el discurso neoliberal como un discurso explícito de la ciudadanía, porque este modelo “refleja un individualismo tan intenso que resulta incompatible con los

ideales cívicos tradicionalmente asociados a la vida pública democrática y a la educación generalizada” (p. 662), quedará claro en el análisis que sigue que para estas niñas y jóvenes, el énfasis neoliberal que la escuela pone en los tests y en la memorización de datos, ha mutado generalmente, y de forma subrepticia, en los contextos comunitarios propios de la vida adulta, cuyos principales focos están dados por el individualismo y la movilidad económica. En las experiencias de vida de estas mujeres hasta el presente, ha sido difícil encontrar relaciones significativas a través de fronteras interculturales en ambientes que brinden *cuidado* y apoyo.

### **Contextualizando las Experiencias de las Tres Hermanas en Filadelfia.**

La mayoría de los camboyanos en Filadelfia fueron parte de lo que Long (1993) describe como la Segunda Ola (1978-1982), que se ubica entre una ola anterior (1975-1977) y otra posterior (1983-1986) de refugiados del sudeste asiático. Los datos que ella presenta sobre los campamentos de refugiados en Tailandia muestran que el número de ingresos de camboyanos alcanzó su punto máximo en 1979 y 1980, llegando a cerca de 150.000 en un solo año. Al describir este período de huida, Long (1993) afirma:

En diciembre de 1978, Vietnam invadió Camboya, a lo cual le siguió la invasión china de Vietnam. Dado que los Jemeres Rojos habían masacrado a varios millones de su propio pueblo, los vietnamitas justificaron su invasión de Camboya sobre la base de que estaban liberando al país. Los vietnamitas, por tanto, quedaron sorprendidos con la condena universal que estos hechos propiciaron en su contra. Los vietnamitas precipitaron la Segunda Ola de refugiados



jemer. Escapando de los combates entre los Jemerres Rojos y de la avanzada vietnamita, aproximadamente 100.000 jemerres huyeron a Tailandia. [...] Durante tres días, los jemerres atravesaron campos minados, soportando la escasez de comida y de agua. Varios millares murieron. Otros se quedaron estancados en la zona fronteriza durante meses. [...] El mundo exterior no sabía realmente lo que estaba ocurriendo en Camboya. [...] Los propios refugiados dijeron que huían tanto de los Jemerres Rojos como de las fuerzas vietnamitas y muy pocos querían regresar hasta no saber que el conflicto hubiese terminado. (pp. 41-44)

Esta descripción de la huida, la muerte y la confusión frente al peligro de los Jemerres Rojos y las tropas vietnamitas, y de los largos períodos de espera en los campamentos de refugiados, forma parte de muchas de las historias que los camboyanos me han narrado en Filadelfia. Muchos hablan del trabajo y las hambrunas en los campos de trabajo, y de tener que ver cómo torturaban y asesinaban a los miembros de sus familias (Chan, 2003, 2004; Ong, 2003; Ledgerwood, Ebihara & Mortland, 1994; Skilton-Sylvester, 1997; Smith-Hefner, 1990, 1993; Ung, 2001).

Existe cierto debate sobre el número de camboyanos que viven en Filadelfia. Como ocurre con muchos grupos de inmigrantes, las cifras del censo son a menudo inferiores al estimado de la comunidad, en gran parte debido a la desconfianza frente al gobierno y a la forma en que utilizará la información. Cierta estudio, realizado en un barrio donde los funcionarios locales completaron su propia muestra, arrojó que la población camboyanas en Long Beach, California, era superior en un 18% a las cifras del censo oficial (US Conference of Mayors, 1999). El

censo de 2000 define a la población camboyanas de Filadelfia en 6.570 personas (Fifield, 2004, 4 de diciembre), con una concentración en los barrios de tres secciones principales de la ciudad: Olney/Logan (norte), oeste y sur. La Asociación de Camboya dice que la población real de camboyanos en Filadelfia corresponde a tres veces la cifra de ese censo (cerca de 20.000); este cálculo más alto también es confirmado por el director de la Coalición de Asociaciones de Asistencia Mutua del Sudeste Asiático, que sugiere que el tamaño de la población camboyanas en la ciudad "creció a finales de 1990 como resultado de una migración secundaria desde California y los estados de Nueva Inglaterra y a finales del siglo XX se estimaba que debía estar entre 15.000 y 20.000" (Chan, 2003, p. 173).

Aunque el oeste de Filadelfia, donde crecieron Nhor, Saporn, y Ty, fue originalmente el lugar de asentamiento de muchos camboyanos que llegaban a Filadelfia en los años ochenta, en la última década este barrio ha experimentado una reducción significativa de la población camboyanas. Algunos sugieren ahora que probablemente sólo hay entre cuatro y seis familias jemer viviendo en esta región (C. Suy, comunicación personal, 31 de mayo de 2007; K. Chea, comunicación personal, 6 de junio de 2007). Las estadísticas de inscripción en la escuela primaria local cuentan la historia de una forma bastante dramática. Durante el año escolar 1992-93, la población de la escuela estaba compuesta por un 25,5% de asiáticos (principalmente jemerres) y un 73,2% de afroamericanos. En el año académico 1999-2000, esta misma escuela primaria tenía un 7,6% de asiáticos, y para el año académico 2006-07 ese número había descendido a 5,4%. Si bien la escuela sigue siendo predominantemente afroamericana, ha habido un cambio significativo en los últimos 15 años, pasando de un grupo significativo de familias y empresas camboyanas, que se veían



a sí mismas y a sus hijos como parte de una comunidad camboyanas local, a un número muy pequeño de familias. La mayor causa de este cambio (con familias que emigran al sur y al oeste) responde al aburguesamiento del barrio, el cual limita con una gran universidad. Como los costos de las viviendas han aumentado, los camboyanos se han trasladado en búsqueda de apartamentos más asequibles.

Incluso en el punto más alto de presencia camboyanas en el oeste de Filadelfia, el barrio tenía una mayoría de residentes afroamericanos. En muchos aspectos, era como si los camboyanos se hubiesen trasladado a lo que seguía siendo un barrio afroamericano. Aunque otros grupos de inmigrantes (especialmente africanos) se han asentado en esta comunidad, el contacto entre estos grupos ha sido escaso o hasta nulo, como consecuencia de las barreras lingüísticas y culturales.

### **¿A quien le importa?: Vida democrática para los recién llegados a los Estados Unidos**

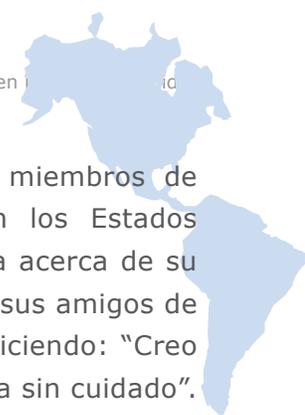
Ong (2003) sugirió que, “para llegar a ser ciudadanos ‘suficientemente buenos’, los nuevos inmigrantes deben negociar entre distintas formas de regulación, y deben aprender una nueva forma de *ser cuidados* y *cuidar de sí mismos* en su nuevo mundo” (p. xvii, el énfasis es mío). Con flujos de inmigrantes que alcanzaron su máximo pico a mediados de la década de 1980, los adultos camboyanos recién instalados en California, con quienes trabajó Ong, así como los que yo he conocido en Filadelfia, han experimentado ajustes significativos en su huida de la opresión, el genocidio y la guerra en Camboya, y en su “educación” frente a las formas de ser cuidados y cuidar de sí mismos en los reasentamiento de refugiados, y en las instituciones sociales y laborales de los Estados Unidos, tras años de

negociar con la burocracia de los campamentos de refugiados en Tailandia.

