

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A DEBATE. UNA PERSPECTIVA DE LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES DE ORIGEN CHINO EN ANDALUCÍA¹

Julia Mancila

Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN O ALGUNAS IDEAS PREVIAS

Según los últimos datos publicados por diversas administraciones públicas, los inmigrantes representan un total de 4.791.232. De estos, se ha observado un crecimiento espectacular del volumen demográfico de las comunidades asiáticas en los últimos años. Los datos más recientes disponibles son los del Observatorio Permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración sobre los permisos de residencia de extranjeros, a fecha de 31 de diciembre de 2009, según los cuales hay 299.743 asiáticos (6.8%), de los cuales la comunidad china con 151.547 residentes, representa la más numerosa de todos los asiáticos. Le siguen las comunidades originarias de Pakistán con 39.562, Filipinas con 31.015 y la comunidad de la India con 22.807, Bangladesh con 8.777, Armenia con 7.205, Georgia con 5.916, seguidas de Japón con 4.578, Tailandia con 1.226, Indonesia con 1.118 y finalmente los originarios de Irak, Palestina, Sri Lanka, Indonesia, Taiwán (430), Nepal y Kazajstán hasta los 849 residentes.

Este crecimiento se puede notar en las aulas de nuestras escuelas. Según los avances de los datos estadísticos del curso 2009-2010 del Ministerio de Educación, el total de alumnado inmigrantes es de 762.746, con 42.304 alumnos asiáticos, de los cuales 23.550 son chinos, seguidos de aquellos de origen pakistaní 4.968 y en el tercer lugar, los originarios de la India 3.559. Las comunidades autónomas con más concentración son: Cataluña con 32.3%, Madrid, 23.1%, Valencia 10.3% y Andalucía con 8.9%. Andalucía tiene 3.768 alumnos y alumnas asiáticos (4,2%) y de los cuales son de origen chino 2.382. Málaga tiene un total de alumnos asiáticos de 1.458, Sevilla 802, Granada 384, Cádiz 293, Almería 282, Córdoba 246, Jaén 174 y Huelva 129 (curso 2009-2010).

A pesar de estos cambios visibles que se presentan en la sociedad española actual, hay una escasa o inexistente base de datos y de investigaciones respecto a estas comunidades demográficas. (Beltrán y Sáiz, 2004; Pérez Milán, en prensa).

La investigación, que más adelante presentamos, nace de este vacío, en un intento de acercarse a la realidad única, difícil a veces, de las experiencias personales de estos niños y niñas y proveer información tan necesaria para una posterior reflexión educativa informada que conlleve a posibles mejoras de los programas educativos y, especialmente, sirva a todos aquel profesorado que tienen en sus aulas niños y niñas de familias inmigrantes chinos.

En este sentido la presente comunicación pretende aportar información acerca del análisis de la educación intercultural desde la perspectiva del "alumnado inmigrante". Para ello nos vamos a centrar exclusivamente en dos pretensiones:

1. Re-construir la trayectoria educativa en el sistema educativo español de una joven de origen chino e identificar las necesidades, limitaciones, las preocupaciones y las expectativas en su paso por la escuela
2. Ofrecer contribuciones a la comprensión y mejora de los modelos educativos para el alumnado inmigrante desde su propia perspectiva

Para ello vamos a empezar con una sección teórica ofreciendo de manera muy breve los principales conceptos y perspectivas que han guiado este trabajo. Después describiré el proceso de investigación que he seguido, prestando especial énfasis a aquellos aspectos claves relacionados con las finalidades de esta comunicación. En las conclusiones ofreceremos algunas sugerencias prácticas derivadas de este estudio, para todos aquellos profesionales de la educación interesados en la educación intercultural, así como en la comunidad china y los hijos e hijas de padres inmigrantes chinos y en la mejora de las actuales prácticas educativas.

¹ Investigación financiada por la Junta de Andalucía, convocatoria Formación de Doctores en Centros de Investigación y Universidades Andaluzas (Boja num. 120, 21 de junio de 2004), Departamento de Didáctica y Organización escolar, Universidad de Málaga, Dir. Miguel López Melero.

1. MARCO CONCEPTUAL

Para entender la complejidad de la experiencia de los alumnos y alumnas de origen chino, nos hemos apoyado en múltiples perspectivas: en los principios de la Educación Inclusiva (Vitello, & Mithaug, 1998; Melero, 2001, 2004), la perspectiva intercultural crítica (Banks, 1989, 1996; Gay, 1995; Essomba, 1996; Aguado, 1998; Nieto, 1999; Sleeter y Grant, 2003; Nieto & Bode, 2008), la justicia social (Freire, 1972; Griffiths y Troyna, 1995).

Desde una perspectiva crítica de la educación intercultural, la justicia social y la equidad, hemos querido apostar por la inclusión "voz" de los alumnos y alumnas inmigrantes, como un verdadero filón de la diversidad cultural que se tiene que escuchar si queremos que las escuelas sean verdaderamente democráticas y que ofrezcan una educación de calidad para todos los niños y las niñas.

Coincidimos que la educación necesaria en estos momentos ha de ser aquella que "respete a los otros como legítimos otros en la convivencia" evitando cualquier tipo de segregación y exclusión y que "sólo desde el reconocimiento de la diferencia en el ser humano como valor y como derecho, la humanidad se humanizará". (López Melero, 2004: 77) Concretamente, subraya dicho profesor que "el papel principal de la educación en una sociedad democrática debe ofrecer a toda la ciudadanía la oportunidad de desarrollar los valores de libertad e igualdad para participar en la vida democrática". (López Melero, 2004: 16)

La educación es un derecho, no una concesión compasiva y tampoco compensatoria; este derecho tiene que ser puesto en acción para todos y todas. Para eliminar la exclusión social como la consecuencia de las actitudes y las respuestas a la diversidad social, de clase, de género, étnica, religiosa, origen (Vitello y Mithaug, 1998) es necesario un cambio a todos los niveles e instituciones de nuestra sociedad actual. La clave de este cambio es la Educación Inclusiva.

