

Inmigración, Infancia e Integración Socioeducativa: Un Estudio Etnográfico Sobre Niños Palestinos en Chile

Immigration, Infance and Social-educative Integration: An Ethnographic Study About Palestinian Children in Chile

CLAUDIA CARRASCO AGUILAR¹, MARIADNE MOLINA¹ Y MARÍA JULIA BALTAR¹

RESUMEN

Una de las problemáticas que implica la inmigración es la integración social y educativa de los niños en sus colegios. A través de un estudio etnográfico, se lleva a cabo un análisis de las interacciones socioeducativas al interior de una escuela básica que acoge a estudiantes que son refugiados palestinos, con el fin de conocer los procesos de integración y las concepciones implícitas a la base de estos procesos. Los resultados muestran que en las relaciones entre pares, la curiosidad inicial derivó en estigmatizaciones mediatizadas por la promoción de la aculturación como práctica institucional. En la interacción estudiante-escuela, existen rotulaciones hacia los estudiantes, quienes son vistos como inferiores. En el nivel de relaciones entre apoderados y escuela, la estigmatización se mantiene, quedando en evidencia el papel de las diferencias culturales. Sin embargo, en este nivel existen prácticas extraescolares con características de mestizaje cultural.

Palabras Claves: Universal Cultural, Integración Socioeducativa, Aculturación.

ABSTRACT

A great problem of the immigration is the social and educational integration of the children in his colleges. This ethnographic study, analyzes the social and school interactions in a primary school with refugee Palestinian students. The aim is to know the processes of integration and the implicit conceptions in these processes. The results show that the curiosity of the beginning into the relations between students turns in stereotypes to promote the acculturation as institutional practice. In the interaction student - school, exist labels towards the students, who are perceived as low. In the relations between parents and school, the stereotype demonstrates the cultural differences. Nevertheless, some out-of-school practices exist with characteristics of cultural miscegenation.

Key Words: Cultural Universal, Social and School Integration, Acculturation.

ⁱ Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. El Bosque 1290, Santa Inés, Viña del Mar. Correo-e: claudia.carrasco.a@mail.pucv.cl, maria.baltar@ucv.cl, nadieseeducasolo@gmail.com
Recibido: 7 de marzo de 2012. Revisado: 31 de mayo de 2012. Aceptado: 03 de agosto de 2012.

INTRODUCCIÓN

El 29 de Noviembre de 1947, la asamblea general de las Naciones Unidas decide dividir Palestina en dos Estados: uno para la población autóctona árabe, compuesta por musulmanes, cristianos, beduinos, drusos y una pequeña comunidad judía y samaritana, que correspondía al 43% de la tierra histórica de Palestina, y el resto para la población judía extranjera, que constituía cerca del 30% de la población (Tilley 2007). Sin embargo, el naciente estado de Israel declarado como tal en 1948, no respeta la resolución, y comienza el enfrentamiento contra la población Palestina. La masacre de Deir Yassin en Abril de 1948 y el asalto a Latrun, tuvieron como consecuencia el exterminio de los árabes de la periferia de Jaffa, lo que finalmente desembocó en el exilio de 726 mil palestinos (Vicaría de Pastoral Social y de los Trabajadores 2010). Pese a que Israel hasta el día de hoy no ha determinado sus fronteras y carece de constitución política, opera como una nación, lo que trajo consigo la destrucción de la sociedad palestina tras jornadas de masacres llevando al exilio del 60% de la población (Goytisoló 2007).

Desde 1948 el pueblo palestino vive lo que Gresh y Vidal (2004), denominan crímenes de guerra condenados por la IVª Convención de Ginebra, a través de detenciones masivas, deportaciones de población, demoliciones de hogares, toques de queda y torturas. A su vez, los movimientos revolucionarios palestinos comenzaron una lucha desde las fronteras de la tierra ocupada, desplazándose al extranjero, debido a las agresiones israelíes contra suelo jordano, egipcio, libanés y sirio (Unión General de Estudiantes Palestinos 2011).

En el año 2008, Chile recibió 29 familias palestinas bajo la condición de refugiados al alero del programa *Reasentamiento Solidario*. Fueron 57 niños y 60 adultos que debido a las persecuciones y violencia huyeron de su país. En su mayoría son descendientes de las familias que escaparon en 1948, por lo tanto ya vivían como refugiados en Irak. Debido a que en Septiembre del 2007 Chile adoptó un acuerdo por razones humanitarias, con el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur), para acoger a personas de origen palestino que vivían en el desierto en este campamento, se desarrolló un programa cuyo objetivo era encargarse del traslado, gestión de los recursos y la coordinación con cuatro municipios, para favorecer su inserción a la sociedad chilena (Vicaría de Pastoral Social y de los Trabajadores, 2010). Estos trabajos fueron coordinados a partir del Ministerio del Interior, la Vicaría de Pastoral Social y de los Trabajadores

y Acnur. Las familias residirían en las ciudades de La Calera, San Felipe y Santiago (comunas de Nuñoa y Recoleta), donde viven muchos descendientes palestinos. Estas familias se incorporaron paulatinamente a las actividades cotidianas de la comunidad, y los niños en edad escolar, comenzaron a asistir a clases siendo distribuidos en los cursos según su edad. Algunas comunas, comenzaron a implementar talleres en los colegios que acogieron a estos niños, con el fin de que se conociera la cultura palestina, generando dudas en los profesores respecto de cómo abordar las diferencias culturales en cuanto habría que adaptar la escuela a ciertas culturales de estos niños y sus familias, como los horarios para rezar.

Para el Colectivo Yedra (2008), los procesos de integración de las comunidades palestinas a los países que las han acogido, han estado cargados de prácticas de etnocentrismo, el que se entendería como una tendencia a evaluar las culturas de otros grupos sociales en función de la propia, llevando a aplicar los propios valores culturales para juzgar el comportamiento y las creencias de otros, generando un universal cultural. Para Moualhi (2000) la visión etnocéntrica manifiesta un miedo a lo distinto, llevando al convencimiento de que el propio grupo es culturalmente superior.

Siguiendo a Carrasco (2005), se podría plantear que los conflictos que protagonizaban los inmigrantes palestinos antes de llegar a Chile, se encuentran determinados por las relaciones interculturales macroestructurales, es decir, por aquellas relaciones que se establecen entre una sociedad o nación y grupos de sociedades y/o naciones. Estos inmigrantes, escaparían forzosamente de estos conflictos para ingresar a un nuevo rango de conflicto intercultural, el que para el autor, estaría basado en las relaciones interculturales microestructurales. Estas serían aquellas que se dan al interior de un país, ya sea entre pueblos minoritarios y la mayoría dominante de la sociedad, o ya sea entre las minorías étnico-culturales provenientes de otros países y la sociedad global.

A partir de lo anterior, se podría sugerir que el proceso de inserción de inmigrantes es complejo, con un contexto que según Moualhi (2000) tenderá hacia la exclusión de la cultura de origen del nuevo grupo. En esta misma línea, y a partir de percepciones y valoraciones de la experiencia escolar en un contexto interétnico en Chile, Poblete (2003) concluye que las experiencias escolares se posicionan como un espacio marcado por la discriminación étnica, lo que se evidencia tanto en la interacción con profesores y otros estudiantes, en las expresiones del currículum y en las normas escolares. Pino y Merino (2010), analizan cómo jóvenes de

una etnia minoritaria, perciben diversas formas de discriminación en el contexto escolar, afectando tanto la construcción identitaria étnica como las relaciones interétnicas entre grupos dominantes y dominados. Siguiendo en la línea de los estudios interétnicos, Quilaqueo y Quintriqueo (2010) documentan cómo los jóvenes de un grupo étnico minoritario se refieren a la escolarización como la ocasión para dotar de conocimientos acerca de los valores y las normas necesarios para la integración a la sociedad chilena. Esta escolarización no consideraría los conocimientos de la socialización familiar, percibiéndose un trato discriminatorio explícito e implícito por la escuela.