Los hijos de estas personas –el foco de este estudio– ya sea que hayan nacido en el campamento de refugiados (como es el caso de Ty y Saporn) o en los Estados Unidos (como lo fue Nhor) siguen estando muy centrados en el *cuidado*. Sin embargo, mientras sus padres se han centrado en cuidar de sí mismos o en ser cuidados de formas que les permitan asegurar que ellos y sus familias tengan lo que necesitan para sobrevivir, y que sus hijos tengan más educación y estabilidad económica que ellos, sus hijos han empezado a centrarse también en otros niveles de *cuidado*. Fundamentalmente, la 1,5 y 2<sup>da</sup> generación de camboyanos jóvenes en este estudio no se enfocan solamente en determinar si son o no cuidados en términos instrumentales (alimentos, vivienda, una escuela donde ir), sino que se preocupan también por ser cuidados en términos interpersonales, es decir, que se reconozca quiénes son como individuos y como miembros de un grupo etnolingüístico particular en los Estados Unidos. Este contraste en sus puntos de vista frente al cuidado instrumental y el cuidado interpersonal se puede ver en la manera en que Nhor describe la perspectiva que sus padres tienen de la escuela y su propia perspectiva. Ella dice de sus padres:

[Mis padres creen] que tú simplemente vas a la escuela pública. Aunque los otros se metan contigo, tú tienes que ir. Es obligatorio, incluso si no entendiste el trabajo, incluso si no tuviste suficiente comunicación con el profesor, incluso si los demás se han metido contigo. La escuela es la escuela [y] es buena para ti.

En contraste, ella explica su propio punto de vista de esta manera:



Muchos profesores no se abren a sus estudiantes ... justamente ahí está el problema. No les gusta hablar con el estudiante, no hay suficiente comunicación ... En lugar de eso, se limitan a enseñar. Eso es todo. Y luego dicen "Nos vemos mañana. Adiós". Creo que los profesores tienen que hablar mucho con sus estudiantes para poder involucrarse, no sólo involucrarse en sus vidas, sino tener una relación, asegurarse de que están abiertos y cómodos. Si no te sientes involucrado puede ser muy peligroso, como el tiroteo de Columbine y esas cosas.

A estas niñas y jóvenes, la educación democrática –esa educación que las preparara para preocuparse por los Estados Unidos– les mostraría el *cuidado* hacia ellas como individuos y como un grupo en la escuela, así como en los contextos locales y nacionales.

Al observar las orientaciones que estas jóvenes tienen hacia la ciudadanía, muchos dirían que sus acciones son pasivas más que activas (Castles & Davidson, 2000). Mi análisis de sus experiencias de infancia y sus reflexiones adultas muestra que el nivel de preocupación que ellas sienten hacia los Estados Unidos y su nivel de participación en las comunidades locales y en el proceso político nacional está sorprendentemente conectado con el hecho de que se sientan o no cuidadas por las personas e instituciones del país en sus vidas diarias. Las dimensiones del *cuidado* que han estado buscando en los Estados Unidos incluían, como niñas, el sentir que le importaban a los maestros y que se les reconocía a través de la inclusión de sus experiencias de vida en el currículum y, como adultas, el poder ver una evidencia tangible de que el gobierno local, estatal o nacional se preocupaba por

ellas como individuos o como miembros de una comunidad camboyanas en los Estados Unidos. Por ejemplo, Nhor habla acerca de su decepción de que la mayoría de sus amigos de Camboya no hubieran votado, diciendo: "Creo que no lo hacían porque les tenía sin cuidado". Tanto a nivel interpersonal como en el ámbito ciudadano, existe un profundo sentido de falta de compromiso, Ella continúa diciendo:

*... Cuando llega el momento, la gente no le pone ningún cuidado. Ellos solo cuidan de sí mismos ... Yo también estaba molesta con las personas que tenían un montón de cosas que decir y no votaban en absoluto. No me gustaron para nada los resultados, era sencillamente ridículo, el porcentaje de personas que votan ... Creo que aquí el dinero es poder. El dinero compra a la gente. Es triste. No creo que eso vaya a cambiar nunca, esto son los Estados Unidos, este es un lugar de negocios. No solía ser así. Es triste que lo sea.*

Aquí, Nhor no sólo expresa la idea de que a la gente le tiene sin cuidado lo que está sucediendo en la política o en el país en general, sino también de que las personas no parecen preocuparse por los otros. Para ella, lo único por lo que parecen preocuparse es por ellos mismos y por el resultado final. Su análisis de por qué sus compañeros no votan puede, sin embargo, no capturar los complejos y un tanto contradictorios sentimientos de muchos jóvenes sobre la importancia de votar, por una parte, y su sensación de que sus votos no harán una diferencia, por la otra (Chareka & Sears, 2006).

En cierto sentido, la pregunta clave que estas jóvenes parecen formular cuando se les pregunta sobre su papel como ciudadanas en

los Estados Unidos es, “¿este país se preocupa por mí?”. Esto es similar, en muchas formas, a lo que Valenzuela (1999) describe como el deseo frecuentemente declarado por los estudiantes latinos de “cuidar” de su escuela secundaria de Texas, y las formas en que la escuela ignora o fracasa en “cuidar” de ellos. En su lugar, los currículos escolares con frecuencia “disminuyen o suprimen sus orígenes étnicos” y los maestros y administradores “a menudo muestran desprecio por su cultura y su comunidad” (p. 24). En la siguiente sección, observaré las formas en que Ty, Saporn y Nhor hablan sobre algunas relaciones centrales que han tenido en los Estados Unidos con personas e instituciones ajenas a la comunidad camboyana. Me detendré particularmente en las formas en que ellas hablan de si los profesores, los compañeros, los conciudadanos y el gobierno se han preocupado por ellas, y la forma en que lo han hecho, así como de lo que la gente, las instituciones y las realidades económicas les han enseñado acerca de la vida democrática en los Estados Unidos.

### **¿A quién le importo?: Aprendizaje en las relaciones con/en las escuelas y comunidades**

En su estudio etnográfico de niños de la clase trabajadora y procesos de alfabetización, Hicks (2002) plantea que “lo que se requiere para una enseñanza crítica de la alfabetización no es sólo el tipo correcto de discursos, sino el tipo correcto de relaciones [...] las búsquedas de los estudiantes por la pertenencia social tienen tanta importancia en el aprendizaje escolar como cualquier otra cosa que pueda ser descrita como cognitiva o incluso discursiva” (p. IX; 1). Ya adultas, tanto Ty como Nhor dicen no haber tenido muchos amigos en la escuela primaria. Nhor explica sus limitado número de amigos con estas palabras:

Tiene mucho que ver con el hecho de que los demás se burlaran ... Yo era pequeña y era diferente. En otras palabras, algunas de las cosas que yo me ponía me hacían diferentes de los otros niños, porque nosotras realmente no teníamos mucho y yo siempre estaba como por fuera de la pandilla, incluso con los niños de Asia, que generalmente tenían esas cosas con marcas de nombre. La ropa importa cuando vas a la escuela, ¿sabes? Especialmente cuando eres reconocido como el extraño; tú como que de alguna manera puedes sentirlo en los profesores, que no te quieren tanto ... Yo no cuadraba, como mi mamá y yo íbamos de compras a la tienda de segunda mano y cosas así, como yo acostumbraba a usar esos colores locos, como pantalones verdes y una camisa rosada, y todo el mundo era como, “¿Cómo haces para que nunca nada te cuadre con nada?”... Yo también era algo silenciosa cuando estaba en la escuela. Estaba callada como un ratón, no era habladora.

Quizás lo más llamativo de la restringida pertenencia social de Nhor en la escuela primaria sea 1) que las diferencias que ella encontró como socialmente aisladoras eran socioeconómicas y personales más que culturales y lingüísticas, y 2) que ella se sentía desconectada tanto de sus compañeros como de sus profesores. En general, lo que llama aún más la atención en los comentarios de ellas sobre sus relaciones en la escuela es el número limitado de relaciones positivas que tenían con los maestros y administradores y el hecho de que hablaban mucho más de las relaciones con profesores que con compañeros.

