



EDUCADI

**Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco - Chile**

Vol. 4 núm. 1 Enero - Junio 2019

ISSN 0719-7985

EQUIPO EDITORIAL

Director

Dr. Juan Mansilla Sepúlveda, Universidad Católica de Temuco, Chile

Editora

Dra. Sandra del Pilar Garrido Osses, Universidad Católica de Temuco, Chile

Consejo Editorial

Dr. Diana Soto Arango, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia.

Dr. Justo Cuño Bonito, Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.

Dr. Armando Martínez Moya, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.

Dr. Elmer Robles Ortiz, Universidad Privada Altenor Orrego, Trujillo, España

Dra. Sonia Valle de Frutos, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. España

Dr. Norman Denzin, University of Illinois. Urbana-Champaign, USA.

Dra. Antonella Tassinari, Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

Dr. Segundo Quintriqueo Millán, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Dr. José Rubens Lima Jardimino, Universidade Federal de Ouro Pret, Brasil.

Dr. Juan Marchena Fernández, Universidad Pablo de Olavide, España.

Dra. Vanessa Valdebenito Zambrano, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Dra. Tania Tagle Ochoa, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Dr. Daniel Quilaqueo Rapimán, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Dra. Claudia Huaiquián Billeke, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Dr. Alex Véliz Burgos, Universidad de Los Lagos. Osorno, Chile.

Dr. Gerardo Octavio Muñoz Troncoso, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Dr. David Duran Gisbert, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Dra. Graciela Cordero Arroyo, Universidad Autónoma de Baja California, México

Dr. Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

Dra. Teresa Oteíza Silva, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

Dr. Teun Van Dijk, Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, España.

Dr. Víctor López Pastor, Universidad de Valladolid, España.

Dr. Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla, España.

Dr. David Mellor, Deakin University. Victoria, Australia.

Consejo de Redacción

Mg. Juan Luis Nass Álvarez. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

Revisor de Idioma

Mg. Laura M. Gómez Soto, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile

Asistente Editorial

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

**PERCEPCIONES DE PADRES CHINOS SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE
SUS HIJOS EN ESCUELAS DE TEMUCO, CHILE**
**PERCEPTIONS OF CHINESE PARENTS ABOUT THE EDUCATIONAL INCLUSION PROCESS OF
THEIR CHILDREN IN SCHOOLS IN TEMUCO, CHILE**

DOI: 10.19248xxxxx

Recibido: 15 de abril de 2019

Aceptado: 22 de junio de 2019

Ninosca BRAVO

Universidad Católica de Temuco, Chile
nbravov@gmail.com

Miriam PAILAHUEQUE

Centro Inclusivo San Cristóbal, Chile
diferentialsordos@gmail.com

Marta VALENZUELA

Instituto Claret de Temuco, Chile
mvalenzuelavera@gmail.com

Resumen: El estudio aborda la inclusión educativa en el sistema escolar chileno de estudiantes de origen inmigrante. El objetivo fue develar las percepciones de familias chinas de estudiantes inmigrantes de primera generación en escuelas de la ciudad de Temuco sobre el proceso de inclusión educativa. El método es cualitativo-descriptivo. Los participantes fueron padres y madres de familias no hispanohablantes cuya lengua materna es el chino mandarín. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas, que se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados obtenidos dan cuenta que las familias chinas de estudiantes inmigrantes perciben una cultura educativa basada en el asistencialismo, donde prevalecen apoyos de tipo social desde la comunidad educativa por sobre los aspectos pedagógicos. Se concluye que es primordial potenciar la inclusión educativa en contextos de diversidad cultural en ámbitos curriculares y de convivencia escolar, para avanzar hacia una real escuela inclusiva e intercultural que supere los modelos homogeneizadores.

Palabras claves: estudiantes inmigrantes; inclusión educativa; asistencialismo; diversidad cultural

Abstract: The study addresses the educational inclusion of immigrant students in the Chilean school system. The aim was to reveal the perceptions of Chinese families of first generation immigrant students about the process of educational inclusion in schools located in the city of Temuco. The method applied is qualitative-descriptive research. The participants were non-Spanish-speaking parents whose native language is Mandarin Chinese. Semi-structured interviews were conducted, which were analyzed using the content analysis technique. The results obtained show that Chinese families of immigrant students perceive an educational culture based on assistentialism, where social support from the educational community prevails over pedagogical

aspects. It is concluded that, in cultural diversity contexts, it is essential to promote educational inclusion in curricular and school coexistence areas in order to move towards an inclusive and intercultural school that prevails over the homogenizing models of the school.

