



# 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.

## DISCURSO DE NIÑOS INMIGRANTES SOBRE SU INCLUSIÓN EN UNA ESCUELA BÁSICA DE TEMUCO (CHILE)

DOI: 10.19248xxxxx

Recibido: 22 de marzo de 2019

Aceptado: 15 de junio de 2019

**Grisel RODRÍGUEZ-NÚÑEZ**

Universidad Católica de Temuco, Chile  
griselnunez@gmail.com

**Resumen:** La investigación devela las percepciones de los estudiantes inmigrantes respecto a su inclusión en la comunidad educativa de una escuela básica municipal en Temuco. Se describe el discurso que han construido cinco niños de distintas nacionalidades respecto a su inclusión en la comunidad educativa y lo que significa o representa para ellos ser estudiantes inmigrantes en Chile, enfatizando las barreras y desafíos que enfrentan. Se ejecutaron entrevistas en profundidad, grupos de conversación y autorreportes. Se concluye que los estudiantes inmigrantes perciben intentos de inclusión en la escuela, pero estos son hegemónicos y monoculturales. Es persistente su lucha entre preservar su identidad cultural y asimilarse al nacional chileno. Como resultante, declaran tener problemas de convivencia escolar que asocian a su condición de inmigrantes, pero sienten que estas situaciones no son reconocidas ni atendidas por el equipo directivo o los docentes de la escuela.

**Palabras claves:** discurso, inmigrantes, escuela pública

**Abstract:** The research reveals the perceptions of immigrant students regarding their inclusion in the educational community of a municipal elementary school in Temuco. It describes the discourse that five children of different nationalities have built regarding their inclusion in the educational community and what it means or represents for them to be immigrant students in Chile, emphasizing the barriers and challenges they face. In-depth interviews, conversation groups and self-reports were executed. It is concluded that immigrant students perceive attempts at inclusion in school, but these are hegemonic and monocultural. Their struggle between preserving their cultural identity and assimilating the Chilean national is persistent. As a result, they declare that they have school coexistence problems that are associated with their status as immigrants, but they feel that these situations are not recognized or addressed by the management team or the school's teachers.

**Keywords:** speech, immigrants, public school

## 1. Introducción

Chile es el país más atractivo de Latinoamérica para la migración internacional (ONU, 2012), aspecto que se ha reflejado en el aumento significativo de su población inmigrante. Ahora bien, no es lo mismo un flujo migratorio individual que la migración familiar, puesto que en el segundo se hace referencia al desplazamiento de todas (o la mayoría de) las personas pertenecientes al grupo familiar. Así, los padres de familia se radican en el país con sus hijos. Estos niños afrontan un drástico cambio de vida, sobrellevan el enfrentamiento de identidades, sufren la inseguridad emocional y, además, continúan con su proceso de formación educativa.

A pesar de que hay normativas legales que les aseguran su acceso a la educación<sup>1</sup>, estos entran al sistema educativo chileno sin que existan políticas claras para abordar su diversidad sociocultural, sin que los equipos directivos y los docentes estén capacitados para la inclusión de inmigrantes en sus establecimientos educacionales, considerando sus derechos humanos.

Según la política educativa vigente, cada escuela debe generar un programa que le permita abordar, según su contexto, las características de su comunidad educativa (MINEDUC, 2015), incluidos los estudiantes inmigrantes. Así, se genera la instancia para el enriquecimiento de las salas de clase con la presencia de multiculturalidades, pues se constituyen nuevas formas de configuración y de construcción del conocimiento (Argibay y Hegoa, 2003).

El clima escolar se establece y expresa a través de la lengua y los valores de su comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2011); se compone de historias, conocimientos, habilidades y creencias, compartidos o no. Por tanto, la cultura escolar da el sentido colectivo y, al mismo tiempo, contribuye a la formación de identidades. Cuando llega un inmigrante a la escuela, este no solo trae consigo su cultura, sino que se enfrenta a una cultura distinta, que no conoce o no comprende aún; y la comunidad educativa mostrará sus características al recién llegado, pudiendo generarse tensiones de poder. Por ende, es importante considerar la influencia de las culturas en el proceso de inclusión de inmigrantes en un contexto educacional.