### *Relaciones con los profesores: nombres, números de teléfono y estereotipos*

El número inaugural de esta revista sugiere que las preocupaciones pedagógicas clave de la educación para la ciudadanía democrática tienen que ver con cuestiones como: “¿De qué manera se han reconsiderado las relaciones (entre profesores, alumnos y administradores) como un componente esencial de la educación para la democracia? [...] ¿en qué medida se considera que la forma de enseñanza y aprendizaje, así como la textura de la vida escolar, son tan esenciales para la ECD [Educación para la Ciudadanía Democrática] como los libros de texto y el programa de estudios?” (Levinson, Schugurensky & González, 2007). Esta investigación sobre el tipo de relación que estas niñas y jóvenes tenían con sus maestros tiene, por lo tanto, mucho que ver con la educación para la democracia. En un sentido muy real, en aquellas relaciones, estas niñas se estaban relacionando por primera vez con el resto del mundo no camboyanos en los Estados Unidos. ¿Se les dio la bienvenida como miembros de pleno derecho de esta sociedad multicultural?

En su mayor parte, los discursos que estas jóvenes tienen sobre las relaciones con los profesores siguen el patrón de Saporn, cuando ella dice: “En la escuela pública no les importan los niños ... los niños se salen de control, el maestro simplemente no hace nada. Y es por eso, es eso, lo que hace que el sistema escolar no sea tan bueno, porque a ellos les tiene sin cuidado”. A pesar de esta evaluación general de los profesores, Ty y Saporn relataron una conexión interpersonal con un profesor, que cada una de ellas había tenido. Con Saporn, esto fue particularmente notable, porque su relato (en octavo grado) se produjo como respuesta a una pregunta sobre su maestro favorito. Yo esperaba que ella hablara del plan de estudios y de lo que

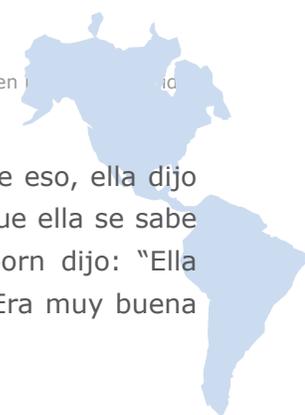
había hecho en clase. En lugar de eso, ella dijo que le gustaba su maestra “porque ella se sabe mi nombre”. Siendo adulta, Saporn dijo: “Ella era una señora muy agradable. Era muy buena con los niños”.

Para Ty, la relación con una de sus profesoras de secundaria llegó incluso más profundo. Como estudiante de secundaria, ella se maravilló de que esta profesora les hubiera dado su número de teléfono a los estudiantes. Siendo adulta, ella describe a su profesora de inglés de esta manera:

Ella me ayudó mucho. Ella acostumbraba quedarse después de la escuela y a veces me ayudaba, cuando necesitaba ayuda. Ella siempre estaba ahí para nosotros, ya sabes. Velaba por nosotros. ... Ella era una maestra realmente buena, muy servicial ... Ella me hizo sentir muy cómoda. Yo podía llamar a su casa y hablar con ella sobre cualquier cosa.

Para Ty, el palpable cuidado personal de esta profesora estaba conectado con un clima escolar en el que muchos de sus profesores sabían que ella estaba luchando y trabajaban duro para apoyarla. Pero fue esta relación personal con una sola profesora lo que la marco a ella como estudiante y como adulta.

Ninguna de estas jóvenes tiene nada que decir sobre lo que aprendieron en las clases que dictaban estas dos profesoras. De hecho, fueron muy pocos los comentarios sobre los contenidos o los programas de estudios en cualquiera de sus discusiones adultas sobre los efectos positivos de la escuela. En muchos sentidos, esto no es sorprendente. En sus experiencias personales, eran muy pocos los aprendizajes escolares que no se limitaban a la memorización. El aprendizaje inolvidable que





contribuyó a su comprensión de la participación en una democracia tuvo que ver con las formas en que la estructura de poder –encarnada aquí por los profesores– se preocupaba por ellas y se conectaba con ellas como individuos. Puede resultar sorprendente, entonces, que Nhor haya seguido estando tan abierta al aprendizaje en su vida adulta. A diferencia de sus hermanas, ella no cuenta ninguna historia de ningún maestro que se supiera su nombre o que le hubiera dado el número telefónico de su casa.

Cuando observé a Nhor en tercer grado, me sorprendió que la niña efervescente y curiosa que yo conocía por fuera de la escuela y en su salón multigrado y retirado de ESL, se viese reducida a esa estudiante silenciosa y nerviosa, en el salón de grado tercero. Al hablar de ella con su profesora después de clase, ella mencionó que creía que ella estaba “en camino de acabar embarazada, descalza y sumisa”. En la escuela secundaria, ella escuchó esta misma expectativa cara a cara:

Antes de mí, había un montón de camboyanos que iban a mi escuela y había un montón de pandillas por ahí y había un montón de niños y de niñas que abandonaban la escuela y que quedaban embarazadas y todas esas cosas, y creo que muchos de los profesores pensaban que conocían a los camboyanos o a los asiáticos. ... Tengo un consejero que estaba trabajando en mi escuela ... y puedo decir que él decía cosas como “ustedes vienen a este país y ni siquiera están felices de venir a este país, ustedes ni siquiera tratan de aprender, saben” Y él nos veía a todos como si fuéramos una sola categoría, y eso realmente me molestaba mucho ... Así que un día mi novio me dejó en la escuela y él dizque “¿Vas a dejar la escuela y sólo tener

hijos?” lo que me pareció muy grosero ... Él era un hombre blanco y yo lo que hice fue como, ya sabes, “¿Me estás diciendo eso a mí porque soy de Asia, porque puedo sentir que si yo fuera una chica negra no me estarías diciendo eso, porque sería visto como un prejuicio, por el color, pero frente a una chica de Asia en realidad nadie lo verá como una cuestión de color o de prejuicio o nada”, así de enfadada estaba yo.

En estos ejemplos de las relaciones más memorables de Nhor con los profesores y administradores, los estereotipos de género y raciales eclipsan las conexiones interpersonales significativas.

Si la comprensión que estas jóvenes tenían de la forma en que la gente de los Estados Unidos se preocupaba por ellas se hubiera fundado en esas relaciones maestro-estudiante ¿qué se les enseñó sobre la pertenencia a las escuelas y comunidades estadounidenses? En primer lugar, se les enseñó que tener conexiones auténticas y respetuosas con quienes ellas perciben como “funcionarios americanos” es la excepción y no la regla. En segundo lugar, aprendieron que esas conexiones, cuando están disponibles, no suelen ser suficientemente amplias o profundas. Aunque la profesora de Saporn sabía su nombre, no parecía saber mucho más acerca de ella. Como adulta, ella dice:

Mi situación, como que yo tenía problemas en casa, deseaba poder haber estado en un ambiente escolar donde la gente estuviera más atenta para ver lo que pasaba, ya sabes. Hay veces en que yo no iba a la escuela durante meses seguidos y al sistema escolar le tenía sin cuidado. A ellos les tenía sin cuidado.

A ellas también se les enseñó que estas relaciones con los profesores, cuando existen, se basan en las necesidades de ayuda, de una forma u otra. Ty podría llamar a su maestra si necesitaba ayuda, pero su relación no se basaba en el conocimiento que la maestra tenía de sus intereses y aspiraciones, sino en la necesidad de que completara con éxito sus cursos. Y como estas relaciones significativas no existían, los estereotipos de los camboyanos como “los asiáticos menos deseables” (Ong, 2003), proclives a vivir en la pobreza y a experimentar embarazos adolescentes, no llegaban a ser desafiados ni explorados –perdiéndose así una oportunidad de pertenencia para estas jóvenes y sus compañeros, y una oportunidad valiosa para que los maestros y las escuelas sacaran provecho de las fortalezas y las comprensiones locales de un grupo subrepresentado.