Keywords: immigrant students; educational inclusion; assistentialism; cultural diversity

Introducción

La inmigración es un fenómeno social vivenciado a nivel internacional que genera la movilidad de la población, siendo un componente elemental para el desarrollo humano (Informe sobre Desarrollo Humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2016).

A partir de los grandes flujos migratorios que a nivel mundial se han observado, las sociedades han experimentado grandes fenómenos sociales, políticos y económicos, existiendo una serie de procesos comunes entre estas sociedades, como ha sido la inclusión de los extranjeros o minorías, viéndose afectadas por el racismo social que viven cotidianamente (Essomba, 2014).

Estos procesos migratorios actuales se caracterizan por tener que enfrentar escenarios sociales, culturales y económicos diferentes ya sea en los países de origen o en aquellos de destinos. Al mismo tiempo las personas que experimentan tales procesos enfrentan situaciones, vivencias, emociones no muy distintas a las que los antepasados hicieron frente (Castaldi, 2011).

Las políticas que se han implementado en la Unión Europea han resaltado el papel de la inclusión que permiten el desarrollo de la equidad y participación activa de todos los miembros de la sociedad, desde una mirada de respeto a los derechos humanos, sin embargo, estas transformaciones a pesar de los impactos en sus políticas y realidades sociales, no han significado siempre un efecto positivo en una óptima inclusión social de los extranjeros (Essomba, 2014).

La llegada de estudiantes inmigrantes a las escuelas, es sin duda uno de estos escenarios, en los que tal realidad ha supuesto un desafío internacional de gran envergadura, principalmente porque ha requerido la necesidad de diseñar y poner en marcha, respuestas educativas con estrategias concretas para su incorporación y acogida a las comunidades escolares. La pertinencia de desarrollar este tipo de iniciativas obedece a que, como han demostrado diversas investigaciones internacionales, tanto los bajos resultados académicos como las dificultades en los procesos de adaptación cultural que presentan estos estudiantes, contribuyen a ensanchar aún más las brechas y desigualdades en el plano escolar (Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017).

En Chile, la inmigración es un tema que afecta desde los inicios del estado-nación, donde según Tijoux (2013) presenta procesos de formación de identidad nacional donde lo blanco-europeo es el elemento central para definir simbólicamente nuestro país afirmando así las posiciones sociales y de poder, fundadas en la supuesta superioridad sobre el resto de la población (Díaz, 2011). Distintos gobiernos en Chile han impartido medidas a favor de la inmigración, entre ellas, «Instrucciones sobre Política Nacional Migratoria», transformando así a Chile en un país abierto a las migraciones, políticas claras contra la discriminación y la igualdad de trato en una sociedad democrática, e implementada en acciones de modernización creando la Ley N° 20.430 (2010) para la protección de refugiados (Departamento de Extranjería y Migración, 2014).

La Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar en Chile permite dar respuesta a la inclusión educativa de las personas inmigrantes, a su vez, señala que el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de todos. Asimismo, sitúa a la escuela como un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (Ministerio de

Educación [MINEDUC], 2015). Según cifras actuales del MINEDUC son 76.813 estudiantes que provienen de otros países, mayoritariamente de América Latina, los que se concentran principalmente en establecimientos públicos de las comunas de la Región Metropolitana y de regiones del norte grande del país (MINEDUC, 2017).

Lo anterior, desafía una educación inclusiva e intercultural en las escuelas del país para ofrecer una educación pertinente culturalmente. La realidad nacional, indica que:

Los extranjeros que ingresan mayoritariamente provienen de países de América Latina y el Caribe como Perú, Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Haití y República Dominicana los que se establecen en su mayoría en la Región Metropolitana y en las primeras tres regiones del país (Joiko y Vásquez, 2016, p.144).

