

IV SIMPOSIO INTERNACIONAL. Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos.

I SIMPOSIO INTERNACIONAL de investigaciones cualitativas con participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Autor: Lida Julieth Leal Rojas¹, Trabajo dirigido por: Pierre Périer. HDR²

Facultad Ciencias de la Educación, Université Rennes 2, Rennes - Francia

Experiencia escolar y construcción de identidades de estudiantes extranjeros. El caso de Sarah.³

Resumen:

Como resultado de la guerra, la hambruna, y los problemas de orden político, muchos afganos dejan su tierra para emprender nuevos rumbos en Europa; algunos de ellos, con un golpe de suerte, logran adaptarse a la nueva cultura y tener una vida tranquila, otros por el contrario no corren esa misma suerte. Este es el caso de Sarah, una joven de 18 años que llegó a Francia con su familia en busca de nuevos horizontes.

Esta ponencia pondrá en evidencia los resultados de una investigación que se realizó en un establecimiento educativo en la ciudad de Rennes (Francia) con una estudiante de origen afgano. Este estudio tuvo como objetivo principal demostrar cómo la experiencia escolar modifica la construcción de la identidad y cuáles fueron los factores que llevaron a dicha modificación. Como objetivos secundarios se quiso demostrar que el proceso de escolarización ocurre gracias a los “otros significativos” y posteriormente con la intervención de los padres.

Durante la elaboración del proyecto se tuvieron en cuenta tres ejes teóricos: la experiencia escolar (Rochex, 1995), la construcción de la identidad (De Queiroz, 1999) y el trayecto o proyecto migratorio (Suarez Orozco, 2003). Así mismo, esta investigación utilizó un enfoque biográfico-narrativo, donde se apreció el sentido subjetivo del investigador para poder comprender las experiencias vividas por el sujeto y así mismo poderlas interpretar.

Por otro lado, esta investigación cualitativa muestra la importancia de realizar más estudios sobre este tema, ya que en Francia las investigaciones hechas sobre la inmigración han sido de índole cuantitativa. Esta idea permitió continuar con un proyecto doctoral que se está llevando a cabo en diferentes establecimientos escolares de la región de Bretaña (Francia).

Palabras clave: experiencia escolar, construcción de la identidad, inmigración.

¹ Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación - Université Rennes 2

² Profesor habilitado para dirigir investigaciones

³ Trabajo traducido del francés

Introducción:

Llegar a un país donde se debe aprender una nueva lengua, costumbres y adaptarse al entorno escolar no es nada fácil. Este fue el caso de Sarah, una niña de origen afgano que llegó a Francia hace tres años para poderse reunir con su familia y así poder escapar de la guerra, la hambruna y la injusticia que azotan a su país. Para Sarah, llegar a Francia fue empezar un nuevo capítulo en el que la escuela, la familia y los amigos jugaron un rol primordial en su proceso de adaptación y educación.

Esta investigación tiene por objetivo demostrar cómo la experiencia escolar modifica la identidad de esta joven estudiante y cuáles son los aspectos y las personas que motivan dicho cambio. Como objetivos secundarios, se quiso demostrar que el proceso de escolarización se construye principalmente por medio de los “otros significativos”⁴ y posteriormente por los padres.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta tres elementos teóricos: el trayecto migratorio (Suarez-Orozco, 2003), la construcción de la identidad (De Queiroz, 1999) y la experiencia escolar (Rochex, 1995). El primer aspecto hace referencia a los factores que conllevan a crear y ejecutar un proyecto migratorio y sus consecuencias en la nueva cultura; el segundo aspecto trata sobre la construcción de la identidad y los factores que llevan a cabo dicha construcción y como tercer elemento, la experiencia escolar y los vínculos con el aprendizaje (Rochex, 1995)

En cuanto a la metodología, en este trabajo se utilizó un enfoque biográfico-narrativo donde el investigador debió utilizar diferentes procedimientos reflexivos para así comprender y analizar las distintas experiencias vividas por la persona. Este estudio dio un nuevo enfoque en cuanto a las investigaciones de índole cualitativa, ya que en Francia el tema de la inmigración con estudiantes ha sido únicamente tratado bajo técnicas cuantitativas.