*¿La gente en este país/ciudad se preocupa por mí?*

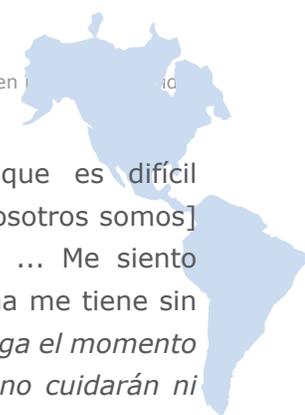
Si pensamos en la educación para la ciudadanía democrática de Ty, Saporn y Nhor siendo moldeada por sus experiencias en el aula, así como por sus experiencias como adultas, resulta útil examinar las formas en que ellas discuten si las personas e instituciones en los Estados Unidos (fuera de la escuela) se preocupan o no por ellas. Antes de discutir las formas en que ellas describen el *cuidado* en relación con sus niveles de pertenencia en los Estados Unidos, voy a subrayar algunas de las formas con que el idioma jemer define dos maneras de cuidar que emergen en los discursos de estas jóvenes sobre el cuidado: “*caring for*” y “*caring about*”. Cuando le pregunté a una investigadora local jemer bilingüe la forma cómo se traduce “cuidado” en jemer, me habló sobre una conversación muy interesante con sus propios padres. Al principio, ella dijo que no había ninguna diferencia en el idioma jemer entre “*caring for*” y “*caring about*”. No obstante, un diccionario jemer-inglés traduce

“*care about*” como amor, mientras que “*caring for*”, según sus padres, está más conectado con el bienestar físico de alguien. Hablando sobre el *cuidado* de los niños, su padre hablaba de “cuidar físicamente de ellos y dirigirlos en la dirección correcta”. Ella entonces le preguntó: “¿Puedes demostrar cuidado mediante el hecho de escucharme?”, y él negó con la cabeza y dijo: “los padres le compartimos a nuestros hijos cuál es el camino correcto y cuál es el camino equivocado” (Chea Keo, comunicación personal, 4 de mayo de 2009).

En lo que sigue, Ty, Nhor y Saporn expresan puntos de vista bastante diferentes de cómo los Estados Unidos han cuidado de ellas. Aunque las definiciones de Ty están mucho más en consonancia con las definiciones jemer de “*caring for*” alguien o algo, tanto Nhor como Saporn esperan algo más que ser cuidadas en sus necesidades instrumentales, buscan más bien un “*caring about*” que incluye el hecho de ser escuchadas y respetadas como individuos y como miembros de un grupo etnolingüístico.

¿Qué les han enseñado sus experiencias como adultas sobre la pertenencia a los Estados Unidos? Así como Ty tuvo la conexión más significativa con una profesora de la escuela, ella tiene las asociaciones más positivas con la gente en el Estados Unidos extenso preocupándose por su salud y bienestar –particularmente en contraste con Camboya–. Ella explica:

Como estadounidense, creo que Estados Unidos significa libertad. Es mejor que en mi país. Yo puedo hacer todo lo que quiera. *Allá les tiene sin cuidado* que seas acosada, si estás siendo acosada, ellos no hacen nada al respecto. Pero aquí uno puede demandar a alguien si lo está acosando. Y recibirá ayuda. Aquí es como la libertad. Nadie puede discriminarte o



acosarte. Tú puedes encontrar ayuda. Y nadie puede abusar de ti. Volviendo a allá, también hay muchos abusos. Gente golpeando a los niños y nadie dice nada o todos lo ignoran. Aquí si ven a alguien herido te acusan. Así que aquí es más como la libertad. *La gente está pendiente de ti. Así es como yo pienso que es "América". Estoy orgullosa de estar en este país, porque hay mucha libertad por ahí, y la gente está pendiente de uno.* [los énfasis aquí y en adelante son míos]

Aunque Ty tiene esta perspectiva general sobre el cuidado en los Estados Unidos, entendido como la preocupación de los otros por ella, su sensación de que el gobierno municipal se preocupa por sus necesidades es mucho menor. Ella explica:

No me gustan los inspectores que trabajan para la alcaldía. No me gustan porque no están haciendo su trabajo. Porque cuando los llamas, ellos dicen que van a enviar a alguien a inspeccionar el muro, el muro de mi patio trasero, que necesita ser arreglado. Han pasado ya cerca de dos años y ellos no han hecho nada al respecto. A veces la gente que trabaja para la ciudad, no te ayuda realmente ... *Ellos no se preocupan por la gente.* Eso es lo que no me gusta de esa gente de la ciudad. No te escuchan realmente. Eso lo veo en muchísimos casos.

Nhor tiene una perspectiva algo diferente sobre la bienvenida y el cuidado que ella recibe como camboyanas en los Estados Unidos. Ella dice:

Yo soy ciudadana, yo soy asiático-americana ... A otras personas que conozco les es muy difícil aceptar, como inmigrantes que nacieron aquí, como

una generación, como que es difícil para ellos aceptar que [nosotros somos] estadounidenses también ... Me siento orgullosa y de cierta forma me tiene sin cuidado porque *cuando llega el momento importante, sé que ellos no cuidarán ni velarán por mí, de todos modos.* Como ser una estadounidense, como que a veces te sientes orgullosa y a veces simplemente no ... Creo que trabajamos en exceso, todo se reduce a dinero, yo odio el dinero, ahora odio la palabra dinero. El dinero es como el poder, no tienes dinero no puedes hacer nada en los Estados Unidos, eso realmente es una locura.

Es sorprendente el contraste entre Ty diciendo: "La gente está pendiente de ti" y Nhor diciendo: "Ellos no cuidarán ni velarán por mí", tal como lo es el contraste en sus discusiones sobre lo que significa no tener dinero en los Estados Unidos. De alguna manera, tiene que ver con el tipo de cuidado del que están hablando. Ty habla de lo que sucedería si ella fuera acosada o necesitara ser hospitalizada –un nivel muy básico de ser cuidado, ser protegido de todo daño, incluso si se es pobre–. Nhor, por su parte, habla de otro nivel de cuidado, que tiene que ver con que los demás se preocupen por uno –sin importar la cantidad de dinero que se tenga–. Al igual que su estilo de vida y su alineación con las prácticas de sus padres, la definición de Ty sobre el cuidado está más en consonancia con las concepciones instrumentales de la generación anterior sobre el cuidado. La definición de Nhor, en cambio, alude más al hecho de ser conocido, respetado y comprendido.

A diferencia de Ty y Nhor, Saporn se ubica a sí misma de forma tajante como no estadounidense, a pesar del hecho de que está casada con un afroamericano, siendo la única

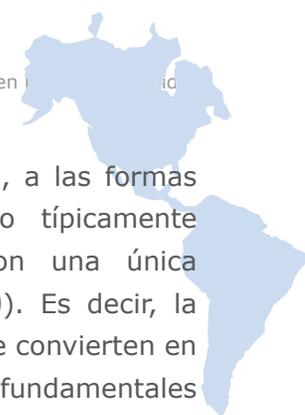
de su familia que se ha casado con alguien que no pertenece a la cultura camboyanas. Como resultado, sus relaciones personales con estadounidenses no camboyanos son mucho más amplias y mucho más cariñosas, pero su comprensión de la forma en que los estadounidenses cuidan de ella y de los demás es mucho más crítica. A diferencia de Nhor, ella no ve ninguna razón para votar. Ella explica:

Yo no nací en este país. Nunca quise ser una ciudadana de este país ... Como aquí, *les tiene sin cuidado* y es como la forma en que el gobierno, la forma en que el sistema funciona aquí ... Yo no quisiera votar, porque yo no confío en ninguno de ellos ... Nosotros no decidimos quién queremos que sea presidente. Yo no, yo no tengo nada que decir ... Por ejemplo, la gente paga mucho dinero en impuestos de la ciudad, en los salarios de la ciudad, en las personas que trabajan en la ciudad. Pero ellos no hacen nada ... Pero hay otras personas que viven en la ciudad donde ellos viven en los proyectos, y *ellas no están recibiendo ningún cuidado*. Algo así como, ¿sabes?, la historia del tsunami, por ejemplo. Es bonito y todo, todo el mundo ayudó dando dinero para las víctimas del tsunami, pero, y qué hay de tu propia gente que está aquí en este país y que es pobre, que está triste, sabes, *a nadie le importa* ... Es como, ayúdate a ti mismo primero antes de ayudar a los otros ... Yo no siento que haya nada que yo pueda hacer para cambiarlo. No puedo. Yo no tengo ninguna autoridad. Yo no soy quien toma las decisiones y estamos viviendo en, en un país en el que son demasiado egoístas. Así que no tenemos, no tenemos derecho a opinar.