El modelo educativo inclusivo intercultural ofrece una educación valiosa para todos y concibe a la escuela como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos y las alumnas tienen a aprender junto a sus iguales desde un marco curricular común. En la misma línea autores como Aguado (1998: 40) nos llevan más allá de las puertas de los colegios y definen la educación intercultural e inclusiva como "un enfoque educativo [...] dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo..." con el último fin de promover la justicia social.

No hay ningún tipo de duda de la importancia de educar a los niños y niñas de hoy para una sociedad multicultural, desde la diversidad, donde las personas de orígenes, idiomas, religiones y culturas distintas deberán convivir respetando los derechos humanos individuales y, al mismo tiempo, definiendo unos mínimos comunes que conforme el derecho a la inclusión a la ciudadanía del país que los acoge. Hace falta, por tanto, que toda la comunidad educativa (profesoras, profesores, madres, padres, alumnos y alumnas) y la administración pública incorpore en la toma de decisiones y en el actuar esta reflexión para esquivar todo tipo de tendencia de la enseñanza hacia la segregación de la población en función de su etnia, origen u cualquier otra razón. Por ello, se requiere un cambio de mentalidad, un esfuerzo intenso, sostenido en erradicar viejas desigualdades y una apuesta firme por la educación pública y una escuela inclusiva intercultural.

A todo esto, hay que añadir un aspecto muy importante: A pesar de que los alumnos y las alumnas son los beneficiarios de las políticas y los programas educativos, ellos son los menos consultados, lo que conlleva a que se conviertan en meros/pasivos recibidores de la educación "mejor" pensada "para ellos y ellas", educación que les decidirá el futuro. Casi no sabemos nada de la vida de estos niños y niñas y sus familias y qué significa haber nacido en familia de inmigrantes de origen chino en España. A pesar de eso, expertos, psicólogos, maestros, académicos intervienen de alguna forma u otra en la vida de estos chicos y chicas, teorizan sobre sus vidas y sobre cuales son los mejores modelos educativos "para ellos y ellas" (Banks, 1989, Sleeter y Grant, 1991, Nieto, 1996, Moore, 2000).

La perspectiva del alumnado sobre sus experiencias en la escuela es un tema relativamente nuevo en la investigación educativa. Escuchar lo que el alumnado tiene que decir sobre sus experiencias en la escuela, sobre el currículum que tienen que aprender, sobre las estrategias metodológicas de sus maestros, sobre métodos de evaluación, sobre su participación en la vida escolar, sobre la organización de la escuela, sobre el currículum oculto, es un elemento de alto valor para las mejoras de las políticas educativas. Su visión es de una importancia crucial y significativa para entender la educación, pero sola no es suficiente, por lo tanto hay que tener en cuenta el contexto sociopolítico y cultural (Nieto, 1992, 1996). En cuanto a las metodologías de enseñanza aprendizaje, los estudiantes, también tienen mucho que decir según las investigaciones de (Nieto, 1994). La mayoría se encuentran aburridos ya que la metodologías no son críticas, participativas, sino son las tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos. Éstos son unas cuantas pinceladas sobre las investigaciones que estudian las experiencias escolares, el proceso de enseñanza aprendizaje desde la propia perspectiva de los alumnos y las alumnas. Coinciden también otros investigadores, como (Sleeter y Grant,

1991) que los alumnos y las alumnas que han participado en sus investigaciones han mostrado que lo que han aprendido en la clase no se relaciona con sus contextos personales, que no tiene relevancia con sus vidas fuera de las aulas de clase. Hay una brecha entre la cultura experiencial de los alumnos y alumnas y la cultura escolar.

En conformidad con las perspectivas teóricas más arriba expuestas, las preguntas a las que a continuación vamos a intentar dar respuestas son las siguientes:

- ¿Cuál es la experiencia escolar que los alumnos y las alumnas de origen chino tienen en su paso por la escuela?
- ¿Qué dificultades, necesidades, limitaciones, preocupaciones, expectativas han encontrado en el proceso escolar?
- ¿Qué podemos aprender nosotros (maestros, profesores, profesionales de la educación, padres, alumnos, etc.) de la experiencia de vida de los jóvenes "de segunda generación de inmigrantes" de procedencia china, de los que son dramáticamente diferentes de nosotros, qué nos enseña?

2. METODOLOGÍA

La metodología elegida ha sido de corte cualitativo, optando por el enfoque narrativo y las historias de vida, como los más idóneos para entender en profundidad quiénes son estos niños y niñas y sus familias, cómo es su vida diaria, qué tipo de educación han tenido, cómo lo han vivido, con qué dificultades se han encontrado, etc. La historia de vida nos permite incluir en la investigación sus voces, sus experiencias y sus propias interpretaciones de ellas, dentro de un contexto más amplio histórico, económico y cultural. (Clandinin y Connelly, 1994; Roberts, 2002). El método se ha desarrollado en el mundo entero por la investigación feminista, la investigación relacionada con el Holocausto, la inmigración, etc. (Moore, 2000). Por ello, las historias de vida representan el método por excelencia para incluir las voces marginales, olvidadas o silenciadas en las investigaciones y debates entorno a los temas que nos ocupan en este trabajo.

Presentar de manera desarrollada el proceso de la investigación, las decisiones metodológicas, el trabajo de recogida de información y los procesos de análisis para realizar la historia de vida, no es objeto de este trabajo, ya que es un tema que requiere un amplio análisis, adecuado en otros foros.