Al finalizar esta investigación, los resultados expuestos dieron continuidad a un estudio doctoral que se está llevando a cabo en Rennes – Francia, bajo la dirección del profesor Pierre Périer, HDR.

⁴ Traducción hecha por la autora

1. Problemática:

1.1. Descripción de la problemática:

La idea de llevar a cabo esta investigación surgió gracias a la experiencia de la autora como estudiante extranjera en Francia, ya que durante su trayectoria escolar como estudiante de maestría, pudo percatar ciertas dificultades a las que están sometidos los estudiantes extranjeros, como por ejemplo: la redacción de textos académicos, las relaciones entre profesores y estudiantes o las calificaciones, entre otras. Durante sus estudios, estaba trabajando como profesora de español en un colegio al norte de la ciudad de Rennes. El establecimiento recibe cada año una importante población de estudiantes extranjeros con el objetivo de aprender francés (FLE, Français langue étrangère)⁵ e integrarse poco a poco al sistema educativo francés. Dichas reflexiones llevaron a plantear diversas problemáticas acerca de los procesos escolares de dichos estudiantes y las dificultades que deben enfrentar en su diario vivir en una nueva cultura social y escolar.

Durante el año escolar (2014-2015) tuvo la oportunidad de trabajar con algunos estudiantes extranjeros, en Francia son llamados EANA (Élève allophone nouvellement arrivé)⁶ o primo-arrivants. Los intercambios realizados en el espacio escolar, permitieron constatar que la integración al sistema escolar francés no es nada fácil y que dichos estudiantes ocasionalmente se encuentran atrasados en cuanto a las exigencias establecidas por el sistema, de tal manera que desertan fácilmente abandonando por completo los estudios.

Los diferentes encuentros con los estudiantes EANA permitieron conocer a Sarah, una niña afgana que intenta sobrellevar todas las dificultades que encuentra en su escolaridad. Cuando se tuvo la oportunidad de entrevistarla, su historia de vida fue impactante y por tal motivo surgió el interés en su experiencia escolar, para así analizar cómo esa experiencia modifica su identidad y qué factores o personas llevan dicho cambio.

Para finalizar, se intenta dar respuesta a la siguiente pregunta *¿Cómo la experiencia escolar en un proceso de escolarización modifica la identidad de una estudiante extranjera?*

⁵ Francés como lengua extranjera

⁶ Estudiante alófono recién llegado - Traducción hecha por la autora

2. Elementos teóricos:

Este estudio utilizó tres ejes teóricos: el proceso migratorio (Suarez-Orozco, 2003), la construcción de la identidad (De Queiroz, 1999) y la experiencia escolar (Rochex, 1995). Estos elementos fueron indispensables para poder comprender el nexo entre la experiencia escolar y la construcción de la identidad, problemática central de esta investigación.

2.1 El proceso migratorio:

El proceso migratorio es el desplazamiento de personas “de un lugar a otro en función de sus necesidades” (Sijelmasi, 2011, p.283) y el inmigrante es “la persona nacida en el extranjero con residencia en Francia” (TEF, 2015, p.36).

Los flujos migratorios en Europa han aumentado considerablemente en el transcurso de los dos últimos siglos. Los inmigrantes que han dejado sus tierras buscan mejorar las condiciones de vida en el viejo continente y de esta manera dejar atrás conflictos de orden político o pobreza extrema que azotan sus países de origen. En otros casos, la inmigración está ligada a un pasado histórico (colonial) como es el caso de Francia, España e Inglaterra, los países colonizados adquieren por derecho la nacionalidad, facilitando la entrada a los países europeos.