Una de las cosas más interesantes para mí frente a las palabras de Saporn es lo políticamente consciente que ella es, así como lo su claridad en decir que no puede hacer nada para cambiar la situación. En su caso, ella tiene muchas actitudes críticas y mucho conocimiento acerca de cómo funcionan los sistemas, pero siente que ninguna acción que ella emprenda hará algún tipo de diferencia. Hay un contraste notable entre su retórica y su sentido de la justicia, por un lado, y las acciones que ella realiza en su vida para mantener su posición social y económica, por el otro. En muchos aspectos, ella ilustra lo que están diciendo Castles y Davidson (2000) cuando discuten los nuevos modelos de lo que significa ser un buen ciudadano, enfatizando en trabajar y cumplir la ley, en lugar de centrarse en realizar acciones. Lo más cercano que llega a una posición que incluya un sentido de participación en la comunidad es cuando habla de su barrio y de las normas de conducta que existen en él. En sus palabras:

Yo no tengo nada que decir porque, yo como que respeto [las normas] aquí, porque si tu no cortas tu césped, recibes una multa de quinientos dólares. Y eso lo entiendo porque uno tiene que aprender a mantener bonitas su casa y su área.

Esta versión de la ciudadanía se centra en "hacer su parte para mantener las cosas bien" en lugar de centrarse en el bien común. Ella hace una crítica perspicaz de la desigualdad económica de los Estados Unidos, pero no ve el papel de un ciudadano para expresar esas preocupaciones. Siendo la hermana que tiene más claro el hecho de no querer ser una ciudadana legal, y no querer ejercer los derechos políticos a su disposición, ella ha sucumbido en muchos sentidos, y de forma más directa que sus hermanas, en el sueño americano de los suburbios, adoptando patrones de lenguaje,



gustos musicales, opciones de decoración y de vestir que son típicamente estadounidenses.

En todos los casos, el cuidado y la economía son elementos esenciales del análisis que estas jóvenes hacen con respecto a sus relaciones con los estadounidenses no camboyanos. Por un lado, sus relaciones con los estadounidenses ajenos a la comunidad camboyanas les han enseñado que si son acosadas o están enfermas, serán llevadas al hospital; por el otro, hay un profundo sentimiento en sus narrativas de que lo que les suceda a ellas (y a otros que no tengan recursos económicos significativos) en realidad no importa. Al final, sus vidas y sus preocupaciones particulares –especialmente como 1,5 y 2<sup>da</sup> generación estadounidense– no son muy importantes en los Estados Unidos, a menos que se les olvide cortar el césped. En la siguiente sección, el análisis cambia de la comprensión de sus experiencias individuales frente al cuidado en los Estados Unidos a las formas en que los programas escolares, sus barrios, y la nación han reconocido las contribuciones de los camboyanos, indagando si otras personas han tenido el suficiente interés por aprender acerca de los camboyanos y conocer sus experiencias como un grupo de conciudadanos. El reconocimiento tiene todo que ver con la visibilidad, y mis conversaciones con estas jóvenes, como adultas y como niñas, ilustran las formas en que la invisibilidad persistente –el no ser visto– no se sienten sólo como una oportunidad perdida para la pertenencia, sino como una forma de abandono y una falta de cuidado,

### **¿Quién se preocupa por nosotros?: Reconocimiento de los camboyanos en el Currículo y más allá**

Explorar las experiencias de la 1,5 y 2<sup>da</sup> generación de camboyanos es de particular interés para la comprensión de la ciudadanía en

una era global, debido, en parte, a las formas en que la ciudadanía ha sido típicamente conceptualizada en relación con una única nación de origen (Castles, 2000). Es decir, la práctica de los inmigrantes que se convierten en ciudadanos plantea cuestiones fundamentales acerca de cómo las afiliaciones transnacionales y la pertenencia nacional pueden coexistir. Además de esta contradicción inherente que se presenta cuando se piensa la ciudadanía en relación a los inmigrantes que llegan a otras naciones, la experiencia de ser asiático en los Estados Unidos está atrapada en otro marco contradictorio y más específico de alteridad: lo que Tuan (1999) ha descrito como una tendencia a ver a los asiático-americanos como “extranjeros por siempre” o como “blancos honorarios”. En su análisis de la educación para la ciudadanía democrática en relación con las experiencias de los inmigrantes chinos en Canadá, Mitchell (2001) pone de relieve la complejidad de la ciudadanía democrática para quienes tienen ascendencia asiática:

La “generosa” inclusión de los “otros” contribuye a la constitución en curso de la querida comunidad nacional. No obstante, precisamente por cuenta de la “alteridad” asiática, los residentes chinos representan el exterior constitutivo de la nación; ellos nunca pueden participar de forma plena o no problemática como ciudadanos democráticos, puesto que siempre se sitúan fuera de ella. (p. 69)

A pesar de su estatus legal en los Estados Unidos, la dificultades económicas y educativas que los camboyanos han enfrentado en los el país desde su llegada como refugiados (Chan, 2004; Ong, 1996, 2003; Rumbaut, 1989; Smith-Hefner, 1990, 1993; Takaki, 1989) los han situado aún más “en el exterior” o como “extranjeros por siempre” que a los aventajados residentes de clase media y provenientes de Hong Kong, en

el estudio de Mitchell. El análisis de Ong (1996) sobre las formas en que la raza y la clase han influido en el posicionamiento de los camboyanos en los Estados Unidos es particularmente útil, en cuanto ilustra la manera en que grupos exitosos de asiático-americanos han sido “blanqueados” de la misma manera en que los camboyanos han sido “negreados”. Ella escribe:

La formación ideológica de lo blanco como símbolo de la ciudadana moral y legal ideal en el presente, sigue dependiendo del “ennegrecimiento” de los inmigrantes menos deseables. Los inmigrantes que se sitúan más cerca del polo negro son percibidos como la parte inferior del ranking cultural y económico [...] El posicionamiento de los camboyanos como asiáticos negros está en agudo contraste con la imagen de minoría modelo de los chinos, coreanos y vietnamitas [...] quienes son aplaudidos por sus “valores confucianos” y sus empresas familiares. (p. 742)

El complicado posicionamiento de los camboyanos en los Estados Unidos –y de las jóvenes en mi estudio– incluye su condición de refugiados e hijos de refugiados, pero también su estatus de grupo que suele vivir en zonas urbanas deprimidas y por debajo de la línea de pobreza.

Como estudiante de secundaria, Ty, la hermana mayor, tuvo problemas con la cuestión de si ella era extranjera o no. Ella dice: “Supongo que no soy realmente extranjera. Es decir, yo siempre pienso que todos los asiáticos son extranjeros, que soy extranjera, pero en realidad no los soy”. Tal vez no sea sorprendente que los camboyanos que yo conozco en Filadelfia –tanto niños como adultos– se refieran constantemente a los blancos y a los negros como estadounidenses

y casi nunca se refieran a sí mismos como tales, incluso cuando han nacido en este país. Ellos han llegado a verse a sí mismos de la forma en que son vistos por los otros, ajenos a la definición de lo que es ser “americano”.