Todas las investigaciones acá mencionadas, guardan relación con la visibilización del papel de la Escuela en la reproducción de la cultura dominante, fundamentalmente en los conflictos interculturales microestructurales de etnias que conviven en una misma nación. Sin embargo, la realidad de los inmigrantes palestinos en Chile podría generar conflictos interculturales en un orden diferente de los reportados, ya que si bien las etnias en conflicto conviven en la misma nación, esta convivencia es bastante reciente, con una de las culturas habitando la nación desde mucho antes, para lo cual destaca el espacio escolar en la inclusión social. A partir de esto, cabe preguntarse por el proceso de integración de los niños palestinos en el contexto educativo desde los discursos de los involucrados, y así poder develar ciertos elementos que permitan analizar los significados construidos para posibilitar una comprensión de las tensiones y conflictos identitarios y culturales. Son estos temas los que discute el presente trabajo a partir de los resultados de una investigación etnográfica efectuada en una escuela municipal de la Quinta Región que alberga a la mayoría de los niños palestinos refugiados.

INMIGRACIÓN, ESCUELA E INTEGRACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

Actualmente, la diversidad cultural puede ser una oportunidad para reformular y revitalizar el imaginario de la nación, articulando lo político y cultural hacia una nación que no sea excluyente, en la que convivamos y respetemos al otro, ya que las naciones cada vez se estarían volviendo más étnicamente heterogéneas (Molina 2010). Para Giddens (2002) la etnicidad refiere a las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una comunidad de personas, quienes se ven a sí mismos culturalmente diferentes de otros grupos sociales, siendo percibidos por los demás de igual manera.

Un grupo étnico refiere a los miembros de un grupo que comparten ciertas creencias, valores, hábitos, costumbres y normas debido a su sustrato

común (Aguirre 1993). Los referentes de un grupo étnico pueden incluir un nombre colectivo, la creencia en una filiación común, un sentido de solidaridad y la asociación con un terreno específico que un grupo puede o no poseer (Kottak 1997). A su vez, para Giddens (2002) las diferencias étnicas serían aprendidas en el proceso de socialización, construyendo categorías sociales que etiquetan a los otros como minoría étnica, enfatizando en que los miembros de un grupo minoritario se encuentran desfavorecidos en relación a la mayoría de la población.

Esto nos llevaría a tratar de analizar a los grupos étnicos desde una mirada etnocéntrica, juzgando las otras culturas desde la propia, valorando el estilo de la vida o costumbres del propio grupo como apropiadas o mejores que las del grupo externo (Malgesini y Giménez 2000). En este mismo sentido, Aguirre (1993) refiere la idea de aculturación como un proceso de contacto directo y prolongado entre dos o más grupos culturales, con los subsiguientes cambios por influencia de uno de los grupos, existiendo una cultura dominante y otra sometida (Collier, Minton, y Reynolds 1996), donde la educación permanente de la cultura jugaría un rol central (Aguirre 1993). Es por ello que para Aguirre (1993) la Escuela se puede posicionar como espacio de transmisión de la cultura, en lo que Giroux (1992) denomina reproducción cultural.

Si seguimos las ideas de Carrasco (2005) los mecanismos invisibilizados de la socialización operarían como forma de imposición de una cultura por sobre otra, negando la posibilidad del heteroconocimiento del que habla Salas (2007). Para Carrasco (2005), la enseñanza sistemática a las minorías étnicas a través de diversas formas de comunicación, buscaría mejorar la asimilación de la cultura minoritaria en la cultura del grupo dominante. Para el autor, esta enseñanza se encuentra principalmente limitada a la lengua oficial del país, desarrollando una enseñanza instrumental y contextualizada en la sociedad, cultura y comunicación mayoritarias. Es así como el énfasis de las diversas formas de comunicación intercultural no puede estar puesto en una comprensión de la noción de interculturalidad desde la sola convivencia en un mismo espacio social, debiendo más bien abordar el respeto a las identidades culturales, hacia un mestizaje cultural.

Estos procesos de aculturación conllevan conflictos y violencias étnicas, las que se gestan en la socialización de los sujetos y se manifiestan en las dinámicas intergrupales y sobretodo, en las relaciones de las subjetividades. Siguiendo a Rico (1998), estos conflictos se podrían agudizar dependiendo de las distancias que existan entre las expresiones culturales corpóreas entre

el grupo dominante y el grupo cultural minoritario. En este sentido, si la distancia es amplia, el conflicto podría fortalecer el etnocentrismo de la cultura dominante. Para el autor, la cultura prolonga y complementa al cuerpo, ya que los bienes culturales se amoldarían a las características corporales de hombres y mujeres de acuerdo a los juicios socialmente construidos en torno a ellas. El autor desarrolla como ejemplo el vestuario, indicando que este cambia de una sociedad a otra, y entre diferentes ocupaciones y clases sociales, señalando incluso el rango en un determinado grupo humano.

Estos componentes culturales, en una relación social etnocéntrica, podrían ser los gatillantes para procesos de aculturación, los que comienzan con diversas prácticas de discriminación. Merino, Quilaqueo y Saiz (2008) ilustran cómo la discriminación étnica se vive de acuerdo a al menos cuatro modos, los que se evidencian con claridad en la Escuela: el verbal (que incluye apodos y burlas); el comportamiento (mediante ignorar, evitar y segregar); la discriminación institucional (mediante la sobreaplicación de leyes, normas y reglamentos); y la discriminación macrosocial (desinterés de la sociedad mayoritaria hacia los grupos minoritarios).

Lo anterior podría explicarse porque la Escuela sería el lugar donde acontecen las prácticas sociales que legitiman el modo de vida de una sociedad (Prieto 2001a). Para Bourdieu y Passerón (2001) en este espacio se transmiten los capitales culturales dominantes, colaborando con prácticas de reproducción cultural. Sin embargo, y aunque reconoce y confirma lo anterior, para Giroux (1992) los contextos educativos no son sólo espacios de reproducción acrítica, sino también de agenciamiento y resistencia a, ya que en palabras de Bruner (1999) ocurrirían procesos de negociación cultural, orientados a transformar los espacios culturales hacia lógicas de liberación.

En este sentido, la cultura sería concebida como una red de creencias y valores (Assaél, Neuman y López 1992), que en el espacio escolar se pone en diálogo con la estructura educativa. Esta cultura, no puede ser entendida al margen de los contextos macrosociales, debiendo incluir en su análisis, componentes éticos, políticos y morales (Prieto 2001a). Es así como aparece la propuesta de la Educación Intercultural basada en las líneas del modelo crítico sociopolítico de racionalidad. Ésta se centra fundamentalmente en la modificación del currículo para adaptarlo a las exigencias planteadas por la democracia, lo que resulta incompatible con la dominación cultural y social de los grupos humanos (García y Saéz 1998). La educación intercultural vinculada a la orientación crítica admite no sólo la complejidad sociocultural implícita en las relaciones interculturales sino que también una educación

antirracista (Escarbajal 2010) y una dimensión emancipadora (García y Saéz 1998).

El tratamiento de la interculturalidad desde esta perspectiva pone de manifiesto las dificultades que comporta la aproximación intercultural (Clanet 1990) no sólo por su configuración intrínsecamente socio-histórica, sino también por la pluralidad de campos del conocimiento que están involucrados (Giroux 2001). En este sentido la orientación crítica de la educación intercultural se estructura como guía para el desarrollo de actitudes vitales y valores sociales capaces de contribuir a la construcción de una sociedad cada vez más democrática (Escarbajal 2010), asumiendo la interculturalidad como una opción sociocultural desde la cual configurar las premisas necesarias para la construcción de nuevas formas de relación social en todos los sectores vitales, al mismo tiempo que incorpora los valores de la democracia moral (Carr 1991) como plataforma para el desarrollo de nuevas pautas de convivencia social. En este sentido, diversas investigaciones muestran cómo la escuela otorga a los inmigrantes una representación problematizada de sí mismos, como si se tratara de un problema escolar (Aparicio y Tormos, 2001), volviendo etnocéntricos los análisis escolares, lejos de una perspectiva intercultural. Pàmies (2011:150) señala cómo en España la presencia de inmigrantes en las escuelas “se ha asociado con carácter natural, al aumento de la conflictividad en las aulas, a la ralentización en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las dificultades académicas”. Esto es especialmente relevante, ya que para el autor, se ha aceptado de forma generalizada “que su escolarización era una tarea compleja y llena de obstáculos, a pesar de la persistencia de los discursos sobre la función clave de la educación para la integración social” (Pàmies 2011:150). Esto vuelve relevante en el contexto de los inmigrantes palestinos, preguntarse por los procesos de integración social en la escuela, concepto que hemos denominado *integración socioeducativa*, ya que siguiendo a Pàmies (2011) la cultura escolar “ha contribuido a reforzar las concepciones homogeneizadoras del grupo y se ha justificado de forma directa e indirecta el desarrollo de procesos de exclusión escolar” (p. 150).