Sin embargo, según el informe de población migrante en Chile en el año 2016 se produce un gran flujo migratorio de distintas naciones, destacando entre la población no hispano-hablante, los inmigrantes de origen chino, el que corresponde al 2,3 % y obedecen a migraciones de mediano y largo plazo haciendo referencia a permanencias definitivas con bajas probabilidades de retorno a su país de origen (Departamento de Extranjería y Migración, 2017).

Si bien es cierto, la socialización y la escolarización de los niños de origen chino en nuestro país plantea tanto a los padres como al sistema educativo una serie de desafíos, comenzando por el aprendizaje de la lengua sin perder su lengua materna (Petit, 2002). Lo cual genera indudablemente una barrera idiomática importante en su proceso de inclusión educativa, en este sentido, existe un bilingüismo evidente en el estudiantado, manteniendo su lengua de origen y el aprendizaje del idioma español hablado en nuestro país.

Además, es importante mencionar, que las poblaciones de inmigrantes chinos son quienes mayor tiempo de permanencia tienen en Chile, por lo tanto, se hace relevante conocer sus procesos de escolarización, específicamente en la ciudad de Temuco

De este modo el objetivo del estudio es develar las percepciones de familias chinas de estudiantes inmigrantes de primera generación en escuelas de la ciudad de Temuco sobre el proceso de inclusión educativa.

MARCO TEÓRICO

Ogbu (1992) agrupa a los grupos minoritarios en: a) autónomos; b) inmigrantes o voluntarios; y c) minorías involuntarias o castelike. 1. Las minorías autónomas son personas que son minorías principalmente en un sentido numérico. Los ejemplos estadounidenses son judíos, mormones y amish. 2. Las minorías inmigrantes o voluntarias son personas que se han movido más o menos voluntariamente hacia Estados Unidos, o hacia cualquier otra sociedad, porque desean un mayor bienestar económico, mejores oportunidades generales y / o una mayor libertad política; 3. Castelike o las minorías involuntarias son personas que originalmente fueron traídas a los Estados Unidos o cualquier otra sociedad en contra de su voluntad. A partir de entonces, estas minorías a menudo fueron relegadas a posiciones serviles y se les negó la verdadera asimilación en la sociedad dominante.

Los extranjeros conviven con la exclusión social, la cual es, entendida desde diferentes enfoques, como la negación del derecho del desarrollo de las capacidades de la ciudadanía, principalmente asociadas a la pobreza, a la participación social, una distribución desigual de oportunidades y recursos, se le vincula además, a toda acción que impida el acceso y participación de los ciudadanos y que afecte el control y proyección de sus propias vidas, minando su autoestima, expectativas y proyectos vitales. Sin embargo, surge el concepto de «vulnerabilidad» el cual es comprendido como la posibilidad de situar a estos sujetos a medidas sociales que les permitan mejorar su calidad de vida (Moreno, 2013).

De esta forma la incorporación de los inmigrantes a la sociedad recién llegada, se da en dos procesos: uno, consciente e intencional, el cual requiere que los migrantes participen en la vida social, económica y política local y a aceptar sus reglas a fin de lograr sus objetivos, es decir mejorar sus condiciones de vida; el otro, inconsciente y no intencional, los lleva a adoptar características y costumbres de ser y de hacer que modifican su comportamiento en el espacio público y familiar (Lestage, 2001).

El tiempo en que los inmigrantes logran adaptarse a los países de llegada puede variar entre meses y años, denominado «movimiento circulatorio» el cual se ve influenciado por “su situación laboral o de la localización de su vivienda, así como de su participación en asociaciones que defienden los derechos de los trabajadores o de los vecinos de un barrio” (Lestage, 2001, párr.2). Por su parte, el modelo de aculturación de Berry (2005) indica que los migrantes deben enfrentarse a dos decisiones, 1) Decidir si mantiene su propia cultura en la sociedad de acogida y en qué grado, 2) decidir su nivel de participación en la nueva sociedad.