En esta sección, el análisis gira inicialmente sobre las formas en que el currículum reconoce la experiencia de los camboyanos como parte de la experiencia “americana”. Esta dimensión del argumento del *cuidado* se centra en el interés que ha tomado el currículum (y más adelante la comunidad extensa y el país) por reconocer las contribuciones de los camboyanos (y de otros asiático-americanos). Esta discusión tiene mucho que ver con el énfasis neoliberal en las pruebas individuales de habilidades específicas de alfabetización, que fue una parte muy importante en la escolarización de estas hermanas y que está aún más presente en el contexto escolar de hoy en día. Como Taylor (2005) escribe:

Cuando la alfabetización es definida de forma específica, las vidas de los niños son dejadas de lado. Mientras que el currículum es especificado por políticos que dictan cómo tienen que enseñarse la alfabetización en las escuelas públicas, yo abogo por la recuperación de los espacios simbólicos que se han perdido o que les han sido arrebatado a profesores y estudiantes. Esto significa crear oportunidades para que los estudiantes puedan reconciliar sus vidas pasadas y presentes. Esto significa crear *comunidades para el cuidado* en las que los niños tengan la oportunidad de compartir sus historias, hacer conexiones entre los espacios simbólicos donde viven, y vincular sus experiencias familiares con sus experiencias en la escuela. (p. 341, el énfasis es mío)



De hecho, al mirar el plan de estudios que estas jóvenes cursaron cuando niñas y adolescentes, se observa un énfasis increíble en copiar palabras de un libro de texto y/o de la pizarra y aprender de memoria hechos descontextualizados, así como una ausencia de énfasis en todo lo relacionado con sus experiencias de vida y su afiliación con otros camboyanos y asiático-americanos en los Estados Unidos.

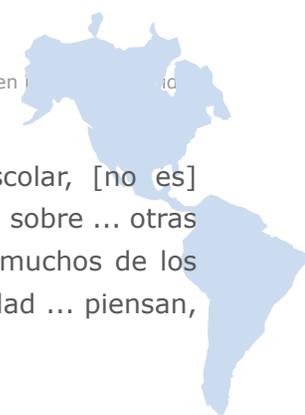
Cuando pienso en los niveles de pertenencia que las niñas camboyanas de mi estudio sentían en la escuela, inmediatamente me vienen a la mente dos de sus preguntas: la una fue formulada por Ty en 1995, mientras cursaba la escuela secundaria, y la otra fue planteada por Nhor en 2002, también como estudiante de escuela secundaria. La primera pregunta se produjo después de que estuviéramos leyendo con Ty *La mujer Guerrera*, de Maxine Hong Kingston. En un punto de nuestra conversación, después de comparar las experiencias de la protagonista en una escuela donde la lengua era nueva para ella, Ty alzó la mirada del texto y dijo: “¿Ella es la única escritora de Asia?” A mí me impactó mucho oír su pregunta, a pesar de saber que, en los tres años que yo había visitado su escuela, no había encontrado nunca ninguna mención a los asiáticos o asiático-americanos en el currículum. Siete años más tarde, mientras cenaba con Nhor, la hermana menor de Ty, ella contó una historia que comenzaba con otra pregunta inolvidable de una profesora en su escuela secundaria mayoritariamente afroamericana. La profesora les pidió que escribieran un ensayo en el que tenían que responder la siguiente pregunta: “¿Cómo se siente ser negro?” Al ser la única estudiante asiática de la clase, su respuesta quizá no sea sorprendente. Ella, una estudiante camboyanamericana de 17 años de edad, se encogió de hombros y escribió sobre lo que se siente ser

negra. El nivel de invisibilidad de las experiencias asiático-americanas en el currículum que se deriva de la primera pregunta es inquietante: el nivel de la invisibilidad en la segunda pregunta, y quizás todavía más la aceptación de que esa invisibilidad en su respuesta, es impactante.

Estas dos preguntas enmarcan los más dramáticos ejemplos de una falta de reconocimiento en el currículum escolar, pero hay otras que también son ilustrativas. Durante la secundaria, el manual de ciencias sociales de Ty (publicado en 1990) tenía una afirmación que aunque no negaba su cultura camboyan, negaba sus experiencias de vivir en la pobreza de formas muy dramáticas. Decía: “La brecha económica entre los trabajadores y los propietarios se ha reducido casi a punto de extinguirse en la mayoría de países capitalistas. Los pobres no se han hecho más pobres. Ellos se han hecho, en efecto, mucho, mucho más ricos” (Notas de campo, 5 de mayo 1995). Tanto el ejemplo de Nhor siendo requerida para escribir sobre lo que se siente ser negro, como el ejemplo del libro de ciencias sociales de Ty diciendo que la pobreza no existe, van más allá de generar una falta de cuidado en el currículum frente a las experiencias de estos estudiantes en los Estados Unidos; cada uno de estos ejemplos es una agresión a sus experiencias de vida.

Siendo adultas, tanto Nhor como Saporn sostenían que sus experiencias culturales no eran parte de lo que sucedía en la escuela. Al comentar su experiencia, Nhor dice:

Me acuerdo de ese profesor que me preguntó, “¿Cómo se siente ser negro?” y yo pensaba que él era muy estúpido. ¿Cómo se supone que yo puedo saber lo que se siente ser negro? ¡Yo soy de Asia! ... Si mis hijos fueran a la escuela



y sus profesores les preguntaran todas esas preguntas, yo me enfadaría mucho ... Creo que eso sucede porque somos muy silenciosos y no tenemos suficientes programas, materiales asiáticos y cosas así para nosotros, por lo que mucha gente piensa que está bien ir por la calle gritando "Hey Ching Chong, hey chino", tu sabes. No voy a decir que eso no le pase a la gente negra, pero yo ... crecí con un montón de afroamericanos y yo no puedo decir que la gente siempre esté gritando, "Hey *nigger*". A mí me sucede eso todo el tiempo, y yo pienso que tiene mucho que ver con que el apoyo es insuficiente, los programas son insuficientes, el apoyo para la gente de Asia es insuficiente, y demás.

La falta de reconocimiento en la escuela se ve agravada en los ejemplo de Nhor y Saporn por la sensación de que los demás no entienden lo que ellas son. También está claro que el reconocimiento de los afroamericanos (que son mayoría en las escuelas a las que ellas fueron) ha significado el reconocimiento para algunos, pero a expensas de los otros. Saporn explica la falta de reconocimiento cultural de esta manera:

Vas a la escuela y tienes un Mes de la Historia Negra ... Todavía no lo entiendo, ellos no hacen nada por [nosotros], de la forma en que sí lo hacen hasta por los hispanos. Porque supongo que los que hablan español ahora son ciudadanos, hacen parte de los Estados Unidos. Pero como asiáticos, nosotros realmente no somos reconocidos como tales. Y así yo tengo aquí a mi hija que es mixta [afroamericana y camboyanas]. Ella va a ir a la escuela y sí, ella va aprender, va a aprender mucho del Mes de la Historia

Negra. En el sistema escolar, [no es] justo que ... no haya nada sobre ... otras culturas. Es por eso que muchos de los niños que están en la ciudad ... piensan, oh asiática, tú eres china.