No obstante, la entrada de niños inmigrantes en el sistema educativo representa un gran reto para los docentes. Su desafío es educar a todos sus alumnos para aprender a vivir (y convivir) con personas de diferentes países (costumbres y creencias), para ser capaces de ponerse en el lugar del Otro, para hacer de la sociedad chilena una más inclusiva (Arellano, Sanhueza, García, Muñoz y Norambuena, 2016). Sin embargo, la juventud chilena asegura que los extranjeros se someten a la mirada del Alter chileno, siendo su piel, fenotipo y acento lo que genera el trato desigual (Aravena y Alt, 2012) e inferiorizando al inmigrante, sobre todo si proviene de un país latinoamericano.

La escuela, como ente socializador, se convierte para el niño inmigrante en el lugar donde se lleva a cabo su integración a la vida chilena, por eso su acogida es esencial. Esta debe estar bien estructurada, ser coherente y contextualizada, además de fundamentarse en el respeto hacia y con el Otro, lo que también implica conocer su cultura. Lo anterior lo avala el derecho a la

---

<sup>1</sup> Convención de Derechos del Niño (UNICEF, 1990), Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) y Ley de Inclusión (MINEDUC, 2015).

educación, que se sustenta en cuatro principios: la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, y el respeto y consideración por su opinión (Contreras, Cortés y Fabio, 2012).

Desde el enfoque de la educación intercultural, la integración no consiste en aceptar e incorporar a los alumnos extranjeros a la matrícula del establecimiento; es necesario incluir el diálogo y el intercambio cultural. Desde 1996, Chile cuenta con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, este se centra únicamente en el reconocimiento y reivindicación de las lenguas y costumbres de los pueblos originarios, dejando de lado la diversidad étnica y cultural de los inmigrantes. Si el abordaje de la interculturalidad se realiza desde una lógica monocultural, será insensible al cambio social y a todas las culturas minoritarias presentes en el territorio (Jiménez, 2014); y si bien el porcentaje de alumnado extranjero matriculado no supera el 3%, es importante el incremento que se aprecia cada año.

Cabe precisar que el alumno inmigrante se enfrenta a dos mundos totalmente distintos: el familiar y el escolar. Lo anterior, lo lleva a tener dos formas de ver y comprender la vida, a valores que pueden ser contradictorios entre sí, a concepciones de mundo que representan codificaciones distintas. Todo esto se convierte en un conflicto interno, pues se enfrenta a una difícil decisión: ser fiel a las creencias y valores familiares (origen cultural) o adaptarse a las formas del país receptor con el objeto de facilitar su integración a la sociedad; proceso que afecta directamente la construcción de la identidad de estos alumnos. Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncón (2016) identifican lo mismo en estudiantes mapuches, conceptualizando este proceso como la doble racionalidad educativa.

Martín y González (2013), en comunicación y trabajo directo con los alumnos inmigrantes, establecen que las barreras encontradas en sus procesos de integración e inclusión responden a aspectos comunicativos, rechazo e imposición de cultura. A grandes rasgos, presentan dificultades escolares por los niveles de exigencia y contenidos didácticos, problemas de integración por el rechazo de profesores y compañeros nacionales, y barreras comunicativas por las formas, tono y tipos de socialización.

Asimismo, la presencia de inmigrantes es percibida por la comunidad educativa como una causa que provoca el aumento de la conflictividad escolar (Jiménez, 2012). Aquello coincide con el gran porcentaje de inmigrantes que abandona tempranamente la escuela por las dificultades para seguir el ritmo de las clases y obtener buenos resultados, y por los problemas asociados a su diferencia cultural (Aparicio y Tornos, 2006).

Tijoux (2013), respecto al racismo cotidiano que sufren los alumnos inmigrantes en Chile por parte de los profesionales de la educación, asegura que el éxito académico de los niños se complica por las dificultades para comprender su realidad, sus creencias y su cultura. La autora comenta que la escuela la ve como niños-problema, denotándolos como incapaces de aprender en igualdad de significancia y rapidez que el chileno.