MATERIAL Y MÉTODO

El presente estudio se basa en el Paradigma Cualitativo indagando en la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural (Pérez Serrano 1994). Esta investigación se sitúa desde una opción metodológica con características de la macroetnografía,

la que ha sido caracterizada por Rockwell (1980) como aquel estudio etnográfico que toma en cuenta la sociedad que existe más allá de la escuela y la comunidad e implicaría reconocer a la educación como parte integral de formaciones sociales históricamente determinadas. En este contexto, se abordan los procesos escolares como manifestación de una función reproductiva de la desigual distribución de la cultura, reconociendo en la etnografía un instrumento metodológico que permitiría dar cuenta de ello.

La escuela elegida fue la encargada de recibir a las familias de inmigrantes palestinos en la Provincia de Quillota de la Región de Valparaíso. Ésta es de dependencia Municipal, y nivel socioeconómico medio bajo, donde la mayoría de los apoderados posee entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso que no supera \$245.000. El 80% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social. La Escuela atiende a los niveles de transición 1 y 2, y de educación básica completa. Los profesores en su mayoría poseen sobre 40 años de edad, muchos de los cuales tienen formación de Escuela Normal. Pese a encontrarse en una provincia agropecuaria y rural, esta comuna califica como una ciudad de tamaño intermedio a nivel nacional, con una alta concentración de habitantes en el área urbana, y baja ruralidad. Esta escuela ya tenía experiencias previas con estudiantes inmigrantes, al haber recibido niños ecuatorianos, peruanos, bolivianos y argentinos. El nombre del colegio quedará en el anonimato, ya que dentro de los aspectos éticos, se firmaron consentimientos informados que comprometían que las publicaciones asociadas a la investigación desarrollada, no contendrían el nombre de la Escuela.

Con el fin de comprender el proceso de integración socioeducativa de los niños inmigrantes, se siguieron las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1987), produciendo información a través de observación participante, la que actúa como un dispositivo de investigación caracterizado por un período de interacciones sociales intensas entre el investigador y los sujetos, durante el cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. De esta manera, se seleccionaron actores claves en el proceso para desarrollar un sistema de entrevistas individuales y grupales en profundidad (Prieto 2001b), caracterizadas por una apertura al diálogo, en una modalidad orientada a la conversación libre sobre los temas emergidos en las observaciones. La selección de los participantes comienza con la selección de un Informante Clave el que fue elegido siguiendo los criterios que recomiendan Taylor y Bogdan, (1987). Primero se determinó el portero, es decir, quien recibe al equipo investigador, en este caso el Director. Él nos indica que quien mejor conoce a las familias de los inmigrantes es una Asistente de la Educación,

llevándonos donde ella. Ella comienza a entregar información muy relevante para el estudio, sirviendo de puente y contacto con los niños, profesores y familias. De este modo, se comienza un muestreo en avalancha (Quintana, 2006), en el cual cada actor participante fue llevando al siguiente y al próximo y así sucesivamente hasta alcanzar el nivel de información suficiente para dar por terminada la investigación. En total, se realizaron trece entrevistas individuales en profundidad, una entrevista grupal, cuadernos de campo con registros narrativo (Pérez-Serrano, 1994) durante 7 meses de observaciones y la revisión del Proyecto Educativo Institucional. Dos entrevistas individuales realizadas a una mujer palestina, madre de dos niños de la escuela, fueron realizadas con un traductor, quien era el encargado de la Municipalidad de apoyar los procesos de integración de estos inmigrantes. A continuación se presenta una tabla con los actores educativos que formaron parte de la investigación, mostrando las diversas estrategias utilizadas.

ACTORES INVOLUCRADOS	ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN
Nivel de Transición I y II Primero y Segundo Básico Horas de almuerzo y recreos	Siete Meses de Observación Registradas como Cuadernos de Campo (Registros Narrativos)
	Proyecto Educativo Institucional
Educadoras de Párvulos	Una Entrevista Grupal
Educadoras de Párvulo NT1	Una Entrevista Individual
Educadoras de Párvulo NT2	Una Entrevista Individual
Mamá de niños palestinos F y D	Dos entrevistas Individuales
Mamá de niño palestino B	Dos entrevistas Individuales (con traductor)
Profesora Jefe 1° Básico	Dos entrevistas Individuales
Profesora Jefe 2° Básico	Dos entrevistas Individuales
Asistente de la Educación con funciones de Paradocente	Una Entrevista Individual
Auxiliar de Servicio	Una Entrevista Individual
Educadora Diferencia del Proyecto de Integración	Una Entrevista Individual
Estudiante de 8° año básico, amiga de niñas palestinas	Una Entrevista Individual
Profesor de Religión	Una Entrevista Individual
Director	Una Entrevista Individual

Tabla 1: Estrategias de producción de información.

Table 1: Strategies of production of information.

Finalmente, el procedimiento de análisis utilizado se basó en el método de comparación constante, en el cual, mediante la comparación continua de incidentes específicos, se refinan los conceptos, identificando sus propiedades, explorando sus interrelaciones e integrándolos de forma coherente. Esto se realizó a través de tres formas de codificación: abierta, axial y selectiva (Íñiguez y Muñoz 2003). De este modo, las categorías expresan cómo las concepciones e interacciones son construidas por los agentes educativos en permanente vinculación entre la cultura escolar y el contexto de inserción de los inmigrantes palestinos en Chile. La categoría central del análisis, siguiendo las recomendaciones de la Teoría Fundamentada (Íñiguez y Muñoz, 2003) es “Concepciones e Interacciones estereotipadas desde la Escuela”, ya que ésta se orienta a responder la pregunta de investigación que guio este estudio. Sin embargo, esta categoría se encuentra enmarcada en el contexto de inmigración, que según los significados construidos por los actores participantes de este estudio, es un contexto de refugio. Es así como el análisis presenta la categoría marco desde la cual es posible interpretar la categoría central. A su vez, los temas más recurrentes al interior de la categoría central, son considerados temas conductores del análisis e interpretación de la categoría respectiva, destacando: el vínculo con los propios pares, las interacciones estudiantes-escuela y las interacciones de padres, madres y apoderados/as con la escuela. La figura 1 busca expresar gráficamente cómo la categoría central sólo puede ser interpretada a la luz de una categoría mayor, y la figura 2, busca esquematizar los temas conductores o subcategorías de la categoría central.

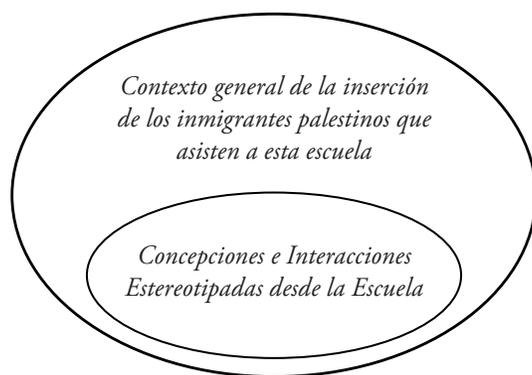


Figura 1: Relación de las categorías del análisis.

Figure 1: Relation of the categories of the analysis.

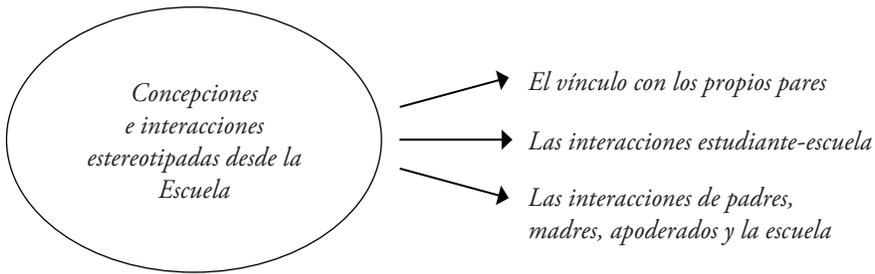


Figura 2: Subcategorías de categoría 2.
Figure 2: Important topics of the category 2.