La combinación de ambas decisiones da origen a cuatro estrategias de adaptación que presentan los inmigrantes: Integración: Sí/ No: Deseo de mantener la identidad cultural del grupo minoritario a la vez que se produce una apertura y relación con los grupos de la sociedad de acogida. Asimilación: Sí/ No: Deseo de abandonar la identidad cultural de origen y de orientarse hacia la sociedad de acogida. Separación/segregación: Sí/ No: Deseo de mantener la identidad y tradiciones propias, sin relacionarse con el grupo de la sociedad de acogida. Es separación cuando es consecuencia de la voluntad del grupo minoritario, y se denomina segregación cuando se debe al control ejercido por el grupo dominante. Marginación / exclusión: Sí/ No: Se produce marginación cuando los individuos pierden el contacto cultural tanto con la sociedad de origen como con la sociedad de acogida. Y exclusión cuando viene impuesta por el grupo dominante, eliminando cualquier posibilidad del grupo subordinado de mantener sus propias raíces e introducirse en la nueva sociedad.

Para responder a la diversidad cultural las escuelas se deben basar desde el modelo de la interculturalidad, pues hace frente a los constantes intentos de homogenizar al alumnado. La interculturalidad genera una reflexión crítica sobre las formas culturales propias, entendiendo su carácter relativo e histórico y la arbitrariedad que subyace a su imposición como las únicas formas culturales posibles (Stefony, 2016).

Sin embargo, la realidad escolar chilena se enmarca desde esta lógica monocultural, en la que no se incorporan ni se valoran conocimientos ni expresiones de otros grupos culturales. El Ministerio de Educación (2015), enmarca la interculturalidad desde la esfera indígena y no incorpora

las nuevas demandas educativas de la actual sociedad chilena, como es el caso de los estudiantes migrantes. Sin embargo, este esfuerzo por reconocer a las «nuevas minorías culturales» debe centrarse en ampliar el concepto de interculturalidad hacia un proceso de reflexión crítica en torno al concepto de «diversidad» y desde ahí avanzar en el diálogo y la solución de conflictos. (Hernández, 2016).

Las políticas más inclusivas son aquellas que se dan en el seno de la escuela que ponen mayor atención a la equidad y la comprensividad en todas las etapas educativas, pero que también se dan en el contexto de una sociedad que desarrolle políticas más inclusivas que permitan garantizar la participación, equidad y éxito en el mundo académico del alumnado extranjero, considerándose: entre ellos programas de aprendizaje de la lengua de acogida, enfatizando en el aprendizaje temprano de esta y la capacitación de los docentes, programa de aprendizaje de la lengua de origen, apoyo educativo de partida como forma de compensar la falta de oportunidades, ayuda extraordinaria para la realización de tareas y trabajos, política de profesorado, asociado a la permanencia y retención de los mejores profesores y la incorporación de profesores migrantes como facilitador de modelo y reconocimiento . (Essomba, 2014).

La incorporación de estos elementos inclusivos han de resultar facilitadores de espacios de respeto y sana convivencia, y para lo cual se debe sin lugar a dudas considerar el ambiente familiar como elemento más influyente en el desarrollo de la persona y su proceso educativo, existiendo entre ambos una estrecha comunicación, a fin de lograr una visión globalizada y completa del estudiante, reduciendo en la medida de lo posible, discrepancias a favor de la convergencia de criterios de actuación, apoyo mutuo y valores educativos (Leiva, 2011).

MÉTODO

La investigación se sustentó en una metodología cualitativa, con enfoque descriptivo lo que implica que será la perspectiva de los participantes el eje para el proceso de generación de información y para su posterior análisis e interpretación. Esta se caracteriza porque busca comprender los fenómenos de los significados que los sujetos conceden a su realidad y que hacen referencia a esta investigación, el fin es generar un conocimiento relevante que promueva soluciones a problemas prácticos (Flick, 2015). El contexto de estudio fue la región de La Araucanía, la que registra distintos procesos migratorios desde la época colonial (Zavala, 2008). Si bien durante los s. XIX y XX la población inmigrante de origen asiático, fue escasa (Instituto Nacional de Estadísticas, 2011) entre 2005 y 2016 se han otorgado 2,3% de permanencias definitivas a ciudadanos chinos (Departamento de Extranjería y Migración, 2017). Los participantes fueron dos padres y tres madres de familias no hispanohablantes cuya lengua materna es el chino mandarín y se encuentran en proceso inicial de aprendizaje del castellano cuyos hijos de primera generación cursen entre el primer nivel de transición de la educación parvularia a octavo año básico en colegios de la ciudad de Temuco. Se empleó un muestreo intencionado no probabilístico y de accesibilidad (Flick, 2015) el cual es determinado previamente según los criterios a investigar, de acuerdo a casos por criterio, donde todos accedieron a participar a través de carta de consentimiento informado. La técnica de recolección de información fue la entrevista semi-estructuradas, la cual permite recoger información sobre acontecimientos, aspectos subjetivos de la persona, como creencias, opiniones y actitudes. (Kvale, 2011)