A pesar que los adultos tienen la función de acogerlos y facilitar su proceso de aprendizaje e inclusión al interior de la escuela, los catalogan por su origen, lo que los lleva a construir juicios basados en la ignorancia y reflejados en su conducta. Las miradas de desprecio o de burla, así

como los gestos humillantes, constituyen prácticas que evidencian el racismo. Lo anterior también se demuestra en el típico discurso que promueve “la necesidad de purificar el yo y el nosotros ante cualquier perspectiva de promiscuidad, mestizaje e invasión articulada en estigmas de la alteridad, organizando sentimientos y confiriéndoles una forma estereotipada” (Tijoux, 2013).

A raíz de este panorama, esta investigación buscó develar las percepciones de los estudiantes inmigrantes respecto a su inclusión en la comunidad educativa de una escuela básica municipal. El estudio se sitúa en Temuco, Región de La Araucanía, territorio con la mayor concentración de presencia indígena en Chile. La escuela cuenta con una comunidad educativa multicultural, con presencia de estudiantes mapuches e inmigrantes, estos últimos de países tan diversos como: Argentina, España, China, Perú, Brasil, Haití, Ecuador, Cuba, Colombia y Estados Unidos.

En este sentido, el objetivo que persiguió esta investigación fue describir el discurso construido por alumnos inmigrantes de una escuela básica de Temuco sobre su inclusión y lo que significa para ellos ser estudiantes inmigrantes en Chile. El discurso de estos se devela desde aspectos como su identidad cultural, su percepción de inclusión, su proceso de aprendizaje y las prácticas de los directivos y docentes. Mientras que el ser inmigrante adquiere características relacionadas a su relación con los pares, al trato recibido, barreras idiomáticas y/o culturales a las que se enfrentan, la comparación de su nueva realidad con su país de origen, entre otros.

## **2. Método**

Esta investigación se desarrolla mediante los parámetros del método cualitativo, comprendiendo el discurso construido por niños inmigrantes respecto de su inclusión en una escuela municipal y lo que significa para estos ser inmigrante en Temuco. El paradigma es hermenéutico construccionista/constructivista, el cual no solo es interpretativo, sino que busca observar la realidad justo donde el objeto de estudio se desenvuelve (Denzin y Lincoln, 2011). Entonces, se levanta un significado respecto a lo observado con la intención de que se ayude a modificar la realidad misma.

Como la realidad está socialmente construida, la base epistemológica del estudio es la sociofenomenología, desde donde se comprende e interpreta el mundo o la realidad de cada individuo y de su entorno. Por tanto, se analizaron los discursos de los estudiantes inmigrantes y se buscó comprender los significados que estos le dan a su cualidad de migrante y al trato recibido en la escuela por parte de los profesionales de la educación.

El diseño fue el estudio instrumental de caso, abordando la problemática desde diversidad de perspectivas. El estudio de caso correspondió a la realidad vivida por el alumnado inmigrante de una escuela básica municipal en Temuco. Comprender este caso sirve como instrumento, a su vez, para comprender los procesos de inclusión educativa de inmigrantes en un contexto urbano de Temuco. Cabe destacar que, en el estudio de caso instrumental, importa el problema que alberga, no el caso mismo o el lugar. Entonces, el caso es un instrumento para comprender el problema, el cual se da en distintos contextos.

Los participantes de esta investigación fueron estudiantes de educación básica de un

establecimiento municipal, quienes fueron seleccionados según los siguientes criterios de inclusión: a) alumnos matriculados en el sistema educativo chileno, que sean inmigrantes en primera generación; b) que voluntariamente deseen participar del estudio y c) que cuenten con el consentimiento y autorización de sus padres o apoderados. En la muestra de participantes se registraron cinco niños que provienen de los siguientes países: Ecuador, Venezuela, China y Cuba. De estos, tres son varones y dos son mujeres. Cursan en primer y segundo ciclo de enseñanza básica: primero, segundo, tercero, quinto y octavo.