No obstante, mostraremos los pasos que hemos dado y que, de manera sintética, se pueden resumir de la siguiente forma (Pujadas, 1992; Marinas y Santamarina, 1993; Denzin, 1994, Cole y Knowles, 2001; Plummer, 2001):

- Los preparativos: elección del problema, elección de estrategias, tipos de sujetos, logística de entrevistas
- Recogida de la información: estrategias de obtención de materiales
- Almacenamiento de datos: grabación, transcripción, registro...
- Análisis de los datos
- Presentación de los datos: cómo se presentan al público- informe

Se tiene que especificar que no se ha buscado ninguna comparación o generalización con otros casos o contextos similares, sino que se ha buscado un conocimiento en profundidad de una cierta realidad de un contexto muy específico en tiempo y lugar. No representa la mayoría de los niños y niñas chinos nacidos o llegados a Andalucía, sus experiencias sociales, escolares, etc. No se puede generalizar a toda la comunidad china. Los estudios interpretativos no proporcionan experiencias generalizables, pero capacitan a quienes las estudian y analizan para comprender algo mejor, las dinámicas complejas de la realidad educativa.

Haber señalado esta observación, no niega que se puedan encontrar ciertas circunstancias, eventos, incidentes que hayan afectado negativamente sus trayectorias, aunque no sean únicas de ellos. Desgraciadamente, muchos alumnos y alumnas se enfrentan con retos y dificultades muy grandes en su paso por la escuela, por ello es necesario conectar lo individual con lo colectivo y eso se puede hacer a través del método biográfico, en concreto a través de la historia de vida.

2.1 Participantes

En la investigación han participado: la protagonista, una joven de origen chino, que vive en el contexto específico de Málaga y también, personajes secundarios e informantes claves que aportan información relevante para la comprensión de la compleja situación vivencial de la protagonista y su familia.²

² Para preservar su identidad y la de los demás participantes en la investigación, así como garantizar la protección de la integridad de la vida privada, optamos por reemplazar sus nombres con unas mayúsculas elegida de manera aleatoria

La protagonista se ha elegido respetando los siguientes criterios:

Formales: Perteneciente a la comunidad de origen chino, haber estudiado en el sistema educativo español, tener entre 16- 25 años, vivir en la provincia de Málaga

Pragmáticos: Encuentro casual-informal, accesibilidad y deseo de participar, hablar el castellano, ser una buena narradora (competencia narrativa), que hayamos ganado su confianza

Éticos: Confianza (contrato narrativo), presentación clara de la investigación, el foco y las pretensiones y el acuerdo mutuo sobre la metodología a usar, informar de los objetivos y sobre el proceso, tratamiento de la información, anonimato, uso y difusión garantizar la protección de la integridad de la vida privada

2.2 Recogida de Información

Desde este enfoque metodológico hemos optado por la entrevista biográfica con la protagonista, como estrategia de recogida de información por excelencia. A parte de la información recabada a través de las entrevistas biográficas, hemos recogido información pertinente y necesaria para dar respuestas a las pretensiones de la investigación, haciendo uso de una gran abanico de instrumentos de recogida de materiales de campo como:

- Entrevista temáticas con la protagonista
- Entrevistas a personajes secundarios como: familiares, amigos
- Entrevistas a informantes claves y vivenciales: maestros y profesores, profesionales de la educación, expertos inmigración, etc.
- Documentos materiales: personales y oficiales
- Documentos estadísticos, otros oficiales
- Artefactos: fotos, videos
- Observaciones
- Charlas informales
- Diario del trabajo de campo- de la investigación
- Otros: novelas, películas, documentales, artículos en periódicos

2.3 Análisis de la información

Antes de pasar al análisis de la información en bruto, se han transcrito lo más pronto posible, de manera literal y codificadamente las entrevistas, los materiales recogidos, las observaciones y, luego, se ha procedido a la comprobación por parte de la participante para aclarar todas las dudas, completar la información, etc.

El análisis de los textos de campo se ha realizado tanto durante el trabajo de campo, transcribiendo y analizando, haciendo pequeñas notas de cada entrevista, antes de proceder a la realización de la siguiente (hemos tenido varios registros: registro literal, registro de personas, registro de lugares, registros temáticos (Pujadas, 1992), como, también se han hecho lecturas y análisis reiterativos de cada texto y material a lo largo de toda la investigación.

Para el análisis e interpretación del material recogido, se ha decidido por una combinación del llamado "análisis narrativo" y el "análisis temático". (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001; Riessman, Kohler C, 2003; Chase, 2005)

El análisis narrativo consiste en analizar toda la información en bruto, buscar un hilo cronológico, hacer una descripción de eventos / incidentes significativos, y generar el relato de vida, único e irrepetible, como producto de la investigación.

El análisis temático consiste en generar categorías analíticas- teóricas y encontrar las posibles dinámicas interrelacionales entre los procesos descritos, en un dialogo continuo con las teorías existente en el campo de la educación.

En esta comunicación haremos uso de las principales ideas que han surgido del análisis temático de su relato, siempre relacionado con la finalidad de esta comunicación. Por ello, nos vamos a centrar en aquellos aspectos de la historia de nuestra protagonista y su familia que identifican y retratan su lucha, su resistencia, pero también la fuerza, esperanza y confianza en la educación.

Nuestra protagonista tiene mucho que decir sobre su profesorado, sobre las asignaturas que más le han gustado y cuáles no, sobre la importancia de las notas y los exámenes en su vida, sobre cómo se ha sentido en la escuela, cómo ha aprendido el castellano, cómo se ha relacionado con sus compañeros y compañeras ,

sobre lo que significaba la escuela y la educación para ella y para su familia, sobre cómo le afectó ser una hija de padres inmigrantes de origen chino, qué es lo que más le sirvió para su futuro y qué hubiera cambiado si hubiera podido.