La técnica y procedimiento de análisis empleado fue el análisis de contenidos el cual, “es una técnica para una descripción cuantitativa sistemática del contenido manifiesto de la comunicación” (Kvale, 2011, p.13) el cual se centra en los discursos de las personas. Para su aplicación se construyó una matriz de análisis en la cual se definieron categorías y subcategorías, que estaban a la base del estudio, construida a partir de una revisión teórica. Su implementación consideró el análisis categorial y la triangulación lo que permitió establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados y entre estos y la teoría existente.

RESULTADOS

Los resultados del estudio permitieron identificar como categoría central la ‘cultura educativa asistencialista’. La cultura educativa asistencialista se puede definir como modelos que son transmitidos históricamente, en la cual sus miembros reciben distintas estrategias de apoyo social, frente al proceso migratorio existen diversas estrategias de este tipo. Aquí se observa que la comunidad brinda apoyos que sólo reviste a la esfera social y no educativa. En este contexto, las familias reconocen que existen ayudas o apoyos por parte de los profesores y compañeros al interior de la escuela.

“Si ayudan, me gusta que ayuden porque nosotros trabajamos mucho y poco tiempo con él”. (E. N°2)

“Sí, la tía del curso se preocupa mucho, todas las tías, porque él no habla mucho cuando llegó”. (E. N°3)

“Si, ayudan, los niños juegan hartoo”. E.N°4

De lo anterior, se desprende que los apoyos/ ayudas a las que hacen referencia los entrevistados, se relacionan con el “apoyo social”; frente al proceso migratorio existen diversas estrategias de apoyo: el apoyo social es la más relevante y se refiere a "la percepción o la experiencia de que uno es amado y cuidado, estimado y valorado, y es parte de una red social de asistencia mutua y obligaciones" (Taylor et al., 2004, p.355). Según Hombrados y Castro (2013) existen tres tipos de apoyo social: Apoyo emocional, apoyo instrumental y apoyo informacional, éste último se refiere a “la provisión de consejos o guía para ayudar a las personas a resolver sus problemas” (Hombrados y Castro, 2013, p.110).

El profesorado y los compañeros/as han mostrado ser importantes fuentes de apoyo, aunque el tipo de apoyo que se percibe de cada fuente ha sido diferente. Para el profesorado es el apoyo informacional el más importante (Hombrados y Castro, 2013). Desde esta perspectiva, el apoyo social en el contexto escolar entregado por los profesores y compañeros/as de clase se vincula con un apropiado desarrollo emocional.

De esta forma, se desprende de las entrevistas que estamos frente una comunidad educativa asistencialista, por cuanto los apoyos brindados sólo revisten la esfera de lo social, obviando los aspectos pedagógicos y de convivencia escolar, según Bustos (2016) si bien, las estrategias de adaptación académica constituyen una forma de apoyo social, son más trascendentales, por cuanto involucran estrategias de aprendizaje. Por su parte, se evidencia, además, que los padres provenientes de las minorías voluntarias no piden ayuda o apoyos para que sus hijos obtengan mayores niveles de logro en la escuela, debido a que:

Las dificultades que surgen en el proceso de incorporación en la nueva sociedad son asumidas como precio necesario para conseguir los objetivos de la migración. Y la educación generalmente se interpreta como un espacio donde se consiguen las competencias para los éxitos futuros y, por tanto, representa una inversión principal (Ogbu, 1992, p.9).

Las entrevistas evidencian múltiples factores por los cuales, no pueden participar de las actividades en la escuela, dentro de las cuales destacan, limitaciones de horarios laborales, dificultades de comprensión del idioma de las minorías y desconocimiento del funcionamiento del colegio.

La cuestión de la participación de las familias inmigrantes en la escuela no es un tema menor en la convivencia escolar y en el desarrollo de la interculturalidad, más bien, al contrario, es un tema central en los principios pedagógicos de la educación intercultural y de la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva (Leiva, 2011, p.124).