Para poder entender bien las causas del proceso migratorio en Europa, los historiadores lo han dividido en tres grandes etapas, cada una de ellas envuelta en un contexto histórico, político y social (Tandonnet, 2001). La primera etapa ocurre durante los años 50 hasta los años 70, durante este periodo la inmigración fue exclusivamente laboral; Europa hizo un llamado a los países de África del Norte y algunos países asiáticos para poder así asegurar mano de obra, sin garantizar una completa instalación en el continente, ya que muy pocas personas lograron quedarse de forma permanente (Tandonnet, 2001).

Posteriormente, en el año 1974, se genera la primera “ruptura fundamental en materia de inmigración” (Tandonnet, 2001) a causa del primer choque petrolero, muchos inmigrantes regresan a su país de origen y los pocos que lograron instalarse definitivamente empiezan a llamar a sus familias propiciando la segunda etapa de inmigración en Europa bautizada “inmigración de reunificación familiar.” No obstante, este nuevo ciclo migratorio generó las primeras olas de xenofobia en Europa lideradas por los partidos de extrema derecha, en el caso de Francia el FN (Front National).

Finalmente con la caída del muro de Berlín, los alemanes que vivían en la antigua URSS empiezan a llegar a su país de origen gracias a la demanda de asilo, muchos de ellos lograron instalarse de manera definitiva en Europa Occidental. Sin embargo las demandas abusivas de asilo aumentaron, frente a esta situación los países industrializados reforzaron

de manera severa los controles fronterizos limitando la entrada de inmigrantes ilegales al continente.

2.2 Las causas de la inmigración:

Diversos factores llevan a las personas a dejar su país de origen, según Tandonnet (2001) existen estrategias individuales y grupales que permiten comprender los comportamientos migratorios. En los comportamientos individuales encontramos la “expatriación temporal” que consiste en dejar el territorio de origen por un tiempo preciso con el objetivo de adquirir un capital económico que ayude posteriormente al sustento familiar. Así mismo encontramos “la partida de carácter definitivo” que busca la instalación completa en el extranjero sin perspectiva de regreso al país natal” (Tandonnet, 2001, p.56).

En cuanto a los comportamientos migratorios de carácter grupal, encontramos “la inmigración motivada por una voluntad creativa”, la cual consiste en crear un proyecto migratorio definido que busca mejorar la calidad de vida del núcleo familiar o personal. En este mismo orden, encontramos “la inmigración del desespero” que ocurre cuando no hay ninguna perspectiva de éxito o futuro en el país de origen, este tipo de inmigración prepondera en los países clasificados PMA (Pays moins avancés) ⁷.

En el caso de Francia la inmigración ha aumentado en los últimos años, según en INSEE⁸ “del 2004 al 2012, más de 200.000 inmigrantes entraron cada año a Francia” (TEF, 2015, p.36). El 89,9 % de la población francesa es inmigrante y la gran mayoría proviene de países miembros de la Unión Europea y países de África, la cual busca instalarse en Francia con fines laborales.

2.3 Construcción de la identidad:

La inmigración puede ser vivida como una oportunidad para “mejorar el desarrollo personal” (Suarez-Orozco, 2003 p.120), esta supone un cambio profundo en la organización familiar y en el desarrollo social de los niños, afectando positiva o negativamente la adaptación a la nueva cultura. Esta adaptación se ve estropeada por diversas “rupturas significativas”, ya sea con el lugar de origen, o socio-afectivas que generan posteriormente diferentes tipos de estrés, convirtiendo la adaptación al país anfitrión en un proceso doloroso y traumático.

En ese proceso de adaptación los inmigrantes afrontan el aprendizaje de nuevas reglas: el idioma o la interpretación de códigos culturales y sociales; en el caso de Sarah, ella aprendió que en occidente llevar el velo puesto en los lugares públicos está prohibido, que la escuela es laica y que la mujer tiene los mismos derechos sociales que el hombre.