En cuanto a los instrumentos utilizados para la recolección de datos, se estableció una triangulación con el objeto de darle credibilidad al estudio. En este sentido, se realizó un grupo de conversación con los estudiantes de primer ciclo y otro con los de segundo ciclo. Después se procedió a una entrevista en profundidad y a la elaboración de un autorreporte. Los instrumentos pasaron por un proceso de validación, donde tres académicos del área de la educación hicieron recomendaciones para su mejora y retroalimentación en cuanto a coherencia, suficiencia, claridad y relevancia, teniendo como punto de partida el objetivo del estudio.

Después de la recogida de datos, se procedió al análisis de la información obtenida. Primeramente, se transcribió el audio de los grupos de conversación y de las entrevistas. Respecto al discurso reflejado tras el análisis del autorreporte, se tipificó según la teoría fundamentada y se comparó con los datos obtenidos en los instrumentos transcritos, para lograr el intermétodo y la comprensión de los discursos. El plan de reducción conllevó la comparación, depuración y codificación de todos los datos recopilados. Se utilizó el software Atlas.ti 8.0, del cual se elaboraron dos redes de relación que permitieron estructurar los hallazgos de forma eficaz, para asociar los códigos con fragmentos de textos, formulando redes de categorías y relaciones entre estas (Flick, 2007).

Por último, a modo de rigor científico y para resguardar las implicaciones ético-metodológicas, se utilizó la Declaración de Helsinki (1964) para proteger a los participantes. Puesto que son niños, quienes, por su incompetencia legal, no pueden tomar la decisión de participar, el consentimiento informado fue otorgado por su tutor legal en conformidad a la legislación chilena, que en este caso corresponde al apoderado registrado en la documentación oficial de la escuela. Sin embargo, como interesaba además resguardar su bienestar psicosocial, también se obtuvo su consentimiento. En cualquiera de los casos, este fue firmado por escrito, dejando copia del mismo al participante y a la Dirección del establecimiento educacional.

A su vez, se tuvo en cuenta la Declaración de Singapur (2010), razón por la que se mantiene en anonimato la identidad de los participantes y de los datos de la escuela en cuestión. No obstante, la documentación y recogida de la información se hizo de forma clara y precisa, de manera que terceros puedan verificar y reproducir el trabajo en otros establecimientos educacionales. Además, los resultados obtenidos fueron compartidos en la comunidad educativa donde se realizó el estudio y en la institución que lo avaló, la Universidad Católica de Temuco.

### **3. Resultados**

Los resultados de la investigación se presentan considerando dos categorías de análisis:

### **A. Discurso de niños inmigrantes**

El discurso que han construido los niños inmigrantes se representa mediante cinco códigos: su percepción de inclusión, el proceso de aprendizaje, las prácticas de directivos y docentes, su identidad cultural y una propuesta para la inclusión de inmigrantes en el sistema de educación chileno.

El primero, percepción de inclusión, se presenta en el siguiente fragmento:

Realizaron una que era tomar fotos y... con todos los estudiantes inmigrantes. Pusieron las banderas también. Banderas de todas las nacionalidades de aquí. Y vinieron como, como... muchos directores y yo tuve que saludarlos... Y uno en mapuche, otro en inglés, en chino yo y... estamos aprendiendo otros idiomas acá... Y cantaron los himnos de los países [Ai4, Gc].

Benavides y Galaz (2013) aseguran que los estudiantes inmigrantes tienen una percepción más positiva respecto a su proceso de inclusión si al interior de la escuela se llevan a cabo distintas actividades o iniciativas que favorezcan su integración. Al contrario, de no existir un abordaje programático de las multiculturalidades, la percepción del alumnado es más negativa.

En el segundo código se presenta el discurso generado hacia su propio proceso de aprendizaje. En este, se presentan dos textualidades que desglosan distintos factores a considerar en la formación académica, desde la metodología de los profesores y su actitud hacia el alumnado, hasta una comparación entre países y las dificultades que presenta el clima de aula. La primera cita establece lo siguiente:

... a veces me cuesta entender a los profesores... No sé, por ejemplo, en Cuba yo nunca necesité estudiar para una prueba. Con la pura atención a la clase tenía. Siempre el profesor me explicaba con peras y manzanas. Y cada uno entendía. Y si alguno no entendía, lo repetía. Y así... Acá no sé, es como que... no quiero decir desinteresados, pero como que más... no sé... [Ai5, Gc].