Muchos detalles, matices aparentemente invisibles o sin importancia sobre estos temas han surgido a lo largo de nuestras conversaciones, entrevistas, en los encuentros informales para la realización de esta investigación.

A continuación expondremos de manera muy sintética algunas de las ideas principales que hemos extraído, los retos y las dificultades que nuestra protagonista ha afrontado en su paso por la escuela. Muchos de esos resultados se encuentran reflejados en la literatura especializada.

3. RESULTADOS

Como hemos mencionado la protagonista de nuestra historia es una joven de origen chino, nacida en España, que se ha escolarizado en el sistema educativo español y se ha socializado aquí. Sin embargo, ella es parte de la experiencia de la migración. En el momento de la investigación tenía 20 años.

Tiene una familia grande, ella es la segunda de los cinco hermanos. A pesar de que todos han nacido aquí, cada uno ha tenido una trayectoria vital muy distinta, lo que ha influido en sus futuros desarrollos personales y sociales y en la construcción de la identidad. Sus padres provenían de una pequeña aldea, de familias campesinas pobres. Después de un largo recorrido por Europa, llegaron a España en los años '80 y desde entonces han hecho su vida aquí.³

3.1 Entorno familiar

En este trabajo entendemos la concepción de trayectoria educativa, no desde una perspectiva lineal, cronológica, sino como un proceso en construcción, que incluye tanto aspectos estructurales, como decisiones individuales tomadas por la protagonista, que nos acerca a la complejidad de la situación, que no se ajusta a explicaciones simples de tipo causa y efecto, que se da en una construcción y reconstrucción continua de significados en el proceso de la investigación. Su trayectoria vital se comprende solamente en relación con una multitud de factores específicos y contextos sociopolíticos más amplios. (Saucedo Ramos, 2003)

Como cualquier otro alumno o alumna, nuestra protagonista, es una alumna que trae consigo sus propias experiencias de vida, sus opiniones, sus valores, sus historias, su familia, sus vivencias más personales, lo que le hace *única*.

Hay que entender sus experiencias escolares, sus tensiones y dificultades a lo largo de su escolarización, al igual que sus estrategias de supervivencia, en interconexión con el contexto familiar y social. Intentar encasillarlas en categorías teóricas como competencia lingüística y rendimiento académico (Cummins, 2001), variables actitudinales (Stanat, 2005), etc., etc. nos arrojaría una información muy importante, sin duda. Pero haciendo sólo eso, perderíamos los detalles que nos ayudaría a entender y a dar sentido a la experiencia escolar de nuestra protagonista. La diferencia está en que nosotros estamos preocupados por la perspectiva emocional, más humana y por ello, son tan importantes los detalles. Conocer la vida de nuestra protagonista y el entorno familiar nos aporta información valiosa para comprender las experiencias de vida, y por supuesto las experiencias escolares de nuestra protagonista.

Conocer las circunstancias del proceso de inmigración que han rodeado la familia de nuestra protagonista y su posterior adaptación en la sociedad española nos han acercado al mundo personal de las vivencias, las necesidades complejas que afectan a los hijos e hijas de las familias inmigrantes.

Su familia ha entrado en España después de un largo recorrido migratorio por Europa, endeudándose para pagar a los que les han facilitado el viaje (tráfico ilegal de personas). Esos han sido duros inicios en España, sin un futuro seguro, en condiciones económicas complicadas, lo que ha llevado a una época de mucho trabajo, sacrificio personal por parte de los padres de nuestra protagonista.

Como consecuencia de esta situación aparece la pérdida temporal del apoyo familiar (abuelos, tíos que se han quedado en China) y la decisión de separación hasta de sus propias hijas, enviando a una de las niñas a China para que la cuide los abuelos y a nuestra protagonista, buscándole una familia española que la cuide, mientras ellos estaban trabajando día y noche sin parar.

La historia migratoria de esta familia se ve, por lo tanto, mucho más compleja, por la ausencia de la hermana mayor durante siete años. La vuelta a España de la hermana mayor coincide con la separación de las otras dos hermanas menores que esta vez son enviadas a China. Para nuestra protagonista todos estos intercambios, estas ausencias y presencias repentinas de sus hermanas son momentos de inflexión en su vida.

³ Mi agradecimiento a la protagonista especialmente y a todas las personas que han participado en la investigación y han hecho que este trabajo sea posible

Después de eso, cuando yo tenía seis años, así, trajeron a mi hermana mayor de China y se llevaron a mis dos hermanas pequeñas a China, un intercambio. Entonces, yo me quedé aquí y trajeron a mi hermana mayor para que me cuidara a mí, [...] para estar juntas, para dormir en mi casa... Pero mi hermana mayor hablaba chino y además era una desconocida [...] Cuando ella llegó, mi familia española, mi familia china. ¡No tenía familia!

Otro momento de gran inflexión que merece un mayor detenimiento en el análisis es su propia vida en la familia española "adoptiva". Nuestra protagonista vive un proceso muy complejo, entre las dos familias. El hecho de que nuestra protagonista pasa los primeros siete años de vida en un proceso de ida y vuelta entre dos familias marca para siempre su futuro desarrollo.

Por un lado aparecen sentimientos de seguridad afectiva, armonía y cercanía con su familia adoptiva y por otro lado, la ausencia de los padres naturales debido a las interminables horas de trabajo, la lleva a una alienación, una lejanía emocional, hacia sus padres (sentimientos de miedo, alejamiento, ausencia de vínculos emocionales). Nuestra protagonista desde muy pequeña desarrolla la conciencia de que ella es "diferente".