⁷ PMA - Países menos avanzados

⁸ Institut national de la statistique et des études économiques - Instituto nacional de estadística y de estudios económicos

Todas estas enseñanzas fueron impartidas desde su integración al sistema escolar francés, con lo que podemos evidenciar que la “escuela es un lugar de contacto cultural” (Suarez-Orozco, 2003, p. 131) que juega un rol primordial en la adaptación y comprensión de reglas, códigos culturales y lingüísticos.

Por otro lado, cuando hablamos del proceso migratorio y todo lo que esto conlleva (adaptación, aculturación, escuela etc.) hacemos también referencia a *la construcción de la identidad*. Esta noción ha sido trabajada por autores franceses (De Queiroz, 1999, Périer, 2015) y autores americanos (Johnston, 2012; Guerrero & Milstein, 2013), quienes sirvieron como punto de referencia conceptual para poder entender mejor esta noción en los contextos educativos.

Para empezar, la construcción de la identidad pasa por “un movimiento de confrontación indefinido” que consta de dos factores: “la imagen que me hago de mí mismo, por mí mismo” (De Queiroz, 1999, p.17) y la imagen que los “otros significativos” construyen de mí. La construcción de la identidad es también una construcción social del individuo que se vincula a un proceso de socialización con los otros (u otros significativos) dentro de una comunidad (la escuela), creando por consiguiente una legitimación social (Tessier, 1999).

Como se había mencionado anteriormente la escuela es un lugar de socialización con el otro, pero en el caso de Sarah, la escuela también puede ser percibida como un espacio para la construcción de la identidad (Tessier, 1999). El entorno escolar nos permite comprender dos tipos de identidades: *la atribuida*, definida como la etiqueta impuesta por la institución y *la real*, vista como el reconocimiento personal a la cual el sujeto aspira.

2.4 El sentido de la experiencia escolar y la relación con el saber:

¿Por qué preguntarnos sobre la relación con el saber?

Podemos responder a esta pregunta cuando constatamos que algunas personas, jóvenes o adultos, tienen deseos de aprender algo, mientras que otros no lo manifiestan. Esta relación puede tener diferentes campos de referencia conceptual ya sea sociológico, psicoanalítico o didáctico, que permiten comprender la movilización de saberes que dan sentido a la experiencia escolar del ser humano.

La relación con el saber es también una relación de los procesos de aprendizaje y socialización de la persona en el campo educativo, los dos forman parte de un registro de identidad ⁹(Bautier & Rochex, 1998) que explora la utilidad del saber para poder llevar a cabo un proyecto futuro (profesional, personal, etc.). Esta dimensión del saber permitió comprender e identificar los aspectos del cotidiano escolar de Sarah y las interacciones en

⁹ En francés-Registre identitaire-traducción hecha por la autora

el ámbito escolar que le ayudaron a darle un sentido a su escolaridad y posteriormente la (re) construcción de su identidad.

Por otro lado, el sentido de la experiencia escolar obliga a la persona a una movilización de sentidos que ayuda a modificar la imagen de sí mismo dentro de un campo social. La adquisición de conocimiento en la escuela empodera a la persona abriendo su experiencia al mundo (Rochex, 1995), mejorando de esa manera su calidad de vida o abriendo posibles rutas de éxito académico. No obstante, el sentido de la experiencia escolar no está únicamente ligando a la escuela, las personas que están afuera del entorno escolar pueden ser altamente significativas a la hora de dar sentido a las actividades escolares. Según Jellab (2001) “la experiencia escolar y la relación con el saber es a su vez, una relación con el otro, el mundo y a sí mismo”.