Mientras que en la segunda cita se lee:

Mi proceso de aprendizaje... bueno, en realidad... yo estudio por internet, ya dije, me siento más cómodo así porque en la escuela como que... estoy igual atendiendo, pero a veces el ruido de los compañeros... me cambia la sintonía... por decirlo así. Entonces es más cómodo estudiar en la casa, tranquilo... [Ai5, Eep].

Arellano, et. al., (2016) comentan que los profesores chilenos no realizan adaptaciones metodológicas según los estilos de aprendizaje de los estudiantes, factor que desencadena en un desinterés generalizado. Esto se convierte en una barrera para el alumno inmigrante que se enfrenta a materiales, técnicas, contenidos y metodologías diferentes a los de su país de origen.



Por otra parte, Booth y Ainscow (2010) son enfáticos al asegurar que la actitud del profesional de la educación puede ser una barrera que limite el aprendizaje y la participación de los alumnos. Cuando se apunta en dirección a la inclusión educativa, es necesario que existan los lineamientos para llevar a cabo cada proceso sin generar una vulneración al niño, pero también que exista el interés por parte del docente para que esto se logre.

El tercer código refiere directamente al discurso desarrollado por el alumnado inmigrante respecto a las prácticas de los directivos y docentes. Por considerar distintos estamentos, se presentan diversas citas. La primera lee como sigue: “El tío de Mapudungun, él no... la tía R. le dice que anote en el libro y él no lo hace; él solamente nos rescata, pero yo le digo que anote a los niños y no quiere” [Ai2, Gc]. En la segunda, se establece lo siguiente: “Al principio... eso sí que es verdad, que al principio les dije a los profesores y, bueno... de tantas veces que les dije, me terminaron al final, que... ni siquiera me pescaban” [Ai5, Eep].

Sobre este factor, Tijoux (2013) ha sido categórica al declarar que las prácticas de los profesores y docentes en Chile se alejan bastante del discurso que manifiestan; mientras que el segundo se presenta como un actuar moralizante e inclusivo, la percepción del alumnado al respecto difiere, al punto de señalar que no se atienden sus necesidades. Esto se debe a que, en el fondo, se ha reaccionado negativamente ante la presencia de inmigrantes (Tijoux y Córdoba, 2015), reproduciendo prejuicios y estereotipos que se cobijan tras un comportamiento apático.

El cuarto código refiere a la identidad cultural. Este se asocia a la siguiente reflexión: “Uno tiene que ser como es. Si les gusta o no, eso ya no es problema mío... Yo no voy a cambiar... por ellos, ni por nadie. Porque yo soy esto” [Ai5, Gc]. Lo anterior, se enriquece con el fragmento de entrevista:

Tenerme que adaptar... el no cambiar mis actitudes ha sido bastante difícil porque, claro, es muy fácil cambiar de actitud para agradarle a los demás... pero ¿qué pasa contigo? Si te tienes un poquito de respeto no te vas a cambiar. Porque así eres tú y punto [Ai5, Eep].

Sobre este código, retomar lo establecido por la Convención de Derechos del Niño (1990) acerca de la propia identidad cultural y la importancia de poder conocerla, respetarla, valorarla y vivirla en un contexto donde se pueda manifestar libremente, sin que esta tenga que ser tranzada o invisibilizada. Además, Carrasco, Pamies y Narciso (2012) comentan que, en todo proceso de inclusión educativa, la escuela debe empoderarse de la identidad cultural del estudiante y su familia, para así dar respuesta a sus necesidades y poder generar un espacio de convivencia inclusiva de forma contextualizada.

El último código de esta red responde a una propuesta de inclusión, el cual se relaciona con el siguiente fragmento de entrevista:

Para los que llegan... sí me gustaría que cambiara un poco más la mentalidad que tienen de que nosotros somos iguales a los demás... No, no somos iguales. Vinimos de una cultura totalmente diferente... Y tienen que tenernos paciencia, porque tienen que entender que esto nos cuesta... y no es fácil acostumbrarse [Ai5, Eep].