RESULTADOS

A continuación se presentan los análisis derivados de las categorías emergentes del proceso de análisis de la información. Tal como se introdujo en el apartado anterior, se presentan dos categorías: “Contexto general de la inserción de los inmigrantes palestinos que asisten a la escuela” y “Concepciones e Interacciones Estereotipadas desde la Escuela”. El análisis se presenta sin el desglose de las subcategorías con el fin de ofrecer una lectura integrada de las principales interpretaciones derivadas del estudio, sin embargo, los temas centrales se encuentran presentes dentro del texto. Con el fin de apoyar la comprensión de las interpretaciones, se presentan extractos de las entrevistas y observaciones, a modo de constituir evidencia de lo analizado.

Categoría nº1: contexto general de la inserción de los inmigrantes palestinos que asisten a esta escuela

Los refugiados palestinos han vivido diversas experiencias producto de la guerra en su nación. El primer lugar en el que se detuvieron los refugiados palestinos que llegaron a Chile fue Irak. Esto significó la desvinculación de seres queridos y bienes personales, lo que es entendido como una forma de haberse visto obligados a renunciar a su historia, junto con comenzar una nueva vida de esperanza.

“Antes de la guerra, antes de la guerra muy tranquila, mi marido tenía negocio con auto y trabaja muy bien, porque cuando llega la guerra, tú sabes la guerra con el Irak para nosotros sin, para nosotros era Irak y cuando llega la guerra todo mal el negocio chao, el auto, todo, todo...la guerra siempre, siempre la guerra, porque antes los americanos Irak, tu

sabes el Irak con el Irak ocho años está mal, después más o menos un año está tranquilo y después los americanos muchos presos.” (Mamá de niños palestinos F y D).

Estas familias se vieron forzadas a trasladarse a campamentos en el desierto, sumándoles el hecho de que algunas familias tuvieron que separarse alejándose de sus hijos, padres y abuelos quienes fueron refugiados en países como Dinamarca y Suecia. A partir de esto, las experiencias vividas por los niños de estas familias, son significadas por los docentes de la escuela, como con una carga afectiva importante.

“(…) ellos vivían en carpas, no tenían calefacción, no tenían nada, entonces algunos niños se salvaron, otros morían, entonces estos niños como tuvieron suerte de sobrevivir, y muchas veces, y ellos nacieron ahí como en una parte desértica, entonces nunca estaban con la civilización, todo era en carpa, en el suelo, lleno de tierra, dicen que podían haber culebras, había demasiado desierto, temporales, viento, lluvia, nieve, todas esas cosas las vivieron estos niños, son bastantes sufridos” (Educadora de Párvulos, NT2)

En este sentido, la escuela reconoce que puede haber ciertos elementos presentes en nuestra cotidianidad, que pueden resultar difíciles para el proceso de integración de las familias palestinas, ya que podrían evocar situaciones de temor. En este sentido, destacan los sonidos de balizas de ambulancias y bomberos, así como el sonido del tren, los que podrían tener significados traumatizantes para los inmigrantes palestinos, quienes muchas veces debieron ocultarse de bombardeos anunciados por medio de sirenas.

“Después de haber tenido reuniones con los papás en donde se les habló acerca de nuestro establecimiento, de las cosas que se llevan a cabo en esta ciudad, había que ponerlos atentos de que aquí una vez, o dos veces al día u en otras ocasiones suena la sirena, y la sirena para ellos tiene otra interpretación, por lo tanto había que ponerlos al tanto de que esto podía suceder en una noche, en que llegara una ambulancia a la casa, o que hubiera un incendio cerca del lugar o en un lugar más lejano, e iban a ocupar la sirena, pero no tenían que arrancar porque sirena para ellos era buscar un lugar para ellos donde pudieran defenderse, para resguardarse” (Director) .

Uno de los principales procesos que ha dificultado la inserción de los inmigrantes palestinos en Chile, es el contexto económico. En un comienzo las familias palestinas contaron con el apoyo de organismos

Gubernamentales y No Gubernamentales, como el Ministerio de Relaciones Exteriores, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), y la Vicaría de la Solidaridad y Trabajadores. Estas instituciones estaban encargadas de apoyar a los inmigrantes palestinos en su integración a la sociedad chilena, pero después de un año y medio, el apoyo fue retirado, lo que es significado por los trabajadores de la Escuela como una especie de abandono hacia las familias inmigrantes. Esto, debido a que en Chile habría familias pobres recibiendo apoyos asistenciales permanentes, lo que no ocurriría con los refugiados, por tratarse de extranjeros residentes.

“Económicamente a las familias las ayudaron hasta cierta etapa, y después cuando ya estuvieran... , no como a los chilenos que los ayudan de por vida, aquí creo que no, tuvieron que quedar solos, era una institución, no me acuerdo, pero parece que está relacionada con la ONU, en la cual ellos, recibían ayuda” (Profesora Jefe, Primero Básico).

Como consecuencia de esto, el trabajo remunerado es la forma de acceder a las condiciones mínimas de sobrevivencia, lo que se vuelve difícil en un contexto diferente al de origen. La inestabilidad económica es vivida con frustración por las familias palestinas, quienes comienzan a crear actividades microempresariales, destacando las mujeres por la elaboración de dulces y comida árabes. Sin embargo, los ingresos generados son precarios para las condiciones de los inmigrantes palestinos, cuyas familias son numerosas. A esto, se le suman ciertas dificultades asociadas al manejo idiomático y a la ausencia de redes de apoyo que los pudieran orientar en decisiones administrativas vinculadas con estas actividades comerciales.

“MB: no tiene nada que le resulte, nada le resulta, porque nadie le da pega, nadie le da trabajo, no hay, lo que pueden hacer ellos, lo hacen y con su trabajo se están manteniendo, lo poco que hacen, E: ¿tú solo trabajas en los dulces? MB: dulces, comida árabe (...) todo el día trabajo, no lo puedo ayudar y tengo 4 hijos, el departamento es muy reducido, son 7 personas y tuvo que trabajar, y eso es verdad en este momento necesitan mucha ayuda porque la vicaría dejó de pagarles, están sin sueldo, sin nada, se las tienen que buscar solos, tienen que pagar luz, agua, gas, celular, E: ¿y no recibe ningún tipo de ayuda económica? MB: nada, en este momento, se terminó E: ¿cuánto tiempo llevan acá en Chile? MB: 2 años, en Abril.” (Mamá de niño palestino B, con traductora)

“porque ahora por ejemplo yo tengo un negocio y cualquier problema un papel, cualquier problema yo ya firmo y para qué yo leer, pero no todo es fácil, me entiendes, yo comprar por ejemplo queso, o bebida y todo

con factura yo sé, pero por ejemplo otra cosa pagar la mensualidad, por ejemplo ella quiere pagar, yo nosotros eso dos veces al año para hablar eso con ella, yo necesito esa ayuda”. (Mamá de niños palestinos F y D)

A las dificultades económicas, se agregan dificultades vinculadas con la calidad de vida en Chile, la segregación social, las brechas sociales, la centralización de la administración y recursos en la capital del país, entre otras. De este modo, muchas familias palestinas migraron hacia la capital, debido a la falta de trabajo. Esto sucedió después que la Vicaría de la Solidaridad y Trabajadores dejara de ayudarlos económicamente.

“Yo, mira acá más tranquila, en Chile más tranquila, pero si yo tengo enfermedad aquí en Chile con el trabajo y tú sabes con cuatro hijos quieres más trabajo, más trabajo para comer, más trabajo para la ropa del niño y eso es el problema, también otro idioma..... todo acá en Chile colegio bueno, bueno es pagado con plata (...) ojalá después nosotros está bueno el trabajo y con dinero bien otro colegio” (Mamá de niños palestinos F y D)

“Los papás tampoco se veían optimistas de las cosas que se estaban viviendo sino que caen en el pesimismo porque ellos veían que acá, al parecer, no tenían las mismas regalías que se daban en otro lugar. Porque ellos vivieron en Irak, ellos salieron de..., se fueron como inmigrantes a Irak, allá los acogieron...entonces Inspector palestino nos contaba a nosotros que ellos vivían muy bien allá (...) unos se fueron a Santiago, otros se quedaron radicados aquí y otros no sé yo dónde están en estos momentos, y de ellos solamente quedan 5 niños chicos” (Director)

En síntesis, la experiencia de haber sido obligados a renunciar a su historia y la separación forzosa de sus familias, actuaría como una condición de entrada de estos inmigrantes que los deja vulnerables frente a tensiones que puedan enfrentar al tratar de adaptarse a este nuevo país. Esto se evidencia en la sensación de vulnerabilidad percibida por las familias inmigrantes y por la escuela respecto de estas familias, cuando se evidencia que los apoyos permanentes recibidos en Chile no le corresponderían a todo aquél que lo necesite. Es así como existen grandes frustraciones que afectan la calidad de vida de estos inmigrantes.