El sentido de la experiencia escolar varía de una persona a otra y normalmente está vinculado a un contexto y a una historia de vida (Jellab, 2001). En el caso de esta investigación, comprender el trayecto migratorio de Sarah y los momentos de vivencia escolar en dos lugares diferentes (Afganistán y Francia) permitió entender la modificación de su sentido y experiencia escolar, que a su vez, como ya se ha dicho, modifican su identidad, eje central de esta investigación.

2.4.1. El proceso de triple autorización:

La experiencia escolar es una experiencia de desarrollo (Rochex, 1995), la cual le otorga a los educandos un sentido importante hacia las prácticas o actividades que se hacen en la escuela. La escuela siendo el lugar más apropiado para la (re) construcción de la identidad y la adquisición del conocimiento, da las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan emanciparse y por consiguiente mejorar su calidad de vida.

Esta emancipación está basada en un “reconocimiento” que será llamado “triple autorización” (Rochex, 1995), donde la persona acepta su realidad social tal como es y para poderla cambiar gracias a las herramientas que le propicia la educación, deberá tener la permisión de sus padres, aceptándolos como son (Passerieux, 2012).

Esta noción nos permitió entender la situación familiar de Sarah, ya que pudimos constatar que este proceso de triple autorización no pasa principalmente por los padres, sino por intermedio de los hermanos, ellos apoyan esta emancipación a ser “diferente” gracias a la educación en medio de la nueva cultura social y escolar del país anfitrión.

3. Aspectos metodológicos:

3.1 Metodología:

Este estudio se inscribe en marco de una investigación cualitativa (Albero, 2011) donde se identificaron fenómenos tales como: vivencias, sentimientos o emociones (Strauss & Corbin, 2012) que dieron respuesta a la problemática central de esta pesquisa.

Para llevar a cabo este estudio empírico, se realizaron entrevistas semi-directivas y grupales bajo el modo de historia de vida (Bertaux, 1997; Jellab, 2001) con los diferentes miembros de la comunidad educativa donde estudia Sarah; estas entrevistas se efectuaron también con algunos miembros de la familia (la mamá y el hermano mayor de Sarah). Al mismo tiempo, esta investigación requirió una “profundización de la descripción” (Passeron & Ravel, 2005, p. 11) que permitió comprender, interpretar e identificar los momentos claves, los “otros significativos” que conllevaron a una construcción de la identidad.

Posteriormente se hizo un análisis de las entrevistas utilizando “codificación abierta” (Strauss & Corbin, 2002), para luego realizar categorías que tuvieran relación con la problemática y la hipótesis del estudio.

3.2 Contexto:

Esta investigación se realizó durante un año escolar (2014-2015) en un colegio general y tecnológico situado al norte de la ciudad de Rennes (Francia). El establecimiento educativo cuenta con una unidad pedagógica de estudiantes alófonos (élèves EANA), que les permite acomodarse poco a poco al sistema educativo francés ayudándoles de esta manera a la creación de un proyecto profesional que deberán llevar a cabo al finalizar los estudios de secundaria.

La unidad pedagógica cuenta con diferentes maneras de integración que dependen de la edad del estudiante y de su proceso de escolarización en el país de origen. Los estudiantes que tienen más de 16 años y que fueron escolarizados son ubicados en el dispositivo MLDS (Mouvement de lutte contre le décrochage scolaire)¹⁰ y los de edad inferior son trasladados a las UPE2A (Unité pédagogique). Cuando son ubicados en las diferentes unidades pedagógicas, los estudiantes aprenden francés (FLE- francés como lengua extranjera) y posteriormente son trasladados a las clases “normales” con estudiantes franceses.

3.3 Participantes:

Este es un estudio de caso que se interesó en una alumna de 18 años de origen afgano llamada Sarah. Ella nació el 6 de julio de 1996 en Afganistán; a la edad de cuatro

¹⁰ Movimiento contra la deserción escolar

años Sarah y su familia conocieron el desplazamiento forzado, ya que a causa de la guerra en su país debieron mudarse a Pakistán donde un hermano de su mamá los esperaba. Según Sarah tenían que caminar más de 20 kilómetros al día para poder llegar a la frontera, pasaban las noches en pequeñas pensiones con más de 30 personas en un sólo cuarto, personas que al igual que ellos intentaban escaparse de la violencia.