Cantos, Toribio y Prádanos (2009) señalan que antes de construir un proyecto o programa de inclusión es necesario que se tome en cuenta la voz del grupo que se pretende beneficiar con este. Son los niños inmigrantes quienes mejor conocen sus necesidades y pueden ofrecer miradas sobre cómo les gustaría resolver sus problemáticas. Si no se considera su voz, se corre el riesgo de generar actividades desde una postura monocultural, donde se pueda llegar a presentar la diversidad por lo colorido, folclorizándola y apuntando hacia una diferencia “positiva”.

### **B. Ser inmigrante en Temuco**

En esta categoría, se engloban distintos aspectos relacionados a las vivencias que han tenido los niños por el hecho de ser inmigrantes en Temuco (o en Chile). Bajo esta categoría se presentan seis códigos: el trato recibido por los nacionales, las barreras idiomáticas y/o culturales que han enfrentado, la comparación que hacen entre su país y el país receptor, el discrimen, la relación entre pares y el *bullying*. La discriminación resultó ser causada por las barreras idiomáticas y/o culturales; mientras que el *bullying* se presenta tras la relación entre pares.

Respecto al código sobre el trato recibido, se asocian dos citas: “Al principio no aceptan cómo soy o cómo me expreso, pero después ya no. Se han ido acostumbrando” [Ai5, Gc]; “Uno llega y comienzan a acercarse las personas a hacer preguntas... pero es como invasivo, a veces un poco irrespetuosas” [Ai5, Eep]. Aravena y Alt (2012) explican que los extranjeros en Chile perciben un trato desigual en las distintas áreas de la sociedad por su piel, su fenotipo o su acento. Para estos, son los inmigrantes de origen latinoamericano los que más son inferiorizados, es decir, quienes perciben mayores diferencias en el trato y sanciones basadas en su origen. Solo con el pasar del tiempo, cuando logran una asimilación lingüística, es que disminuye esta percepción respecto al trato recibido.

El segundo código se relaciona con las barreras idiomáticas y/o culturales, para el cual se presentan dos textualidades: “La gente es diferente. También... por ejemplo... los modismos, el adaptarse a... al principio no sabía de qué rayos estaban hablando los compañeros” [Ai5, Gc]; “Dije mi nombre y eso... y no entendían... y yo entiendo mejor el cantonés” [Ai4, Gc]. Este tipo de barreras reflejan también la angustia del inmigrante al sentirse expuesto a alguna experiencia de racismo o discriminación, algo que les dificulte el poder interactuar o manifestarse libremente en sociedad (Arellano, et. al., 2016). Sobre esto, los niños inmigrantes señalan que su mayor barrera es idiomática, respecto a los significantes y significados, lo que representa una falta de habilidades comunicativas entre las partes, factor que dificulta su integración en sociedad y su proceso de enseñanza/aprendizaje.

El tercer código responde a la comparación que hacen los alumnos inmigrantes entre su país de origen y el país receptor. Este se ejemplifica con el siguiente fragmento:

Acá son un poco más bruscos para jugar... En Cuba, si tú empujas a un compañero, te dicen “¿qué te pasa?” y puede terminar hasta en pelea porque eso no se hace. En Cuba se tiene muy en cuenta eso, el respeto hacia los demás... que uno no puede estar empujando ni haciendo cosas así (AI5, GC).

Hein (2012) asegura que los niños inmigrantes expresan mayores diferencias entre los países al comparar las relaciones o vínculos con las personas. En este sentido, presenta a Chile como un país de carácter inhóspito. Por otro lado, Martín y González (2013) señalan que a los alumnos inmigrantes se les dificulta integrarse al sistema educativo por las características en cuanto al trato e idiosincrasia del país receptor, en comparación con su país de origen.