Categoría n°2: concepciones e interacciones estereotipadas desde la escuela

A partir de todo lo anterior, la siguiente categoría busca mostrar cómo la Escuela no logra posicionarse como un espacio de acogida para estos inmigrantes palestinos, ubicándose mayoritariamente como reproductora de

las distancias culturales expresadas en la categoría anterior. Esto se debería a las características propias de la cultura escolar en su función social como reproductora de las desigualdades sociales, pero también se debería a su función socializadora en dinámicas etnocentristas, orientándose a formas de violencia étnica enmascaradas de integración social.

En primer lugar, es importante analizar el vínculo entre los propios pares al interior de la Escuela. Los estudiantes chilenos en un principio estaban curiosos por conocer a sus nuevos compañeros de curso, mientras que los niños palestinos mantenían una estrecha relación entre ellos mismos, ya que el introducirse a una nueva cultura los mantuvo en un estado de cautela frente a los chilenos. Las Educadoras de Párvulo describen que los procesos por medio de los cuales los niños de ambas culturas se conocieron, se encontraban interferidos por agresividad de parte de los niños palestinos, lo que argumenta en el choque cultural que les generaba su ingreso a este país. De este modo, las educadoras estigmatizan a los niños palestinos, responsabilizándolos de las dificultades en la integración inicial.

“Cuando llegó B era bastante inquieto, bastante inquieto, bueno como todos en realidad porque recién venían llegando ellos, no conocían nuestra forma de actuar, de ser, entonces eran bastantes agresivos, no les gustaba que les dijieran nada, cuando los niños de acá, chilenos, se acercaban a ellos, ellos los empujaban, B sobre todo, empujaba, pegaba patadas y respondían, bueno hablaban en su idioma, hablaban el árabe, entonces a los niños de acá les llamaba más la atención y trataban de acercarse a ellos, para verlos de más cerca, tocarlos y era muy extraño para los niños de acá” (Educadora de Párvulos, Nivel de transición 2)

Con el paso de los meses, quienes trabajan en el colegio comenzaron a evidenciar que establecían diferencias en su trato hacia estudiantes chilenos y palestinos, adoptando una postura más asistencial con estos últimos, con la intención de acogerlos e integrarlos, percibiendo que esta actitud promovía resentimientos entre los estudiantes chilenos.

“Los niños de acá solidarizaron bastante con ellos, pero llegó un momento después que habían pasado casi un año en que los niños empezaron así con cierto (...) se daban cuenta que eran demasiado protegidos aquí en la comuna por las autoridades, por el alcalde, y ellos decían, las mamás, que los niños estaban recibiendo más atención que los mismos niños chilenos, incluso dentro de la escuela” (Educadora de Párvulos, Nivel de transición 2)

“también había como un poco de envidia de parte de los chilenos, porque nosotros como que “pucha, que ellos vienen y han sufrido tanto”, y no sé si les dejábamos pasar las cosas, pero sí éramos un poquito más permisivos por decirlo así (Asistente de la educación).

Lo anterior, derivó muchas veces en conductas de estigmatización entre pares, desencadenando diversas formas de violencia étnica, invalidando la cultura de los niños palestinos como si éstos tuviesen características de bajo status, asociándolas a la apariencia física y a su ropa, e incluso llegando a construir burlas asociadas a condiciones físicas como consecuencias de la guerra vivida en Oriente. De este modo, se evidencia una relación asimétrica etnocéntrica, basada fundamentalmente en la discriminación de la subjetividad corpórea del estudiante palestino.

“Le empezaban a decir groserías a las niñas, a los niños peleando, los empujaban, no les dejaban los asientos, le hacían cosas típico bullying por decir” (Educatora de Párvulos, Nivel de transición 1)

“había dos niñas de primero que estaban quemadas, tenían el cuerpo, casi todo el cuerpo lo tenían quemado por las bombas allá y siempre las molestaban, todo... pero se les veía igual por el cuello, cosas así.... por eso, como se vestían, las trataban mal, que guatonas, que el paño, la lavan mal, las leseaban por el nombre” (Estudiante de Octavo básico, amiga de niñas palestinas)

“los otros niños de acá les decían que eran chanchos y ellos se ponían a llorar, de repente ellos decían que no eran chanchos, los chanchos eran oñ oñ y los niños de acá les decían que eran chanchos, “tía se tiró un chanchito” y entonces eso, lo hacen por costumbre de ellos y que no es mal visto dentro de su cultura. (Profesora Educatora de Párvulos, Nivel de transición 2)

Producto de que las familias palestinas profesan la religión musulmana, hay una serie de prescripciones que deben seguir (uso de vestido largo y cobertura del pelo por parte de las mujeres al salir de casa, p.e.). En particular, el contacto físico de una mujer con hombres desconocidos no está permitido, por lo que los padres prefieren que las niñas y adolescentes, asistan a colegios de mujeres. Tampoco está permitido comprometerse sentimentalmente con personas que no sean de su misma religión. Sin embargo, en Chile debieron ingresar a una escuela mixta, generando ciertos conflictos.

“Pero en la casa yo quedo con ropa o sin ropa igual en la casa, yo no tocar a otro hombre la mano, mi marido no más, mi hermano, eso, mi familia.”. (Mama de niños palestinos F y D)

“Porque ese colegio con niña y niños a mí no me gusta porque hay pololo, polola y esas cosas yo no quiero que mi hija entender... esa cosa, nosotros no tenemos pololos o polola, nosotros al tiro en la puerta toca la puerta me quiero casar con tu hija ahí sí y si no chao, ahí no más, no amigo...E: ¿y si le gusta un chileno, que pasa? MF: el chileno tiene que cambiarse de religión... sabes que mi hija con el pañuelo, sabe que un chileno sácale el pañuelo, sácale el pañuelo y yo no quiero tener problema, mi hija también no quiere esas cosas” (Mamá de niños palestinos F y D)

“Los niños de acá molestaban mucho a las niñas, les tiraban besos, las trataban de abrazar, y para su religión eso no es permitido pero por ningún motivo, entonces también hubo problemas en ese sentido porque los niños de acá molestaban mucho a las niñas” (Asistente de la educación).

En relación con las interacciones estudiante – escuela, los docentes indican que a diferencia de los inmigrantes palestinos, la inserción de estudiantes de países vecinos no habría generado mayores conflictos debido a una aparente cercanía cultural y al uso del mismo idioma. Esta situación se busca resolver incorporando laboralmente a un Asistente de la educación, quien es inmigrante palestino y profesor de historia. Este docente, habla inglés, español y árabe.

“Yo creo que lo más difícil era el idioma, porque al principio teníamos que manejarlos con señas” (Profesor de historia)

“Había un profesor de historia que quedó trabajando aquí en el colegio, era el único que dominaba un poco más el español, por lo tanto, él era el nexa nuestro para comunicarnos” (Director)

Esta incorporación laboral no implicó apertura de los docentes hacia las costumbres palestinas. Los profesores construyen una imagen negativa de algunas características culturales como los eructos y algunos hábitos vinculados con la forma de comer, asumiéndose como responsables de encauzar a estos niños hacia un ideal etnocentrista, con lo que incluso los estudiantes palestinos quedan categorizados como “animalitos”, aludiendo a un salvajismo producto de supuestas luchas por subsistir.

“Es sucio, viene con la ropa para el espanto, tiene mal olor, de repente cuando lo bañan llega y está más bonito, yo no sé cómo será su religión, pero deberían preocuparse ya que es un niño” (Profesora jefe, Segundo básico)

“Ellos comen con la mano, comían todo con la mano y sacan las cosas y si a ellos les gusta algo del plato del otro, va y se lo saca (...) pero para ellos eso era normal, era bueno, lo otro es eructar (...) toda la comida a ellos les llegaba por helicóptero, se las tiraban en cajas, ellos no tenían dónde ir a comprar nada (...) y ellos tenían que correr y pelearlas también, porque entre toda la gente que había ahí se agarraban, no sé si ellos eran egoístas o no (...) eran como salvajes, como que ganaba el más fuerte” (Educadora de Párvulos, Nivel de transición 2)

“No hubo caso ellos veían así, como te explicara yo, como los niñitos que no traían normas, como que estaban así como los animalitos” (Profesora Jefe, Primero Básico).