Entonces, como mis padres estaban todo el día trabajando, solamente trabajando, alguien tenía que cuidar de mí, así que me buscaron una niñera para que me cuidara. Mis padres les veían muy poco y, además, casi no hablaba con ellos, era una relación muy distante y siempre les tenía miedo. No sé. Era... Recuerdo que les tenía miedo a los dos. Yo me acuerdo que la familia española me decía: "son tus padres, sabes no importa", pero, es que eran casi como extranjeros, desconocidos, porque casi no los veía. Simplemente, a veces, la familia me llevaba al restaurante para ver a mis padres, pero yo, realmente, comía, dormía y vivía prácticamente en la otra familia... Ahora, a mis padres no les tengo tanto miedo, ahora estoy más cercana, pero porque yo como soy más mayor, ellos me consultan las cosas de la tiendas, pero no por otra cosa.

La internalización de las grandes expectativas de los padres hacia ella y sus hermanas lleva a una gran presión que produce sentimientos de culpa, ansiedad, depresión, estrés, responsabilidad, miedo. Los padres han inmigrado por motivos económicos, para ofrecerle una mejor vida y un futuro prometedor a sus hijas, por lo tanto, nuestra protagonista y sus hermanas y hermano son conscientes de ello y de alguna manera se sienten obligados a tener éxito académico como una forma de reconocimiento y agradecimiento hacia el sacrificio que han hecho sus padres. (Zhou, Peverly, Xin, Huang y Wang, 2003; Louie, 2004).

Ellos dicen que todo lo que están trabajando es para nuestra formación, para eso trabajan todos los días. Aunque no me digan que me quieren, yo sé que ellos me tienen que querer mucho, porque sino, no estarían trabajando 10 horas al día y no se van a tomarse un café con los amigos, ni se van los domingos por allí. A veces, los domingos cogen y se van a la tienda a trabajar, a arreglar las cosas de dentro, trabajan muchísimo, entonces, ahora sí que lo entiendo.

Yo, cuando pienso en el hecho de que mis padres han decidido inmigrar de China me alegro, porque pienso que han tomado una gran decisión, que les llevó a una mejora en todos los aspectos de la vida.

La gente de fuera, lo españoles lo que ven distinto, es que ellos están aquí y están todo el día trabajando y no merece la pena, pero, es que, si estuvieran en China no hubieran conseguido lo que tienen, no ganarían mucho dinero y no podrían tener todos los niños que quieren, entonces, aquí están trabajando igual que si estuvieran trabajando allí, pero con más comodidades, entonces eso considero que es bueno. Luego, la inmigración ha sido un proceso fundamental para conseguir vivir mejor.

Los padres se han mostrado muchas veces muy severos, críticos, restrictivos, controladores, sin aprobar las normas y los comportamientos de los españoles ("demasiado tiempo libre, no trabajan lo suficiente, consumismo") Los cambios en actitudes y comportamiento individual, los valores, formas de pensar distan mucho de los de sus padres que se resisten y rechazan los valores occidentales. Aparte de esto, el rechazo a hablar del dialecto chino en la casa, es una señal para los padres de que sus hijas rechazan sus valores y sus culturas.

Tiene que lidiar con muchos conflictos culturales: los roles de género, estatus, los valores familiares, expectativas a los que hay que añadir las grandes diferencias intergeneracionales.

Mi familia es el trabajo, o sea trabajar, ser responsable, a ver como te explico, mi familia, solamente se centra en trabajar, trabajar y no se centra nada en vivir, lo que es día a día, ni placer, no sé. De allí cogí, que sí hace falta trabajar, hace falta esforzarse y eso, pero de familia de A., también que hay que saber disfrutar de todas las cosas, entonces, es como un equilibrio, yo no pienso ni como una, ni como otra.

Mis padres son los más tradicionales de la familia, porque esta prima, incluso, puede salir por las noches, yo no. Ella tiene 16, 17 años. Yo puedo salir a la Feria y yo está. Los demás dejan más libertad. Y además, mi primo vino con la novia japonesa aquí y todo el mundo: "ay, cómo es, cómo es" y este niño es más chico que yo. El sí puede, primero porque es niño y segundo porque sus padres los dejan, los míos no.

Es difícil porque tú vas allí (al negocio) y haces cosas (obligado) que tú no piensas que tengas que hacer. Ahora no me importa, pero cuando tienes 13 años y a tus amigos les dices:, "no, no mañana no puedo quedar", o mejor: "Hola, te llamo porque no puedo ir contigo dentro de media hora, porque mi padre me acaba de llamar y me tengo que ir" no es nada fácil.

A todo eso, no hay que olvidar las dificultades inherentes a la edad adolescente, o en la juventud, pero que no son tan diferentes de sus compañeros adolescentes o jóvenes autóctonos.

3.2 Las experiencias en el entorno escolar

Ella se inscribiría entre el alumnado con éxito a lo largo de su carrera escolar, si tenemos en cuenta su situación actual (está terminando sus estudios de master en una universidad en Inglaterra), por sus excelentes notas y sus buenas recomendaciones y calificaciones de los antiguos profesores y profesoras. Sin embargo su propia voz nos desvela otra realidad.

La historia de nuestra protagonista es una narración de experiencias educativas incongruentes con las políticas interculturales.

El poco interés -o el desconocimiento por parte del profesorado- de la especificidad del contexto familiar proporcionan un desconocimiento de sus necesidades, sus problemáticas. Nuestra protagonista, al igual que sus hermanas, parece que tiene una doble vida: la familiar, la pública / en la escuela.

Mi comportamiento dentro de la familia es totalmente diferente de cuando estoy fuera, es que simplemente los medios son incompatibles, no puedo ser la misma persona para ambos sitios, es como si no me dejaran, sabes.

Muchos de los profesores y profesoras, al igual que muchos de sus compañeros y compañeras de clase, no tienen ni idea de cuál es su vida fuera de la escuela.

En todo mi paso por la escuela, los profesores nunca han manifestado ningún interés para saber sobre China, mis orígenes, vamos, que nunca han incorporado en el currículo algo sobre China, en geografía o historia, o cualquier otra actividad.