El cuarto código presenta el discrimen, como problema que enfrentan los niños inmigrantes. Al respecto, se cita la siguiente confesión: “Tía... una vez un niño me dijo ‘Mejor devuélvete a tu país’” [Ai2, Gc]. Esta, a su vez, se relaciona con esta otra situación: “Una vez un niño me molestó, y me dijo que mejor me iba a mi país. Yo le dije que no podía porque me estaban... porque yo me estaba protegiendo de mi presidente” [Ai3, Eep]. Por ende, la característica de migrante convierte a una persona en objeto de señalamiento, maltrato o discriminación en algunos contextos, lo que para un niño se convierte en un evento traumático que le produce desorientación e inseguridad (Tijoux, 2013). Asimismo, Pavez (2012) señala que el color de piel y las supuestas características de la personalidad o la nacionalidad es lo que hace al inmigrante objeto de discriminación.

El quinto código presenta las relaciones entre pares, para el cual se presenta el siguiente fragmento de conversación:

Doble moral... por decirlo así... mira... como explicarlo, a ver... te empujan, te caes, y tú lo sales a acusar a la profesora, por ejemplo, y él dice “¡ah!, disculpa”. Y ya. Con eso quedó solucionado. Igual que... por ejemplo, criticaban alguna cosa que hacía y... como que ponían apodos a veces también... y dicen lo mismo: “disculpa” [Ai5, Gc].

Es de esperarse que los niños inmigrantes interactúen por primera vez con los nacionales en un contexto escolar, desde donde se llega a una generalización sobre estos. Hein (2012) advierte que los estudiantes inmigrantes en Chile tienden a concluir que las relaciones con sus pares chilenos se complican por la actitud de estos últimos, a quienes consideran rebeldes, contestatarios y poco respetuosos, actitudes que incomodan la fibra valórica o las creencias culturales que traen consigo arraigadas.

El sexto y último código es el *bullying*, el cual se asocia al comentario: “Yo recuerdo que, al principio, en este colegio, me robaban la colación el primer año... Cae mal... sobre todo porque como que uno está así... que no te puedes defender” [Ai5, Eep]. Hein (2012) señala que el acoso o maltrato sostenido se expresa por medio de las continuas molestias, burlas e imitaciones, pero que en ocasiones estas llegan a insultos, amenazas, golpes y agresiones de diverso tipo. Esto hace que se genere un ambiente de vulneración hacia el recién llegado, quien experimenta diversas alteraciones emocionales: duelo, ansiedad, impotencia, entre otras.

#### 4. Discusión

En el discurso de los niños inmigrantes destaca una necesidad de reconocimiento respecto a sus particularidades. Por una parte, manifiestan una percepción de integración respecto a sus símbolos patrios en la escuela y, por otra, señalan la falta de prácticas inclusivas. Por ejemplo, en

su proceso de aprendizaje, reconocen las barreras que tienen al momento de aprender, pues perciben desinterés y falta de manejo del aula por parte de los docentes. Lo anterior, genera que busquen otras metodologías para aprender, pues no siempre entienden los contenidos. Además, señalar que, al momento de sentirse vulnerados o afectados por una situación, recurren a los profesores por ayuda. Sin embargo, estos no siempre se involucran o apoyan; y al realizarlo, se conforman con una llamada de atención y anotación en el libro de clases. En este sentido, se evidencia una contradicción importante entre el discurso de los profesionales de la educación y el de los estudiantes inmigrantes (Rodríguez-Núñez, 2017).

Asimismo, los estudiantes inmigrantes son juiciosos y críticos al señalar sus dificultades o barreras en el país. En ocasiones se sienten invadidos en preguntas, reconociendo en el actuar del chileno una “curiosidad molesta”. Los mayores problemas provienen del factor lingüístico, pero también del trato y la forma de relacionarse entre sí. El ser inmigrantes los hace objeto de señalamiento, llegando a recibir frases discriminatorias que les invitan a una expulsión del país. Por tal, estos ven como opción el tener que asimilarse o “chilenizarse”, lo que les genera un cuestionamiento constante a su propia identidad.

Sus discursos reflejan una necesidad de mantener sus raíces, su cultura, sin tener que sentirse en la obligación de trazar u ocultar su identidad, destacando en este punto las relaciones de poder que surgen en su contexto entre chilenos y extranjeros. Al respecto, es importante que se generen instancias de reconocimiento, valoración, interacción, aceptación y convivencia entre las distintas culturas presentes en la comunidad educativa.