Algunos profesores y asistentes de la educación, tuvieron que aprender sobre algunas costumbres palestinas disímiles a las nuestras, con la finalidad de flexibilizar algunas formas de trabajo cotidiano en la escuela para integrar la idiosincrasia palestina. En este sentido, en la Escuela se tuvo que aceptar que estos niños no comieran carne de cerdo, ya que para ellos la carne de cerdo es impura y toman la prohibición como sabiduría del Corán.

“La comida consistía en puré con cerdo y postre de leche. La educadora CA le saca la carne a B, al mismo tiempo que la educadora A me cuenta que los palestinos no comen carne de cerdo. Mientras las educadoras repartían las colaciones, los niños comenzaban a comer, B comienza a sacar el jugo de la carne que estaba sobre el puré, mojóndose la manga del uniforme y la mesa” (Cuaderno de Campo, Hora de Almuerzo).

Además, los niños varones y mujeres palestinos, al ir al baño no utilizan papel higiénico, ya que ellos deben lavar sus genitales cada vez que orinan o defecan. En este punto, la escuela busca una adaptación de los niños palestinos a la cultura chilena, porque los baños no estaban aptos para lavar los genitales de los niños y los profesores debieron enseñarle a utilizar papel higiénico. En relación con estos hábitos de higiene, una de las principales dificultades las debieron enfrentar las Educadoras de Párvulo, ya que debían mudar a los niños palestinos en un espacio privado, debido a que ellos no tienen permitido estar acompañados de otros niños al momento de ser mudados. Esto fue asumido por la escuela como un aspecto frente al cual hubo adaptación, pese a que generó bastantes complicaciones para las Educadoras.

“Vamos al baño, mudamos ahí en el baño, pero cuál es el tema para mudar a uno de ellos, a la niña, tiene que estar la tía y la niña, nadie

más y no puede entrar nadie, y de nosotras la rutina nuestra no es así, por ejemplo cuando tú vas a mudar, mudas de a dos”. (Educatora de Párvulos NT1)

A partir de lo anterior, se comienza a generar un distanciamiento cultural, el que a su vez genera un universal cultural, donde los docentes, pese a asumir algunas costumbres palestinas, declaran preferir que la familia inmigrante se adapte a la sociedad chilena y al sistema educacional. Esto lo fundamentan bajo la idea de que la minoría debe adaptarse a la mayoría, colocando los límites de lo que se considera aceptable. Para los docentes, lo inaceptable se vincula con el hecho de que alguna costumbre comience a afectar las relaciones sociales entre los compañeros de curso.

“Hay que trabajar que el tema que ellos comprendan de que en el país en cual ellos están insertados como familia, uno se tiene que adaptar a la mayoría (...) el tema del velo es ya respetable obvio y también es algo que no le causa ningún inconveniente al resto, pero ya cuando empieza a afectar la dinámica de sus compañeros ahí es complicado” (Educatora de Párvulos, NT1).

El supuesto bajo el cual funcionan estas creencias implicaría una tendencia a la homogenización de la cultura mayoritaria, como si la escuela en sí misma no poseyera diversidad cultural antes de la llegada de los inmigrantes palestinos, asumiendo además que lo chileno constituiría un grupo superior frente a lo extranjero. De este modo, si bien en el aula los propios compañeros intentan a veces acoger las experiencias de los inmigrantes, esto termina siendo obstaculizado por la profesora.

“La Profesora les dice que es hora que comiencen a entregar la prueba, la minoría ha entregado. Ella comienza a pasar mesa por mesa, algunos niños se encuentran parados, otros jugando, la mayoría hace otras cosas... Comienzan hablar del norte de Chile, del desierto. JS dice en voz alta ¡Tía F viene del desierto! La tía le responde: nosotros estamos hablando del desierto de Chile, no de ese desierto” (Cuaderno de Campo, Segundo básico).

A partir de lo anterior, se puede concluir que se espera de los estudiantes inmigrantes, que sean ellos quienes se adapten al sistema educativo, en cuyo proceso, se le otorgaría a los estudiantes palestinos un conjunto de rótulos vinculados con patologizaciones de diversa índole. De este modo, las evaluaciones son iguales para todos, lo que incide en que los estudiantes palestinos, vean perjudicado su proceso de aprendizaje, a la vez que son

rotulados con déficit emocionales, coeficientes intelectuales limítrofes, déficit atencional, deficiencia mental, discapacidades y condiciones congénitas. Al asumir que estos niños tendrían patrones deficitarios que traerían al sistema educativo, se externaliza la responsabilidad del fracaso escolar, atribuyendo al propio niño la responsabilidad por el mismo, recurriendo a argumentaciones de orden biológico y/o innatistas. Para ello entonces, se recurre al modelo médico de explicaciones, enfatizando un régimen compensatorio, en el que médicos y psicólogos debieran hacerse cargo de estos estudiantes, dejando al margen la escuela.

“D se sabía sólo algunos números en castellano, y después del 5 se le complicaba, por lo tanto sumar era aún más difícil. La prueba consistía en sumar unidades y decenas. Otra sección era poner mayor, menor o igual en los números. También había una sección para poner números consecutivos. AG y la otra niñita tuvieron en general muchas dificultades para responder, mirándose entre ellos, dejando sus lápices a un lado, usando sus dedos como ayuda...” (Cuaderno de Campo, Primero básico).

“Pero el caso del D me gustaría que fuera a otra especialista porque tiene una memoria muy a corto plazo, confunde las cosas.....aparte de la pronunciación y todo eso, déficit atencional....”(Profesora jefe, Primero Básico)

“lo más probable es que estos niños con deficiencia mental moderada o a lo mejor no y tienen una discapacidad o a lo mejor a nivel educacional, me entiendes, pero eso es la problemática cómo tú estandarizas si está estandarizada para niños chilenos con cultura chilena” (Educadora diferencial, Programa de Integración Escolar).

“(..)insisto que este niño tiene algo, no sé qué es, pero tiene algún problema, cuál es no sé (...) puede tener ese problema o puede tener déficit emocional a lo mejor o puede ser limítrofe no se, por eso es que lo van evaluar este semestre que viene (...)trate que lo vea al niño un médico y luego al médico pídale y dígame que por favor que yo le digo o por último yo le mando un papel que lo vea el psicólogo... es que quizás qué cosas vio, en qué condiciones nació, cosas que uno no sabe” (Profesora jefe, Segundo básico).

Finalmente, en las interacciones de padres, madres, apoderados y la propia escuela, es necesario señalar que desde la perspectiva de los docentes los padres y apoderados palestinos no participan en la escuela, ya que no asistirían a las reuniones, no preguntan por los problemas de sus hijos, ni

preguntan sobre las evaluaciones, quedando estigmatizados como “familias poco comunicativas”, estableciendo una superioridad moral de la escuela.

“Aparte que las familia de ellos son súper cerradas, no son como muy comunicativos, hablan lo justo, llegan, los dejan y se van” (Educadora de Párvulos, Nivel de transición 1).

“Yo no he visto nunca en mi oficina una persona de ellas, aquí, que entre a saludar, o que quiera saber, conocer más el colegio, no, no hay una integración, es algo muy frío, mientras lo que los apoderados nuestros vienen aquí a la oficina, quieren saber, hay preguntas” (Director).

En relación con lo anterior, las madres inmigrantes narran que trabajan arduamente para mantener sus hogares, abandonando la crianza y cuidado de los hijos. Esto es vivido con frustración, lo que además les hace difícil asistir a las reuniones escolares

“Todo el día trabajo, no lo puedo ayudar y tengo 4 hijos” (Mamá de niño palestino B, con traductora)

Sin embargo, en la relación de algunos padres y madres palestinos con agentes educativos no docentes, se dieron lazos más estrechos, siendo invitados a sus casas para compartir. Esto se explica por la capacidad de establecer una relación de aceptación y aprendizaje de la nueva cultura, compartiendo y comprendiendo la cultura de origen de estas familias.