En cuanto a mis compañeros, yo estaba vista en el colegio como la niña que sacaba la mejor nota siempre, y, si tenían problemas venían a mí, pero solamente era para eso, no por nada más. Ellos me preguntaban lo típico: "cómo se dice eso en chino" y yo se lo decía y ya está, o "anda, ¿hoy es el Año Nuevo, verdad?", pero nada más.

A lo largo de su escolarización, aparece como una constante de todas las hermanas, el hecho de que a pesar de sus grandes deseos de sentirse "integradas" desde el primer momento y de que han luchado para ser "una más en los grupos", de no sentirse solas, aisladas, raras, la verdad es que muchas veces se han sentido dejadas de lado, ella y sus hermanas, sin amigos, o sin encontrar su propio sitio.

[...] este año lo he pasado francamente mal.
¡Todas hemos tenido problemas en el instituto!

No pocas veces ha experimentado el racismo y ha sufrido la discriminación, siendo víctima de los prejuicios, desde anécdotas, que pueden parecer sin importancia como pronunciar el nombre mal, hasta ataques verbales, tópicos ("*Mira la chinorra*"), tensiones, confrontaciones, comportamiento de aislamiento por parte de sus compañeros dentro y fuera de la clase o incluso graves agresiones físicas.

... la verdad es que el simple hecho de estar en la calle es una tensión continua. Cada vez que sales a la calle es casi seguro que va a haber alguien que te va a hacer algún comentario del tipo: China, o mientras yo paseaba a mi cachorrito: "Dale de comer bien al perro, que luego los vas a echar a la olla.

...mira la china que fea es, no sé que, no sé cuanto". Mira que es guapísima mi hermana, pero bueno. Lo hacían para meterse con ella, estaban todo el rato "bla, bla, bla", pero ella les ignoraba. Este año ha llegado mi hermano R. y un día, estoy super mosqueada todavía y muy indignada, estaba R. en el autobús, él se sentó con un amigo al fondo. Entonces, unos niños se bajaron y empezaron a pegarle porrazos donde estaba R. sentado, a la ventana y empezaron a meterse con él. Y el conductor regañó a mi hermano, le expulsó del autobús. R. salió llorando" yo no he sido, yo no he sido". "Tú bájate de aquí", sabes, y, en verdad, eran los otros. Si yo hubiera estado allí, hubiera puesto una queja. Ellos empezaron a pegar en la ventana y "chino de mierda, no se qué...", sabes. Un día, coincidieron de nuevo con R. y, no sé si fue al día siguiente y cuando se bajaron del autobús le metieron una patada a la cabeza de mi hermano. Tienen 3 o 4 años más que R. Mi hermano R. es muy pequeñito, muy, muy delgado. No eran de su colegio... Luego mi hermana L. también le plantó cara... y luego, al día siguiente se fueron con otra niña a buscar a mi hermana, pero ella justo este día no estaba. Este día llegaron y le pegaron una patada a mi hermano L. en la cabeza. Lo esperaron en la parada de autobús. Ellos coinciden en la parada de autobús, entonces cuando coinciden, ¡bum! ¿En este caso, qué haces?

La poca preparación y formación didáctica del profesorado para trabajar con alumnado diferente, especialmente los que vienen de un universo cultural muy distinto al de la mayoría (como es nuestro caso) llevó a:

- Segregación/discriminación en los procesos de selección, evaluación, enseñanza-aprendizaje

Y me puso a mí un seis y a mi hermana le puso más que a mí, a mi hermana le puso un ocho (8) o un diez (10), pero si ayudar y enseñar a los demás compañeros de mi clase es lo único que hago en este colegio, ¿cómo me puede decir a mí que soy "egoísta"?!. "Ayudaba a los demás: un 6". Es que había 2, 4, 6, 8, me parece, y el subrayaba y me puso un 6. Además, en la nota ponía que yo ayudaba poco a los demás, que no ayudaba suficiente, entonces yo estaba muy mal. El profesor nunca me dijo las razones por las cuales me puso estas calificaciones. Y yo, cuando vi la nota, se me saltaron las lágrimas. Incluso, una vez, me amenazó el profesor y me mandó en el despacho del jefe de estudio, como castigo. El me dijo una cosa y yo no estaba de acuerdo y le planté cara, entonces: "¡Discúlpate!", "¡No!", "¡Discúlpate!", "¡No!", "¡Al jefe de estudios!". El jefe de estudios no hizo nada, solamente me tuvo allí, como castigo

- Percepción estereotipada como por ejemplo: son muy buenos en matemáticas, son muy buenos alumnos, muy disciplinados, estudiosos, respetuosos con los profesores, con las normas de la escuela "muy calladitos".

Lo que pasa con los profesores es que es como si ellos esperaran que por ser china tienes que ser callada, tímida y sonriente. Mi hermana pequeña y yo no somos de ese tipo, y muchos profesores nos consideran unas enteradillas por eso. Es como si pensarán que somos unas listillas y unas engreídas. No quiero generalizar con todos los profesores, pero si hemos tenido varios con los que se ha dado esa circunstancia.

El desconocimiento del castellano (como es el caso de su hermana mayor o su hermano menor) puede resultar un grave impedimento, pero con algo de ayuda especializada y mucho empeño, buena disposición, gran motivación para aprender se llega a solucionar.

A mi hermana mayor sí le tuvieron que prestar especial atención porque como ella llegó con 7 años o así, de China sin saber nada, directamente en primero de primaria, le pusieron la cartilla de leer, unas tablas con normas y cosas así, pero siempre fueron muy amables con ella y le ayudaban mucho y ella aprendió muy rápido. No ha tenido clases extraescolares, no, ella aprendió sola.

A veces se encuentra con poca sensibilidad y receptividad por parte del profesorado a sus problemas.