Sus discusiones sobre la ausencia de contenidos "asiáticos" en los textos y las unidades que estudiaron en la escuela me llevan de vuelta a mi colección original de datos para ver con qué frecuencia los "textos" asiáticos, asiático-americanos, camboyanos o camboyanos-americanos formaban parte del currículum. Al revisar los datos de tres años de trabajo con seis estudiantes camboyanos de diferentes grados y clases, solamente encontré tres ejemplos: *La buena tierra* (Buck, 1931) (una novela escrita por una mujer blanca en 1931 acerca de las zonas rurales de China), *In the Year of the Boar and Jackie Robinson* (Bao Lord, 1984) (una historia asimilacionista de una niña chino-americana que adora el béisbol y su árbol de Navidad), y un texto escrito por un profesor y un alumno sobre la ida al templo para el Año Nuevo camboyanos (una práctica muy poco común para las chicas de mi estudio y muchos de sus compañeros de clase camboyanos). En cada uno de estos casos, se hace énfasis en la versión unidimensional idealizada y/o asimilada de lo que significa ser camboyanos en Filadelfia. En lugar de crear nuevas posibilidades de conexión y dar evidencias de *cuidado* en el currículum, estas pocas "oportunidades" para el reconocimiento terminan aumentando la sensación de ser ignorado en el contexto escolar. Como lo dijo Saporn en algún momento, durante sus años de escuela primaria, "¿Por qué todo el mundo se preocupa de repente por el Año Nuevo camboyanos?"

Esta misma discusión sobre la falta de reconocimiento y valoración de sus experiencias se hace evidente en las formas como Saporn habla sobre el valor de su lengua materna, el

jemer, en el contexto escolar, y las formas en que ella se ve a sí misma como asiática y/o estadounidenses. Ella dice:

Y como yo todavía hablo mi lengua cuando otros niños [camboyanos] que se consideran a sí mismos estadounidenses, se olvidan del idioma camboyanos. Su idioma sólo es el inglés, y es por eso que yo lo siento tan fuerte. Mi marido, él es de Estados Unidos, pero yo todavía me siento como camboyanos. Yo no siento que haya una parte de mí que sea estadounidense. [Cuando] se trata de prendas de vestir, de cosas, tu sabes, [yo soy] la materialista, pero dentro de mí, siento que no soy estadounidense, soy asiática porque hablo mi lengua ... Lo mismo cuando estaba en la escuela secundaria, yo no entendía por qué tenía que estudiar español o francés. El inglés es mi segunda lengua. Yo sentía que eso no era justo. Yo le estaba diciendo eso a mi profesor y me dijeron que podía escribirle una carta al gobierno ... Y pensé que era injusto. ¿Por qué tengo que aprender otro idioma ...?

El mensaje implícito aquí es que su lengua no es tan valiosa como el francés o el español y que no se la reconoce como un idioma que "cuenta" en el contexto escolar.

En esta discusión de reconocimiento, hay un nivel persistente de invisibilidad. Una invisibilidad que se extiende más allá de sus experiencias escolares a sus experiencias adultas. La educación que ellas han recibido en la escuela y por fuera de ella ha insistido en el hecho de que ser camboyanas –o incluso asiático-americanas– no representa un componente importante en la estructura de esta nación. Esto ha tenido un impacto evidente en el sentido de pertenencia que

estas jóvenes tienen por el país, pero también es sorprendente la forma en que sus discursos del *cuidado* están conectados con su propio sentido de participación y compromiso ciudadano. Ellas expresan su papel como ciudadanas en relación a cómo (y si) se preocupan por los Estados Unidos, y su sentido del cuidado se basa, a su vez, en si ellas mismas se han sentido cuidadas por los profesores, los vecinos, el currículum y el gobierno de los Estados Unidos.

### **Cuidado, necesidades y derechos: individuos y grupos en una democracia multicultural**

A pesar del hecho de que los que están preocupados por la educación democrática típicamente "quieren que las escuelas desarrollen las habilidades y los compromisos que los estudiantes necesitan para estar preocupados por el bienestar de los demás" (Kahne & Sporte, 2008, p. 739), las formas en que estas jóvenes aluden al *cuidado* en los niveles interpersonales, interculturales y de política pública me sorprendió. Adicionalmente, su énfasis en el *cuidado* encaja con algunas teorías establecidas del *cuidado*, que enfatizan nuestra interdependencia inherente. Como lo sugiere Noddings (2002):

Nuestra interdependencia es parte de la condición original y de ninguna manera es producto de algún contrato social [...] La prosperidad cultural e individual nos lleva en ocasiones a creer que somos independientes, pero la realidad es evidente para cualquiera que piense profundamente en el asunto [...] Todos seguimos siendo interdependientes, tanto económica como moralmente. (p. 234)

Hasta ahora, he sostenido que las relaciones interpersonales basadas en el *cuidado*, junto con el reconocimiento cultural como muestra

de *cuidado*, son fundamentales en la educación para la ciudadanía democrática, tanto dentro como fuera de la escuela –especialmente para los estudiantes de grupos marginados–. Aunque los especialistas en la ética del cuidado tienden a ver las necesidades en oposición a los derechos, me gustaría terminar este artículo argumentando que el *cuidado* debe incorporarse plenamente en el discurso de los derechos y no debe considerarse simplemente como una parte de las discusiones sobre las necesidades de los grupos marginados. La conexión entre el *cuidado* y los derechos no se basa solamente en la creencia de que establecer y reconocer oficialmente esta conexión hará que se satisfagan en mejor forma las necesidades de estas jóvenes y de otras personas cuyas familias son nuevas en los Estados Unidos o que hablan en lenguas diferentes a la inglesa. Yo creo que es necesario incluir una ética del cuidado en nuestra comprensión de los derechos –en particular los derechos sociales y culturales– que son fundamentales para la ciudadanía en una democracia multicultural. Solamente mediante la inclusión del *cuidado* en nuestra concepción de los derechos podemos ir más allá de la protección legal contra la discriminación, hacia la pertenencia y la participación plena. Para ilustrar por qué creo que nuestro debate sobre el *cuidado* y la ciudadanía debe basarse en los derechos de estas jóvenes, más que en sus necesidades, quisiera recurrir a un ejemplo muy concreto debatido en el Foro Mundial del Agua de La Haya en 2000, acerca de si el acceso al agua es un derecho humano fundamental o una necesidad humana básica. Como lo plantean Barlow y Clarke (2002):

El debate sobre si el agua debe ser designada una “necesidad” o un “derecho” no era una simple cuestión semántica. Iba al fondo de la pregunta por quién debe ser responsable de garantizar que las personas tengan

acceso al agua –la esencia misma de la vida–. ¿Sería el mercado o el Estado, las corporaciones o los gobiernos? [...] Una declaración, firmada por los funcionarios gubernamentales que asistieron a la Conferencia Ministerial, afirmó que el agua era una “necesidad” básica. No dijo nunca que el agua fuera un “derecho” universal. [...] Al ser designada como una necesidad, el agua ha quedado sometida a las fuerzas de la oferta y la demanda del mercado global, donde la distribución de los recursos se determina sobre la base de la capacidad de pago. (pp. 79-81)

De forma muy semejante a este debate del agua, un educador local me preguntó una vez, en un ámbito puramente mercantilista “¿Por qué necesitamos asiáticos bilingües?” En la medida que el marco esté fijado por las necesidades del mercado –o hasta por las necesidades particulares de un grupo o un individuo– resulta demasiado fácil decir que hay otra necesidad más importante.

Si consideramos como derechos sociales aquellos que proveen a cada uno de los “ciudadanos con la salud, la educación y el bienestar necesarios para participar plenamente en sus comunidades culturales y en la cultura cívica nacional” (Banks, 2008, p. 129), no es difícil ver cómo las relaciones de *cuidado* con los educadores y con los conciudadanos pueden ser un componente esencial de la realización plena de esos derechos. Banks (2008) también sugiere que las democracias modernas deben incluir derechos culturales y grupales que garanticen el reconocimiento y permitan que los grupos no mayoritarios se conviertan en miembros plenos de la sociedad, sin tener que abandonar sus lenguas o culturas originales. En todo caso, para satisfacer plenamente los derechos sociales

y culturales de los hijos de Ty, Saporn y Nhor, tendremos que trabajar muy duro en la creación de aulas y contextos comunitarios que vayan más allá de los derechos civiles básicos y del acceso a las escuelas públicas. Tendremos que trabajar para crear comunidades de *cuidado*, donde la creación de relaciones significativas entre

profesores y estudiantes, y el establecimiento de currículos que reconozcan las contribuciones de todos los miembros de la comunidad, sean precursores esenciales en la adopción de pedagogías que le permitan a los estudiantes experimentar la democracia dentro y fuera del salón de clase.