“Cuando ellos llegaron y yo empecé a trabajar acá, ellos igual empezaron a tener mejor relación conmigo, entonces me invitaban a comer, me invitaban a tomar tecito y otras cosas, pero yo me adaptaba a su manera de enfrentar las cosas dentro de su casa, me entiendes, estaba sin zapatos si me lo pedían, en algunas familias comían en el suelo, yo me sentaba en el suelo a comer con ellos, y en algunos casos también me tenía que tapar el pelo para poder entrar y ellas mismas me prestaban sus pañuelos y sus ropas, y sin zapatos” (Asistente de la educación)

Para terminar este análisis, se hace necesario desarrollar la idea de lo femenino en los significados de los diversos actores escolares, ya que aparece como un componente cultural palestino resistido desde la cultura escolar. En los significados de algunos docentes y estudiantes, la cultura palestina es considerada machista, juzgando a las familias palestinas por asignarles a las hijas mujeres, funciones consideradas propias de las madres. En este sentido, se considera injusto que niñas palestinas deban asumir labores como ir a buscar a los hermanos varones al colegio o limpiar la casa. De este modo, el

papel de la mujer palestina es interpretado por la escuela como carente de respeto hacia la mujer.

“Yo creo que los hombres son así, así como machistas, así como que todo tiene que ser al gusto de ellos” (Estudiante 8° Básico, amiga de niñas palestinas)

“Mandan a sus hijas a buscar al varón, o sea, le ponen un trabajo a las niñas de forma inmediata...” (Director)

“E1: ellos tienen muy arraigado su tema cultural, que el hombre es el que manda, que las niñas tienen que hacer las labores de la casa, la mujer adulta se queda en su hogar

E2: ellos son de una cultura totalmente machista y tienen muy poco respeto hacia la mujer” (Educadoras de Párvulo NT1 y NT2).

En esta misma línea, algunos profesores consideran que la mujer palestina es dejada de lado en decisiones importantes al interior de la familia, percibiendo su valor como menor al del hombre. Esto, lo argumentan con base en ciertas conductas observadas como el hecho de haber visto algunos hombres inmigrantes palestinos caminar por delante de la mujer y sus hijos. Sumado a esto está el hecho de que los hombres puedan tener dos o más esposas.

“La mujer pareciera que fuera el acompañamiento en todo no más, pero no entra en la toma de decisiones (...) él va adelante, y atrás va la señora con su hijo (...) el hombre puede tener 2 ó 3 mujeres, esa es su forma de vivir que difiere a la nuestra”. (Director)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los refugiados palestinos han vivido diversas experiencias producto de la guerra, separándose de sus familias y alejándose de sus hogares, lo que es reconocido por los agentes educativos de la escuela. Del mismo modo, la Escuela reconoce que la ayuda institucional que reciben los inmigrantes palestinos, no fue suficiente, puesto que como ciudadano chileno es posible optar a mayores programas asistenciales que como extranjero residente. Sin embargo, e incluso aunque se adaptaron algunas normas escolares, los agentes educativos siempre consideraron que debían ser las familias inmigrantes quienes se adaptaran a la cultura chilena.

Es así como se construye la idea de que existe una única cultura al interior de la escuela, obviando el hecho de que la cultura escolar tradicionalmente excluye componentes de la cultura juvenil y de la cultura popular de los propios estudiantes chilenos. Estas concepciones dejan entrever nociones de etnocentrismo (Colectivo Yedra 2008), las que dificultan la posibilidad de un mestizaje cultural, evaluando la cultura palestina en función de la chilena llevando a juzgar el comportamiento y las creencias de los inmigrantes palestinos a partir de los propios valores culturales, generando así un universal cultural (Malgesini y Jiménez 2000).

En este conjunto de características que se colocan sobre los inmigrantes para confirmar las diferencias, se sitúa a los niños palestinos como poseedores de deficiencias cognitivas y emocionales, externalizando la responsabilidad del fracaso escolar. Dentro de esta mirada negativizada de los inmigrantes palestinos, se construye la idea de que la mujer palestina se encuentra subyugada al servicio del hombre palestino, en una relación de poder que la mantendría sometida, en la cual, tal como señala Mehmet, (2005, citado en Malgesini y Jiménez 2000), occidente relaciona la monogamia con cierta igualdad de condiciones tanto para hombre como mujer. En esta representación, la niña y mujer palestina es significada como todo un paradigma de la opresión patriarcal como si estuviese sometida por su propia cultura de origen (Pàmies, 2011).

Resulta interesante a partir de lo anterior, analizar cómo los procesos de socialización de los niños palestinos al interior de la escuela se encuentran mediatizados por estigmatizaciones que confirman la visión etnocéntrica de miedo a lo diferente, percibido como extraño y peligroso (Moualhi 2000). En este sentido, profesores y asistentes de la educación comienzan a generar procesos de aculturación con el fin de encauzar a estos estudiantes hacia un universal cultural. En este sentido, Said (1990: 234) señala que “en la fase reciente del orientalismo desde las guerras arabo-israelí, la cultura popular americana y el discurso político, científico y de los negocios, representan una figura estereotipada del árabe musulmán”, reproduciendo los supuestos que sustenta los estereotipos de violencia y agresión sobre las comunidades del Medio Oriente, especialmente a los refugiados palestinos en Chile. Esto se evidencia cada vez que se espera de ellos que se comporten como el “chileno promedio”, asumiendo a estos niños como pequeños animalitos, y a sus familias, como machistas y extrañas. De este modo, “el musulmán continua siendo identificado como premoderno y creyente compulsivo” (Morera, 1999, citado en Pàmies, J., 2011, p. 164).

De esta forma, la Escuela acepta ciertas diferencias culturales, pero finalmente se orienta hacia un asimilacionismo cultural uniformizador, construyendo una cultura escolar homogeneizante que actúa como la estrategia de dominación de las culturas subalternas de las políticas educativas de la dignidad igualitaria (Muñoz 1999). No se trata de fomentar la diferencia sino que la diferencia es entendida como déficit que se debe compensar, ya que son los estudiantes quienes deben adaptarse a la lengua de la escuela, a sus contenidos, a sus formas de ser y actuar (Tubino 2002). De este modo, impera la cultura escolar incluso más allá de las características culturales de una nación. En este sentido, más que aseverar que existiría una sola cultura nacional, el cuestionamiento se ubica precisamente en cómo es que la Escuela se transforma en una institución reproductora de modelos hegemónicos (Giroux 1992) que si bien pueden estar materializados en el poder del Estado, no siempre remiten exclusivamente a este.

La reproducción de la que nos habla Bourdieu y Passeron (2001) implica un análisis de la estructura social como una cultura que se reproduce a sí misma, lo que estaría verificándose en el caso de la escuela. Queda de manifiesto que estos niños inmigrantes palestinos serían poseedores de un sistema de disposiciones adquiridas que es rechazado por el sistema educativo, transmitiéndoseles el mensaje de que deben aceptar un arbitrario cultural.

Con base en todo lo anterior, es posible señalar que al esperar que la adaptación ocurra hacia la cultura chilena, se dificulta que emerja una propuesta de educación intercultural basada en el modelo crítico sociopolítico de racionalidad, promoviendo más bien dominación cultural y social de los grupos humanos (García y Saéz 1998). Esto daría cuenta de prácticas de violencia étnica, que operarían directamente sobre las expresiones corpóreas de los inmigrantes como forma de atacar la cultura de origen de los mismos. Esto se evidencia en el cuestionamiento no sólo de sus costumbres, sino además, de sus propias vestimentas y lenguaje.

Sin embargo, en el lado opuesto, algunos estudiantes como docentes y asistentes de la educación, construyen lazos de cercanía, intentando construir diálogos culturales comunes, participando de elementos de capitales culturales palestinos, comprendiéndolos y aceptándolos. De este modo, en el plano informal, la escuela se encontraría con las fisuras de las que nos habla Giroux (1992), ya que la construcción de capitales sociales en interacción cotidiana, podría estar dando cuenta de un espacio de resignificación del espacio simbólico. De todos modos, en el caso de esta escuela, cabe preguntarse si los espacios de socialización informales, son

suficientes para la elaboración de un juicio crítico que permita el auténtico diálogo intercultural. Este estudio, demuestra cómo la función social de la escuela, reproduce las desigualdades, aplicando a la inmigración, los mismos códigos culturales de dominación que le aplica a culturas divergentes dentro del propio país.