Al llegar a Pakistán su tío Irahim los esperaba con impaciencia, la vida para él era más sencilla ya que pudo estudiar Ingeniería Civil y trabajar en la OIM. Su tío Irahim apoyó financieramente a la familia y les dio la oportunidad a Sarah y a sus hermanos de estudiar y salir adelante. Sarah cuenta que para ese entonces su hermano mayor, David, estudiaba en el liceo Franco-Afgán, al finalizar el bachillerato pudo viajar a Francia para continuar los estudios de pregrado y post-grado.

Años más tarde el tío Irahim fallece a causa de un problema renal, David el hermano mayor que ya estaba radicado en Francia desde hace 15 años tomó la decisión de llamar a su familia para que por fin estuviesen todos juntos y es así como en el año 2013 Sarah llegó a Francia con su mamá y sus tres hermanos menores en búsqueda de un mejor futuro.

Al llegar a la ciudad de Rennes, Sarah y sus hermanos debieron pasar por el rectorado de Rennes para ser enviados a los colegios que tuviesen unidades pedagógicas para los estudiantes extranjeros. Sarah fue enviada a un colegio al norte de Rennes y sus dos hermanos fueron enviados a otras instituciones. Sarah aprendió a hablar francés en un año escolar, esto le permitió ser clasificada en la clase de Seconde ¹¹ y así posteriormente culminar un bachillerato.

4. Resultados principales:

Los resultados de este estudio emergen de la articulación de los elementos teóricos y del análisis de datos. Estos resultados juegan un rol importante en la construcción de conocimiento en el campo de la educación. A continuación se mostrarán los resultados más relevantes que fueron organizados por medio de categorías (Strauss & Corbin, 2002).

41 Francia vista como un sueño, la razón de un cambio:

Durante las entrevistas pudimos percatar que el proyecto migratorio de Sarah y su familia era la realización de un sueño. El desarrollo y el bienestar de la familia (Suarez-Orozco, 2003) nos parece el primer objetivo del proceso migratorio; el país anfitrión les ofrece paz y posibilidades de cambio para mejorar la calidad de vida. Para Sarah, llegar a Francia representó una oportunidad para seguir estudiando y alcanzar sus sueños.

Esto lo podemos ver reflejado en este fragmento de entrevista:

¹¹ Seconde: Noveno grado

Lida : D'accord. Est-ce que tu peux me dire les raisons pour lesquelles tu as quitté ton pays d'origine ?

Sarah : On est venus ici en France pour continuer nos études, comme vous le savez en Afghanistan il y a beaucoup de guerre, donc ma mère et mon frère ont décidé de venir ici, parce que mon frère était déjà ici.

Lida : Et en Afghanistan, tu as eu des expériences par rapport à la guerre ?

Sarah : Oui, il y avait tout le temps des bombes explosives et tout, on entendait tous les jours, deux ou trois. C'était trop dur, donc on est venus ici.

[Lida: ¿puedes contarme las razones por las cuales te fuiste de tu país de origen?

Sarah: Venimos aquí a Francia para poder continuar con nuestros estudios, como usted lo sabe en Afganistán hay mucha guerra, entonces mi hermano y mi mamá decidieron venir aquí ya que mi hermano estaba acá en Francia.

Lida: y en Afganistán, ¿tuviste experiencias respecto a la guerra?

Sarah: Si, todo el tiempo había bombas explosivas, escuchábamos dos o tres por día. Era muy duro, por eso vinimos aquí.]

Con este fragmento, también podemos decir que la idea de dejar el país de origen toma sus cimientos a partir de la vivencia traumática de una guerra. El hecho de tener un contacto en el país de origen facilita la llegada al país anfitrión (Suarez-Orozco, 2003).