Nos sentábamos de uno en uno, o de dos en dos, dependía de cada año, de cada tutora, porque cada año cambiábamos de tutor. Además, un tutor no es más que, es solamente para que tú cuentes tus problemas, pero, en verdad, tú tienes muchas asignaturas, cada profesor da una asignatura, y uno de ellos es tu tutor y lo único que tienes es una hora más a la semana de tutoría, para hablar con ellos y no era así.

A pesar de que los padres no han tenido muchas relaciones con la escuela, la consideran la institución adecuada para formar a sus hijas, para que aprendan los valores sociales y culturales básicos de la sociedad española. A través de la escuela las hijas no tendrán las dificultades de inserción social que han tenido que afrontar los padres, por lo tanto, en la escuela es donde van a aprender las hijas los conocimientos necesarios para desarrollarse y desenvolverse de la mejor manera posible en la sociedad en que viven y tienen que ser el número uno.

Los padres valoran el conocimiento de otros idiomas así que animan a las hijas a aprender el castellano, pero también el inglés sin olvidarse de la lengua de origen, ya que les abrirá nuevos mundos y tendrán mejores oportunidades laborales.

En paralelo con el instituto, mi hermana se apuntó al inglés y al francés, mi hermana quería estudiar todo. También, a mi me inscribió al Inglés. Mis padres siempre nos han animado.

Hay que tener en cuenta que aparte de de la jornada escolar, los fines de semana las dedican al aprendizaje de la lengua y cultura originaria.

Al mismo tiempo, los sábados y domingos de 2 a 5, iba a estudiar en el Colegio Chino que hay para los niños y niñas de origen chino de la Costa del Sol

En el tiempo libre, el poco que queda, tanto nuestra protagonista como sus hermanas se dedican a ayudar a la familia dentro de la empresa familiar.

Nosotros de pequeños hemos trabajado en el restaurante. Mi hermana, por ejemplo, con ocho años así, estaba ya limpiando vasos para ayudar.

Yo, todos los sábados trabajo seguro y los días normales no, porque yo le dije a mi padre que tengo clases por la mañanas y por las tardes, porque si no, es capaz de mandarme a trabajar los lunes, los miércoles, los viernes.

Ella no sabe lo que es el ocio, no participa en ninguna actividad recreativa con los pares, sus compañeros, lo que dificulta enormemente sus relaciones personales de amistad, su socialización con chicas y chicos de su edad.

Al principio me invitaban a las fiestas, pero, claro, yo no voy, no voy, ya ni me avisan. Pero, vamos, que si quisiera ir, yo podía ir perfectamente, pero, ya ni me atrae, sabes, no me llaman la atención, y, además, entre lo poco que me atrae, y lo que tengo que hacer para pedir permiso a mis padres, para que me dejen ir, mira, me da igual, estoy bien ahora, no me hace falta nada.

Yo tengo que estar o trabajando, o estudiando, no voy a salir fuera, no debo tener tiempo libre. Si no tengo que estudiar, tengo que ir a la tienda a trabajar. Por la noche, no puedo salir por la noche, porque es algo que no se puede hacer. Si salgo, a las 10 en casa.

Ellos, normalmente, me dicen: "Oye, B. hola. Vente ahora a la tienda, por favor". Entonces, la gente no se puede acostumbrar a tus reglas, si tú has quedado no puedes hacerle eso, pero yo ahora mismo estoy bien.

Es la forma de mis padres. Tú tienes que estar o trabajando, o estudiando. Los demás tienen tiempo libre, entonces, claro, si tú sales, si hay tiempo libre, mi padre me regaña porque "¿qué hago fuera?", si cojo y estoy todo el día en casa trabajando, o estudiando, los demás me ven como rara y que no tengo vida propia. A mi, mis padres no me han enseñado, porque yo no he pasado tiempo con ellos, no he tenido ningún fin de semana con ellos, ni ningún viaje, ni siquiera una charla por la noche, ni siquiera cuando tú vienes del colegio y te preguntan " qué tal", no.

Una de las barreras principales es el idioma, fundamental para una buena inclusión en la sociedad de acogida de la familia entera. A pesar de llevar bastante tiempo en España, los padres siguen sin hablar el castellano, apenas conocen las normas de la sociedad española, lo que fue un gran obstáculo para desempeñarse en la vida cotidiana, para apoyar y orientar a sus hijas, como por ejemplo cuando tuvieron que buscar los primeros colegios, conocer el sistema educativo español, ayudarlos a interrelacionarse, etc. No pocas han sido las ocasiones en las cuales tanto nuestra protagonista como sus hermanas han hecho de intérpretes para sus padres.

Ellos no van porque no se involucran, no pueden hablar, no le interesa, no tienen tiempo, sabes, y yo me siento como estar entre un lado y otro, porque yo me veo en mi hermana, ahora, porque ella tiene 13 años y va a ir a un viaje a Francia. Entonces, la profesora quiere hacer un encuentro entre los padres de un colegio y de otro, para explicar como va todo el proceso de echar solicitudes entre los dos institutos y ellos no van. Incluso, el viaje de estudios, como es un viaje a Francia, son unos 500 euros y tampoco eran muchos días, pero no va a ir, y ahora, por un lado ella está concienciada que no, que son demasiados días y, por ello ni siquiera se lo iba a pedir porque sabía que no va a ir, y, por otra parte, los profesores: "habla con tus padres, habla con tus padres, déjame hablar con tus padres", siempre estás en centro, sabes. Yo prefiero si voy, voy y si no voy, no voy. Mi hermana va a tener que ir ella a la reunión.

Pero bueno, por lo general los profesores no preguntaban por mis padres. Solamente los profesores de mi hermano... Yo he ido para mi hermano pequeño, hombre, para las notas, cuando las profesoras querían hablar, siempre he ido yo.