Lo anterior, se relaciona con diferentes modelos de segregación cultural Essomba (2006), sostiene que la escuela asimilacionista, actúa en primera instancia, bajo el modelo de la homogeneidad centrada en el currículo, situación en la cual las diferencias tanto culturales como individuales no gozan de importancia, por lo que la oferta educativa se basa y construye a partir de los mismos objetivos, los mismos contenidos y las mismas metodologías, todas ellas inspiradas en la cultura nacional hegemónica y teniendo como referente un alumno medio de determinada clase social, con determinados ingresos familiares y con un determinado tipo de vivienda.

En este sentido, “la escuela tiene una inquietante función homogenizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones” (Jiménez, 2014, p.422).

Así, la escuela asimilacionista, revela frente a la presencia de los nuevos estudiantes y su diversificación, como que éstos, no requirieran, a nivel educativo, de ninguna transformación, adecuación, por tanto, ninguna necesidad de flexibilidad para participar en la comunidad educativas, a través, de la convivencia o del currículum.

De ésta forma, se evidencia, que no existen lineamientos explícitos de la escuela que permitan ofrecer al alumnado una respuesta educativa acorde a sus necesidades, a través, de ayudas o apoyos que les permitan incorporarse a la comunidad. “Las escuelas deben transitar desde el reconocimiento implícito de la diversidad, hacia la práctica cotidiana de la interculturalidad, que implica el reconocimiento explícito de la diversidad como un aporte al desarrollo social y cultural del conjunto de la comunidad escolar” (Colectivo Sin Fronteras, como se citó en Bustos y Gairín, 2017, párr.13).

De las entrevistas se puede desprender “que se hace cada vez más necesaria la implantación de acciones educativas creativas donde la interculturalidad sea vivida y construida por todos los agentes de la unidad educativa” (Leiva, 2011, p.120). Las diferencias culturales se refieren a la forma de vida, fiestas, costumbres, bailes típicos e idioma. Frente a las cuales la comunidad educativa debe considerar como forma de responder a las necesidades del alumnado.

La educación es parte de la cultura y constituye una de sus funciones históricas la transmisión de la cultura dominante. Por lo tanto, se hace necesaria una nueva visión que considere el respeto a la cultura de cada uno de los actores del proceso educativo, considerando las individuales de cada persona.

Es así que los entrevistados manifiestan:

“No, se rige por calendario de aquí, a veces en algunos colegios sí, pero en el de mis hijas, no, eso está bien. Sería una buena idea para que conozcan más, sería una excelente idea, que los estudiantes extranjeros pudieran en colegio hacer algo, para que los alumnos conozcan más, las costumbres, cultura de otros países, la comida los bailes, hay colegio que sí hacen, en el colegio de mi hija no”. E.N°1

“Nada, me gustaría que se hiciera porque hace tiempo no veo fiesta de china, hace 10 años que no voy a china”. E.N°2

“Nosotros es diferente como viven. Pero si me gustaría, que enseñen. Pero no saben cómo es”. E.N°2

En este sentido, se entiende que “el espacio escolar, por lo tanto, puede reproducir interacciones caracterizadas por dominación (nacionalidad, raza, género y clase social) y diferenciación (nosotros y ellos), basadas en elementos de oposición chileno/migrante, blanco/negro” (Matus y Rojas, 2015, p.51).

De este modo, Ogbu (1992) sostiene que los migrantes no llegan a las escuelas a que les enseñen su propia lengua y cultura, aunque sí lo hacen están muy gratificados. Ellos asisten a la escuela esperando y deseando aprender la cultura y el idioma de la sociedad dominante.

Por su parte, los entrevistados manifiestan que sería importante para ellos, la realización de actividades donde puedan dar a conocer su cultura y forma de vida, desconociendo que las actividades orientadas al reconocimiento de la diversidad cultural son insuficientes y está limitado a fechas conmemorativas, se centra principalmente, en actos o ferias escolares donde se otorgan espacios para que los estudiantes migrantes muestren las costumbres de sus respectivos países.

Mientras que, en el aula, la diversidad cultural se aborda con disertaciones de cada país y finaliza con una degustación de comida típica o la presentación de un baile (Hernández, 2016).