## Notas

---

- 1 N. del T. El título original comienza con la pregunta “*Who cares?*”, que además de significar “¿a quién le importa?” introduce el término “*care*”, en torno al cual girarán las ideas principales de este artículo.
- 2 N. del T.: Aunque en muchas ocasiones el término “*American*” en los gentilicios compuestos “*Cambodian-American*”, “*Asian-American*”, “*Chinese-American*” y “*African-American*” alude sólo a los Estados Unidos, se ha decidido traducirlo siempre como “americano” en la medida en que en algunas ocasiones puede hacer referencia a un contexto continental más amplio.
- 3 En el texto original, la autora utiliza las expresiones “*care for*” y “*care about*”. Más adelante en el artículo se explica la diferencia entre ellas, que acá se han traducido como “cuidado” (cuidar de alguien) y “preocupación” (preocuparse por él; que a uno le importe esa persona). Cuando en el texto original se alude a “*care*” en términos genéricos, la traducción utilizara la palabra “*cuidado*” en letras cursivas.

## Referencias

---

- Abowitz, Kathleen K. & Harnish, Jason (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4): 653-690.
- Abu El-Haj, Thea R. (2006). *Elusive justice: Wrestling with difference and educational equity in everyday practice*. New York: Routledge.
- Banks, James A. (2008). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3): 129-139.
- Bao Lord, Bette (1984). *In the year of the boar and Jackie Robinson*. New York: Harper Trophy.
- Barlow, Maude & Clarke, Tony (2002). *Blue gold: The fight to stop the corporate theft of the world's water*. New York: The New Press.
- Buck, Pearl S. (1931). *The good earth*. New York: Simon & Schuster. Versión en español: (1952). *La buena tierra*, Juventud: Barcelona.



Carr, Paul (2008). Educators and education for democracy: Moving beyond "thin" democracy. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(2): 147-165.

Castles, Stephen (2000). *Ethnicity and globalization*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Castles, Stephen & Davidson, Alastair (2000). *Citizenship & migration: Globalization and the politics of belonging*. New York: Routledge.

Chan, Sucheng (Ed). (2003). *Not just victims: Conversations with Cambodian community leaders in the United States*. Urbana: University of Illinois Press.

Chan, Sucheng (2004). *Survivors: Cambodian refugees in the United States*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Chareka, Otilia & Sears, Alan (2006). Civic duty: Young people's conceptions of voting as a means of political participation. *Canadian Journal of Education*, 29(2): 521-540.

Dewey, John (1900). *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Fifield, Adam (2004, 4 de Diciembre). A cruel past lingers: Cambodians in Philadelphia are still haunted, years later and a world away. *Philadelphia Inquirer*. Tomado el 8 de enero de 2007, de [http://www.philly.com/mld/inquirer/news/special\\_packages/cambodia/10395185.htm](http://www.philly.com/mld/inquirer/news/special_packages/cambodia/10395185.htm).

Hicks, Deborah (2002). *Reading lives: Working-class children and literacy learning*. New York: Teachers College Press.

Kahne, Joseph E. & Sporte, Susan E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3): 738-766.

Labaree, David F. (1997). Public good, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1): 39-81.

Ledgerwood, Judy, Ebihara, May M. & Mortland, Carol A. (1994). Introduction. En May Ebihara, Carol A. Mortland, Judy Ledgerwood (Eds.). *Cambodian culture since 1975: Homeland and exile* (pp. 1-26). Ithaca, NY: Cornell University Press.

Levinson, Bradley A. U.; Schugurensky, Daniel & González, Roberto (2007). Democratic citizenship education: A new imperative for the Americas. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(1): 1-8.

Long, Lynellyn D. (1993). *Ban Vinai: The refugee camp*. New York: Columbia University Press.

Meier, Deborah (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon.

Meier, Deborah (2002). *In schools we trust: Creating communities of learning in an era of testing and standardization*. Boston: Beacon.

Mitchell, Katharyne (2001). Education for democratic citizenship: Transnationalism, multiculturalism, and the limits of liberalism. *Harvard Educational Review*, 71(1): 51-78.

Noddings, Nell (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.

Ong, Aihwa (1996). Cultural citizenship as subject-making: Immigrants negotiate racial and cultural boundaries in the United States. *Current Anthropology*, 37(5): 737-762.

Ong, Aihwa (2003). *Buddha is hiding: Refugees, citizenship, the new America*. Volume 5. Berkeley: University of California Press.

Reyes, Angela (2007). *Language, identity and stereotype among Southeast Asian American youth: The other Asian*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rubin, Beth C. (2007). "There's still no justice": Youth civic identity development amid distinct school and community contexts. *Teachers College Record*, 109(2): 449-481.

Rumbaut, Rubén G. (1989). Portraits, patterns and predictors of the refugee adaptation process: Results and reflections from the IHARP panel study. En David W. Haines (Ed.). *Refugees as immigrants: Cambodians, Laotians and Vietnamese in America* (pp. 138-182). Westport, CT: Greenwood Press.

Russell, Roberta J. (2002). Bridging the boundaries for a more inclusive citizenship education. En Yvonne M. Hebert (Ed.). *Citizenship in Transformation in Canada* (pp. 134-149). Toronto: University of Toronto Press.

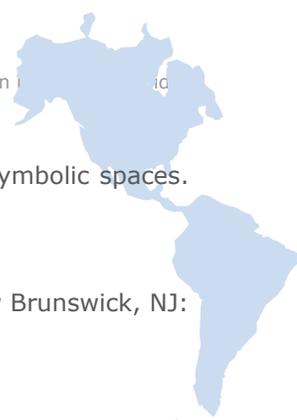
Skilton-Sylvester, Ellen (1997). *Inside, outside and in-between: Identities, literacies and educational policies in the lives of Cambodian women and girls in Philadelphia*. Disertación doctoral no publicada, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Skilton-Sylvester, Ellen & Chea-Young, Keo (en prensa). The other Asians in the other Philadelphia: Understanding Cambodian experiences in neighborhoods, classrooms and workplaces. En Mary Osirim & Ayumi Takenaka (Eds.). *Global Philadelphia: Immigrant communities, old and new*. Temple University Press.

Smith-Hefner, Nancy J. (1990). Language and identity in the education of Boston-area Khmer. *Anthropology and Education Quarterly*, 21(3): 250-268.

Smith-Hefner, Nancy J. (1993). Education, gender and generational conflict among Khmer refugees. *Anthropology and Education Quarterly*, 24(2): 135-158.

Takaki, Ronald (1989). *Strangers from a different shore: A history of Asian Americans*. New York: Penguin.



- Taylor, Denny (2005). Resisting the new word order: Conceptualizing freedom in contradictory symbolic spaces. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(4): 341-353.
- Tuan, Mia (1999). *Forever foreigners or honorary whites: The Asian ethnic experience today*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Ung, Loung (2001). *First they killed my father: A daughter of Cambodia remembers*. New York: Harper Perennial. Version en español: (2001). *Se lo llevaron. Recuerdos de una niña de Camboya*. Madrid: Maeva.
- United States Council of Mayors (1999). The fiscal impact of the census undercount on cities: A 34-city survey. Tomado el 24 de agosto de 2009, de: [http://usmayors.org/ced/census/census\\_findings.htm](http://usmayors.org/ced/census/census_findings.htm).
- Valenzuela, Angela (1999). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University of New York Press.
- Wells, Amy S.; Slayton, Julie & Scott, Janelle (2002). Defining democracy in the neoliberal age: Charter school reform and educational consumption. *American Educational Research Journal*, 39(2): 337-361.