Sin embargo, la llegada a Francia no fue vivida de la mejor manera. Sus primeras experiencias estuvieron marcadas por el miedo, el sentimiento de frustración y la imagen negativa que algunos franceses le emiten a los extranjeros. Estas imágenes constituyen el inicio de una construcción de la identidad a partir del discurso emanado por el otro (De Queiroz, 1999)

Lida: Alors, est-ce que tu as eu des expériences négatives en arrivant ici en France, tu peux me donner des exemples ?

Sarah: Yeah, the first day at the airport in Paris, so the taxi driver, he started fighting with us the first day because it was snowing and he did not want to carry our bags to the hotel and he said: "I am not good" he was not prepared to take the passengers to the hotel, So the first day he started fighting, it was something very bad for me because I thought that everyone in this country was like him. It was difficult, and I don't have any other negative points.

[Lida: Tienes alguna experiencia negativa cuando llegaste a Francia? tienes ejemplos

Sarah: Si, el primer día en el aeropuerto de París, el taxista empezó a pelear con nosotros porque estaba nevando y no nos quería llevar al hotel con nuestras maletas y dijo: "no estoy

bien.” Él no estaba preparado para llevar pasajeros, eso fue algo muy malo para mí, pensé que todos en este país eran como él. Fue difícil, no tengo más puntos negativos.]

Lida: So... maybe with that first experience you thought like everybody in this country was like him.

Sarah: Yeah, he started fighting... so you have 5 bags I don't carry your bags to the hotel so stay at the airport in the morning. It was nine am in the morning then he said, stay at the airport I don't want to carry your bags to the hotel. At that moment I thought all French people are like this. They don't want strangers (étrangers) to be in their country and at that moment me and my two brothers we started crying and when we stayed at the airport just one night, five hours, and then we came to Rennes. We saw our neighbors, the people in the city, we went to the city that morning and we talked to the people the friends of my brother and we knew that all French people are not like that, so that it was only one.

[Lida: Entonces... tal vez con esa primera experiencia pensante que todo el mundo en este país era como él

Sarah: Si, él empezó a pelear... tienen 5 maletas, no las voy a llevar al hotel, quédense en el aeropuerto. Eran las nueve de la mañana. En ese momento pensé que todos los franceses eran como él, que no quería extranjeros en su país, después mis hermanos empezaron a llorar, nos quedamos esa noche en el aeropuerto, cinco horas más tarde llegamos a Rennes. Cuando vimos a nuestros vecinos, la gente de la ciudad, fuimos a la ciudad por la mañana y hablamos con la gente y los amigos de mi hermano y nos dimos cuenta que todos los franceses no eran como él, que solo era uno]

Estos fragmentos nos dejan ver claramente como Sarah empieza a construir su identidad a partir de la imagen que los otros envían. Las primeras experiencias para un inmigrante son esenciales para su futura adaptación. Para esta joven el hecho de haber vivido el rechazo de la parte de un francés la lleva a pensar que los franceses son “malvados” con los extranjeros y que siempre será estereotipada a causa de su origen. Esas imágenes constituyen una violencia simbólica (Suarez-Orozco, 2003) que impiden una buena adaptación en el país de origen, afortunadamente, ese no fue su caso.

Por otro lado, la construcción de la identidad también se manifiesta cuando las personas toman las posibilidades que ofrece el país anfitrión para mejorar su calidad de vida y poderse adaptar de manera correcta. En este caso, para la mamá de Sarah llegar a Francia le permitió aprender cosas que no pudo en su país de origen como por ejemplo: leer y escribir.

Lida : D'accord, et ta mère en Afghanistan n'a appris ni à lire ni à écrire

Sarah : Non.

Lida: mais elle sait se repérer et tout, elle sait écrire les chiffres ?