Si bien, este tipo de instancias pueden ser el inicio de un tránsito desde un modelo asimilacionista hacia la multiculturalidad para ir avanzando hacia un enfoque inclusivo e intercultural, que tienda al reconocimiento, pero a su vez al diálogo en esas diferencias, para de este modo superar el status quo de la inicial folclorización. Estas prácticas no hacen más que enfocarse en una manifestación superficial de la cultura generando, según señala Watson (2000), un multiculturalismo suave.

De esta forma, el concepto de aculturación, definido por Berry (1996), afirma los procesos de integración y asimilación mediante el cual las personas cambian, al ser influenciadas por el contacto con otras culturas al participar de sus generales cambios. Aquí las personas se separan de su grupo de origen para mezclarse en la sociedad de acogida. Así éste proceso se genera en ambas culturas, sin embargo, es la cultura minoritaria la que absorbe más influencia.

En resumen, los resultados muestran que las familias chinas de estudiantes inmigrantes de primera generación, perciben una cultura educativa asistencialista donde prevalecen distintos tipos de apoyos de la comunidad educativa por sobre los aspectos pedagógicos o de convivencia escolar, en este sentido, queda en evidencia un sistema educativo basado en una escuela homogeneizadora que no considera las diferencias culturales de las familias inmigrantes miembros de la comunidad escolar, por su parte, se muestra un sistema educacional carente de valores inclusivos dimensión que abarca desde los aspectos curriculares y relaciones entre los diferentes miembros que lo componen.

CONCLUSIONES

Las percepciones de los padres sobre la inclusión educativa de sus hijos son percibidas desde una perspectiva asistencialista, centrada en aspectos sociales, restando valor o desconociendo los aspectos curriculares que confluyen en la escuela y que son transversales a las diferencias de cualquier tipo. No existe aquí la idea de un currículum para todos, de una escuela que responda y atienda a la diversidad del alumnado con el fin de eliminar la desigualdad, se hace necesario entonces, que los padres entiendan que el reconocimiento de sus diferencias culturales y de las situaciones contextuales sean consideradas a la hora de formar parte de cualquier comunidad educativa. Donde ellos y sus hijos como miembros de ésta comunidad son sujetos de derechos, el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

En este sentido, los padres se sienten acogidos, sin embargo existe, una ausencia de acompañamiento durante la acogida a la escuela el cual debe ser un derecho de todos los miembros de la comunidad, por cuanto es la única forma, que las familias chinas logren la comprensión de la cultura escolar y sus formas de funcionamiento, se hace necesario que se establezcan entre otras canales de comunicación efectiva que sean la base de la gestión curricular intercultural en las dimensiones macro, meso y micro .

De este modo se vislumbró, además, que los padres se muestran deseosos de tener demostraciones de su cultura, por tanto, es necesario, enfatizar en que este tipo de actividades sólo acentúan la diferencia, que ve a los individuos desde lo étnico, lo folclórico y no como un ser social miembro de una comunidad. Desde esta perspectiva, es necesario potenciar los aspectos culturales, pero orientándose a los aspectos de convivencia escolar y del desarrollo curricular en aula, favoreciendo el aprendizaje desde perspectivas culturas distintas a las propias, logrando una actitud de respeto, apertura y curiosidad de todos los miembros de la unidad educativa.

Observándose claramente aquí su actitud de adaptación de “aculturación” que tienen las familias, queriendo evidenciar que mantienen parte de sus elementos culturales. No obstante, es necesario que estas manifestaciones culturales, estén enmarcadas dentro de un proyecto educativo institucional cuyo eje central sea la inclusión educativa de todos los estudiantes.

Es necesaria una transformación social, que involucre líderes educativos generadores de cambios, que gestione la institución hacia el modelo de la inclusión, cuando hablamos de líderes nos referimos no sólo a los directivos o equipos de gestión de los establecimientos, sino que también de los docentes, nos referimos entonces, a una escuela abierta donde el currículum para todos sea asunto de todos sus miembros y no quede relegado sólo a algunos pocos.

Por lo tanto, se requiere de un empoderamiento de toda la comunidad educativa que declare, explice y viva la inclusión como una innovación social, que afecta no sólo a los recién llegados, sino que también transforma todo el universo en que confluye la escuela, donde todos las características y talentos de las diversas personas sean un aporte a la organización y a la sociedad en general.