Los estudiantes inmigrantes reconocen (y agradecen) distintas consideraciones que la escuela ha tenido con ellos, pero aún reflejan una necesidad de sentirse parte de la comunidad educativa en igualdad de condiciones y oportunidades. También presentan problemas de convivencia, sobre todo en el trato con sus pares y en la interacción con algunos docentes. Particularmente, preocupa la mirada de resignación de los niños inmigrantes, quienes visibilizan las multiculturas presentes en la escuela, pero indican no sentirse siempre respetados por sus compañeros. Declaran recibir burlas mientras cantaban su himno o comentarios negativos sobre su país. Ante esto, se quejan del actuar de los profesores e inspectores, pero no hay una acción formativa que permita modificar la disciplina con prácticas restaurativas.

Por otra parte, los alumnos refieren que no se dan suficientes instancias para que ellos puedan manifestar su identidad libremente. Les gustaría poder compartir con otros estudiantes inmigrantes sus historias, sus costumbres, sus experiencias y su cultura. Desean aprender del Otro y dar a conocer lo propio. Entonces, las actividades generadas por los profesionales de la educación se han quedado en un plano integrador, que muchas veces raya en la folclorización. Lo anterior, puesto que las multiculturalidades solo son visualizadas o representadas en momentos o actividades específicas, y en el resto del tiempo predomina el nacionalismo chileno. Esto los lleva a desempeñar relaciones de poder, desde donde las culturas no conviven entre sí, sino que las minoritarias deben adoptar la chilena para poder desempeñarse. Al contrario, se genera un tipo de relación caracterizada más por la coexistencia.

## Referencias bibliográficas

- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aravena, A. y Alt, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última década*, 36, 127-140.
- Arellano, R., Sanhueza, S. García, L., Muñoz, E. y Norambuena, C. (2016). La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes. *Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 900-909.
- Argibay, M. y Hegoa, A. (2003). *Multiculturalidad*. En <http://goo.gl/4vzGAm>.
- Asociación Médica Mundial. (1964). *Declaración de Helsinki*. Geneva: Organización Mundial de la Salud.
- Benavides, M. y Galaz, K. (2013). *Realidad de niños y niñas inmigrantes en Chile y la integración en la educación*. [Tesis]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. 3ª Ed. Bristol: Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Cantos, R., Toribio, B. y Prádanos, M. (2009). Efecto Camaleón. El arte de gestionar la diversidad. *Intervención psicosocial*, 18(1), 47-55.
- Carrasco, S., Pamies, J. y Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Contreras, D., Cortes, S. y Fabio, C. (2012). Niños, niñas y adolescentes migrantes y su derecho a la educación en Chile. *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile*. En <https://goo.gl/4gaXrs>.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª Ed. Madrid: Morata.
- Hein, K. (2012). Migración y transición: hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en su transición de la escuela al trabajo en Chile. *Revista de estudios transfronterizos*, 12(1), 101-126.
- Jiménez, F. (2012). Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 11(2), 8-30.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización del alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos de la interculturalidad actual. *Estudios pedagógicos*, 11(2), 409-426.
- Martín, E. y González, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 75-89.
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley 20.370 General de Educación*. En [www.bnc.cl](http://www.bnc.cl).
- Ministerio de Educación. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. En <https://goo.gl/1bE18C>.
- ONU. (2012). *Migrantes*. En <http://www.onu.cl/onu/migrantes/>.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E. y Loncón, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en La Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 1050-1070.
- Rodríguez-Núñez, G. (2017). *Orientaciones para la elaboración de un programa de inclusión educativa de inmigrantes*. [Tesis de Magíster]. Universidad Católica de Temuco.

- Segunda Conferencia Mundial sobre la Integridad en la Investigación. (2010). *Declaración de Singapur*. En <https://goo.gl/uaP7n5>.
- 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.
- Tijoux, M. y Córdova, M. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Revista Latinoamericana*, 14(42), 7-13.
- UNICEF. (1990). *Convención de los Derechos del Niño*. En <http://unicef.cl>.