Como hemos visto nuestra protagonista tuvo que enfrentarse a las quejas por parte de los maestros y los profesores que percibían una falta de interés, y ausencia de la participación de los padres en la educación de los hijos/as. Nuestra protagonista, muchas veces se veía atrapada entre el entorno familiar y el entorno escolar, forzada a atribuirse roles que le corresponden a los padres. Eso no quiere decir que los padres no estaban interesados en la educación de las hijas o que no se implicaban, sin embargo su forma de mostrarlo era en trabajar para promocionarle todo lo que hacía falta, materialmente, para que tengan la educación que ellos no han tenido.

En este trabajo hemos puesto nuestra mirada más cerca de algunos de los retos y dificultades enfrentadas en el paso por la escuela por nuestra protagonista y su familia. Los testimonios presentados representan una fuente de información suficientemente abundante, que permite una mejora del conocimiento acerca de lo que significa ser niño o niña de origen chino en España, lo que los alumnos y alumnas de origen chino traen consigo mismos en las aulas y qué dificultades, necesidades, limitaciones, preocupaciones, expectativas afectan el proceso escolar, a pesar del carácter muy personal, específico, local de la narración.

La escasa presencia de estudios sobre este grupo étnico en particular y su situación en España, así como la ausencia de estudios en profundidad, desde una perspectiva cualitativa, hace que nuestra investigación contribuya a la mejor comprensión de sus problemáticas, sus dificultades y luchas diarias contra la discriminación y los estereotipos asociados a este colectivo.

4. ALGUNA REFLEXIONES FINALES

Para terminar, presentaremos algunas propuestas, ideas de mejora teniendo en cuenta las propias sugerencias de la protagonista, combinadas con la perspectiva intercultural crítica.

Los alumnos y las alumnas de origen chino no tienen que ser vistos como individuos aislados, sino siempre en relación a sus familias, a su comunidad. Las políticas y prácticas educativas están demasiado focalizados en la escuela, de puertas para adentro y tratan a las comunidades fuera de la escuela como una masa no diferenciada. Las políticas y programas de educación intercultural inclusiva se tienen que hacer teniendo en cuenta el contexto, para que los alumnos y alumnas de origen chinos adquieran un sentimiento de pertenencia hacia sus escuelas y que no se sientan excluidos del currículum oficial.

El currículum tiene que ser culturalmente relevante y accesible para todos los niños y las niñas de la escuela, sin discriminación por razones de origen, clase social, lengua, cultura, etc.

Hay que intentar trabajar, no solamente con los alumnos y las alumnas, sino con sus padres también, hacerles sentir que son bienvenidos en las escuelas que atienden a sus hijos e hijas de la mejor manera posible. (Kasinitz, Mollenkopf, Waters, y Holdaway, 2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. MEC: CIDE.
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (1996). Multicultural education: Historical development dimensions and practice. En J.A. Banks y Ch. A. McGee (Eds.). *Handbook of research on Multicultural Education* (pp. 3-23). New York: Macmillan.
- Beltrán, J. & Sáiz, A. (2004). La inmigración china y la educación: entre la excelencia y la instrumentalización. En Carrasco, S. (Coord.). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bolívar, A, Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica en educación: enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. En N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (3rd edition, pp. 651-680). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1994). Personal Experience Methods, En N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413 - 427). Thousand Oaks CA: SAGE Publications.
- Cole, A. and Knowles, J. G. (Eds.). (2001). *Lives in Context. The Art of Life History Research*. Walnut Creek: AltaMira Press
- Cummins, J. (2001). Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüística y sociológicas. *Revista de Educación*, 326.
- Denzin, N., K. (1989). *Interpretative Biography*, Sage Publications. *Qualitative Research Methods*, 17.
- Essomba, M. A. (Coord.). (1996). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

- Griffiths, M & Troyna, B. (Eds.). (1995). *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-on-Trent: Trentham
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J. H., Waters, M. C., & Holdaway, J. (2008). *Inheriting the city: The children of immigrants come of age*. New York: Russell Sage Foundation.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En A. Sipan Compañe (Ed.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Louie, V. (2004). *Compelled to excel: Immigration, education, and opportunity among Chinese Americans*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Marinas, J.M. y Santamarina, C. (Eds.). (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2010). *Avances de los datos estadísticos del curso 2009-2010*. Madrid
- Ministerio del Trabajo e Inmigración. (2009). *Anuario Estadístico de Inmigración*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración
- Moore, M. (Ed.). (2000). *Insider perspective: Raising Voices, Raising Issues*. Sheffield: Philip Armstrong
- Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and students' perspective. En S. May. (Ed.). *Critical Multiculturalism* (pp. 121-215). London: Falmer.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Pérez Milans, M. (in press). Being a Chinese newcomer in Madrid compulsory education: Ideological constructions in language education practice. *Journal of Pragmatics*
- Plummer, K. (2001). *Documentos de la vida 2. Una invitación a un humanismo crítico* (2ª ed.). London, UK: Sage Publications.
- Pujadas, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*, 5.
- Riessman, Kohler C. (1993). *Narrative Analysis*. GB: SAGE Publications, INC.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. GB: Open University Press.
- Saucedo, Ramos, C., L. (2003). Entre lo individual y lo colectivo: La experiencia de la escuela a través de relatos de vida. *Revista Nueva Antropología*, 62 (XX), 77-98
- Selim, A. (1972). *Inmigrés dans l'autre Amerique. Autobiographies de quatre argentins d'origine libanaise*, París: Plon. [2a. Edición aumentada, 1978 (Col. "Terre Humaine")].
- Stanat, P. (2005). La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: resultados de las investigaciones nacionales e internacionales. En *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA. XX Semana Monográfica de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Slæeter, C. E. & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race class and gender* (4th Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Vitello, S. J. & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive schooling: National and International perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.