Estos análisis, representados en el caso de una escuela en Chile, llevan a cuestionarse en origen y naturaleza de lo que para Gasché (2008) sería un conflicto interétnico. Las interacciones sociales que se establecen sobre la base de la diferenciación nación-inmigrantes, establecen el rango de conflicto intercultural que actualmente bien las sociedades producto no sólo de la globalización, sino de lamentables situaciones de refugio a las que se ven obligados los originarios de ciertas naciones. En este caso, es posible hablar de un conflicto interétnico y no sólo intercultural, ya que lo que pone en conflicto el diálogo y metizaje de ambas culturas estaría dado por la pertenencia a un grupo de origen en particular que poco tiene que ver con el grupo de origen del lugar al que llegan. De este modo, no son sólo son culturas diversas conviviendo, sino culturas originalmente fundadas en principios diferentes, que en algunos casos son significados como opuestos. De este modo, lo que para Carrasco (2005) se encuentra dividido en conflictos macroestructurales y microestructurales, en este caso, aparece evidenciado en un nivel que es capaz de hacer coincidir ambas dimensiones.

En el caso de inmigrantes que han debido entrar en esta categoría de forma forzada, es decir, como refugiados, el proceso de la adaptación a la nueva sociedad que los acoge es aún más doloroso, transformando el conflicto en un acto de violencia, y en estos casos, de doble violencia. A las prácticas de violencia que llevan a los grupos de refugiados a huir de sus naciones de origen, desplazándose como culturas, se le debe agregar la violencia vivida en espacios de socialización, toda vez que se busca en estos espacios la imposición de un arbitrario cultural, lo que según Bourdieu y Passeron (2001) es un acto de violencia simbólica. El desplazamiento opera como acto de vulnerabilidad en las subjetividades, colocando en el lugar de víctima a quienes se refugian en otros países. Este lugar de victimización es resignificado en el nuevo emplazamiento, en el cual, el refugiado pasa a ser comprendido como un inmigrante con poco reconocimiento del sufrimiento que lo ha llevado a migrar. De este modo, las instituciones sociales actúan debilitando la cultura de origen, violentando así al inmigrante. Este proceso de violencia simbólica es asumido como integración social, y el papel de la escuela en este proceso es crucial, toda vez que opera como una institución encargada de reproducir la cultura. Esto deja en evidencia que el proceso

de integración socioeducativa es en sí mismo para los casos de inmigrantes refugiados, un proceso de múltiples actos de violencia simbólica.

A lo anterior se refiere Poblete (2003) cuando analiza cómo la escuela se ubica a sí misma como un espacio de discriminación étnica, lo que es confirmado por Pino y Merino (2010), cuando concluyen que el contexto escolar se sitúa como fuente de discriminación en las relaciones interétnicas. Todas las manifestaciones de discriminación de las que forma parte la escuela, son expresiones de violencia simbólica. En este sentido, la escuela activa sus dispositivos de control social con el fin de ejercer violencia simbólica interétnica, la que a su vez ataca directamente las expresiones de habitus cultural de los inmigrantes, en este caso, palestinos. Lo anterior, opera en las múltiples violencias sobre los cuerpos y las formas en que éstos son expresiones de las culturas de origen de los sujetos, lo que Bourdieu y Passeron (2001) entienden como habitus.

En este contexto, vale la pena preguntarse por la posibilidad de una verdadera educación intercultural crítica, que permita a la escuela como institución social, redefinir su función y superar las barreras de violencia interétnica e intercultural a las que somete a los individuos que por ella circulan.

Agradecimientos: Esta investigación fue financiada por el Diplomado en Asesoramiento Educativo de la Escuela de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A.** 1993. *Diccionario temático de Antropología*. Boixareu Universitaria, Barcelona
- Assael, J., V. Edwards, y G. López.** 1992. *Apuntes sobre el proceso de construcción etnográfica en la investigación educativa*. PIIE, Santiago.
- Aparicio, R. y Tornos, A.** 2001. *Estrategias y dificultades de la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Consejería de Servicios Sociales, Madrid.
- Bourdieu, P., y J. Passeron.** 2001. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular, Barcelona.
- Bruner, J.** 1999. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid.

- Carr, W.** 1991. “Haciéndose ciudadano: educación cívica en una sociedad democrática”. *Trabajo presentado en el Simposio Internacional sobre Desarrollo Humano y Educación*, Universidad Complutense, Madrid, 28 al 30 de Octubre.
- Carrasco Muñoz, H.** 2005. “El discurso público mapuche: comunicación intercultural mediatizada”. *Revista Estudios filológicos* 40: 49-64.
- Clanet, C.** 1990. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- Colectivo Yedra.** 2008. *Glosario Educación Intercultural*. FETE-UGT, Madrid.
- Collier, G. H. Minton y G. Reynolds.** 1996. *Escenarios y tendencias de la psicología social*. Tecnos, Madrid.
- Escarbajal, A.** 2010. *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Sociocultural, Madrid.
- García, A. y J. Saéz.** 1998. *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Narcea, Madrid.
- Gasché, J.** 2008. “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?” En *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, editado por M. Bertely, J. Gashé y R. Podestá, pp: 367-397. Ediciones Abya Yala, Quito.
- Giddens, A.** 2002. *Sociología*. Alianza editorial, Madrid.
- Giroux, H.** 1992. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- 2001. *Cultura, política y práctica educativa*. Grao, Barcelona.
- Goytisolet, J.** 2007. *Orientalismo al revés: homenaje a Edward W. Said*. Catarata, Madrid.
- Gresh, A. y D. Vidal.** 2004. *100 claves para comprender Oriente próximo*. Paidós, Barcelona.
- Íñiguez, L y J. Muñoz.** 2003. *Introducción a la “Grounded Theory”*. *Análisis cualitativo de textos: curso avanzado teórico práctico*. Manuscrito en posesión de los autores.
- Kottak, C.** 1997. *Cultural Anthropology. An Exploration of Human Diversity*. MacGraw-Hill, New York.

- Malgesini, G., y C. Jiménez.** 2000. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata, Madrid.
- Merino, M., D. Quilaqueo y J. Saiz.** 2008. “Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile”. *Rev Signos* 41(67): 279-297.
- Molina, M.** 2010. *Niños palestinos en Chile: Proceso de integración a la comunidad educativa*. Tesis para optar al Título de Psicóloga, Universidad de Artes y Ciencias Sociales (Arcis), Santiago.
- Moualhi, D.** 2000. “Mujeres musulmanas, estereotipos occidentales versus realidad”. *Revista de Sociología* 60: 291-304.
- Muñoz, A.** 1999. “La educación multicultural: Enfoques y modelos”. En *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*, editado por F. Checa y E. Soriano, pp: 205-244. Icaria, Barcelona.
- Pàmies, J.** 2011. “Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España)”. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad* 10 (1): 144-168
- Pérez Serrano, G.** 1994. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla, Madrid.
- Pino, A. y M. Merino.** 2010. “Discriminación e identidad étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco”. *Discurso & Sociedad* 4(1): 1103-119
- Poblete, M.** 2003. “Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar Mapuche en Panguipulli (Chile)”. *Estudios pedagógicos* 29: 55-64.
- Prieto, M.** 2001a. *Mejorando la calidad de la educación: Hacia una resignificación de la escuela*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- 2001b. *La investigación en el aula ¿una tarea posible?*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Quilaqueo, D. y S. Quintriqueo.** 2010. “Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches”. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 9(26): 337-360
- Quintana, A.** 2006. “Metodología de Investigación Científica Cualitativa”. En *Psicología: Tópicos de actualidad*, editado por A. Quintana y W. Montgomery, pp: 47-84. UNMSM, Lima.
- Rico Bovio, A.** 1998. *Las fronteras del cuerpo: crítica de la corporeidad*. Ediciones Abya-Yala, Quito

- Rockwell, E.** 1980. *La relación entre etnografía y Teoría de la Investigación Educativa*. DIE, Centro de Estudios Avanzados, Ciudad de México.
- Said, E.** 1990. *Orientalismo*. Libertarias, Madrid.
- Salas, R.** 2007. “Hermenéuticas en juego, identidades culturales y pensamientos latinoamericanos de integración”. *Polis* 18: 2-17.
- Taylor, S. y R. Bogdan.** 1987. *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós, Barcelona.
- Tilley, V.** 2007. *Palestina/Israel: Un país, un Estado. Una iniciativa audaz para la paz*. Akal, Madrid
- Tubino, F.** 2002. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima.
- Unión General de Estudiantes Palestinos.** 2011. *Página Web de Inicio Unión General de Estudiantes Palestinos (UGEP)*. Disponible en <http://www.ugep.cl>
- Vicarias de pastoral social y de los trabajadores.** 2010. *Página de Inicio Vicaría de Pastoral Social y de los Trabajadores*. Disponible en <http://www.vicaria.cl>