Este modelo debe considerar los valores inclusivos y potenciarlos, debe capacitar o educar a quienes sienten rechazo por la diversidad y debe por sobre todo maximizar las potencialidades de todos los miembros de la comunidad escolar.

La aculturación de los migrantes voluntarios implica la pérdida de elementos como la lengua y las costumbres por parte de los recién llegados, en tanto para el lugar de acogida el desarrollo de elementos valóricos han de fortalecer el proceso de educación inclusiva, donde confluye y se interrelaciona una nueva convivencia escolar, siendo la educación intercultural la respuesta más pertinente para responder a la inclusión educativa de los estudiantes inmigrantes chinos al sistema educativo chileno.

REFERENCIAS

- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. (1996). Inmigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology: An international review*, 46(1), 5-34.
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación Académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*. (46), 193-220. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00193.pdf>
- Bustos, R. (2016). Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Castaldi, L. (2011). Procesos Migratorios en un mundo Globalizado. *Psicoperspectivas*, 10(1), 2-8. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242011000100001.
- Departamento de Extranjería y Migración. (2014). Desarrollo del Fenómeno de las Migraciones en Chile. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/migraciones.pdf>.
- Departamento de Extranjería y Migración. (2017). Gobierno suscribe convenios de cooperación con municipios de Villa Alemana y Macul para acoger a refugiados sirios. Noticias Departamento de Extranjería y Migración. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/noticias/2017/08/23/gobierno-suscribe-convenios-de-cooperacion-con-municipios-de-villa-alemana-y-macul-para-acoger-a-refugiados-sirios/>
- Díaz, M. (2011). Racismo epistémico y monocultural: Nota sobre diversidades ausentes en América Latina. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 14-28. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/163.pdf>
- Essomba, M. (2014). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148. doi: 10.1174/113564012804932074.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, A. (2016). La construcción social del sujeto migrante en Chile y sus consecuencias en educación. *Revista Diálogos Educativos*, 16, 111-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5881961>
- Hombrados, I. y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima escolar y percepción de los conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de psicología*, 29(1), 108-122. doi: 10.6018/analesps.29.1.123311
- Instituto Nacional de Estadística. (2011). Extranjería en la Araucanía. Recuperado de <http://www.inearaucaia.cl/archivos/files/pdf/Enfoques%20Regionales/Extranjeros%20en%20La%20Araucan%C3%ADa.pdf>.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. doi :10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios pedagógicos XL*, (2), 409-426. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art24.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Revista Calidad en la Educación*, 45, 132-173.
- Leiva, J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos Educativos*, (14), 119-133. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/643>
- Lestage, F. (2001). La «Adaptación» del Migrante. Un compromiso entre varias Representaciones de sí mismo. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, (94). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-16.htm>
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, (56), 47-56. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20150826143709.pdf>
- Ministerio de Educación (2015). Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. (Ley 20845 de 2015). Diario oficial de la República de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2017-01-28&p=>
- Ministerio de Educación (2017). Orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientacionesestudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Moreno, M. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de educación*, 361. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-148.
- Ogbu, J. (1992). *Unterstading cultural diversity and learning* Jhon Ogbu educational researcher. Recuperado de <http://Links.jsistor.org/sici?sici=0013>
- Petit, A. (2002). Una mirada a la comunidad china desde Occidente. *Cuad. de Geogr.* (72), 321-326. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/857963.pdf>
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). Informe sobre desarrollo humano 2016. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf

- Stefoni, C., Stang, F. Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Revista estudios internacionales*, 185(48), 153-182. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692016000300008
- Taylor, S., Sherman, D., Kim, H., Jarcho, J., Takagi, K., y Dunagan, M. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why?. *Journal of personality and social psychology*, 87, 354-362.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307.
- Watson, C. (2000). Multiculturalismo. *Learning, and Identity. Science Education*. doi: 10.1177/14614456020040020705
- Zavala, J. (2008). Los colonos y la escuela en la Araucanía: Los Inmigrantes Europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de la Araucanía (1887-1915). *Revista UNIVERSUM*, 23, 268-286. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/universum/v23n1/art13.pdf>