Sarah : Oui, a,b,c oui

Lida : Ah , oui notre alphabet

Sarah : les chiffres oui, 1, 2,3

Irima : la mère parle.

Sarah : elle a appris à téléphoner ici, elle a appris à être en ligne en skype, à lire et tout ça elle l'a appris ici en France.

Irima : la mère parle

Sarah : Sa prof de français lui a demandé d'écrire son nom en dari, elle a dit non, je vais l'écrire en français.

[Lida: y tu mamá en Afganistán no aprendió a leer y a escribir.

Sarah: No

Lida: ¿Pero ella sabe ubicarse en la ciudad, sabe escribir las cifras?

Sarah: Si. A, b,c si sabe

Lida: como nuestro alfabeto

Sarah: las cifras si, 1,2, 3

Irima: La mamá. Ella habla en su idioma natal (Dari)

Sarah: Ella aprendió a llamar aquí, a estar en línea en skype, a leer todo eso lo aprendió en Francia

Irima: La mamá. Ella habla en su idioma natal (Dari)

Sarah: Su profesora le dijo que escribiera su nombre en dari y ella dijo: “no” lo haré en francés.

4.2 La escuela vivida como un estrés:

El paso de una cultura escolar a otra en contextos culturales diferentes crean un tipo de “estrés de aculturación” (Suarez-Orozco, 2003) en este caso la llamaremos “estrés de aculturación escolar” en el cual los estudiantes extranjeros deben reemplazar sus antiguos ritmos escolares por los ritmos de la cultura anfitriona; entendemos por ritmo todo lo que hace referencia al desarrollo de una clase (relación con el maestro, rutinas etc.).

Este tipo de estrés de aculturación escolar fue vivido por Sarah, sus primeros meses dentro de un establecimiento escolar le generó un malestar cuando se dio cuenta que el nivel de exigencia, la duración de las clases no eran iguales que en su país. Esto lo constatamos en este fragmento de entrevista.

Lida: and when you were living there, how was your daily routine when you were a student in Pakistan?

Sarah: It was normal, we went to school at eight o'clock and we finish at twelve o'clock.

Lida: So you finished at noon, wow, here in France is very long;

Sarah: Yeah it's too long, I don't have the habitude to stay at school from eight o'clock to six o'clock in the evening so it wasn't easy. In Pakistan we have four subjects per day for 40 minutes and we have break as well, 15 minutes at ten o'clock. The schools in Pakistan or Afghanistan were very easy because when we finished at 12 o'clock we leave to our house after eating we had the time to do our homework to study for the next day and it's very easy. Here the schools are totally different, we came at 8 o'clock and we finish at six o'clock and then we go home. I don't know the French students, they have the habitude from eight to six o'clock. I don't know how they solve their problems after six o'clock. When I go home at six o'clock I feel so tired, I do the homework at home as well. When I open my books It's nine o'clock, and if I don't sleep eight hours It's also a problem for the next day because I wake up at six o'clock in the morning. So in Pakistan it was outstanding.

[Lida: y cuando vivías allá ¿cómo era tu rutina siendo estudiante en Pakistán?

Sarah: Era normal, íbamos a la escuela a las ocho de la mañana y terminábamos al medio día

Lida: Terminabas al medio día, acá en Francia ¡es muy largo!

Sarah: Si, es muy largo, yo no estoy acostumbrada a quedarme en el colegio desde las ocho de la mañana hasta las seis de la tarde, no es fácil. En Pakistán teníamos cuatro materias por día y cada una de cuarenta minutos, teníamos un descanso también, teníamos quince minutos a las diez de la mañana. Las escuelas en Pakistán o en Afganistán eran muy fáciles porque terminábamos a las 12 del mediodía, íbamos a nuestra casa, después de comer teníamos el tiempo para hacer la tarea para estudiar para el día siguiente y era muy fácil. Aquí las escuelas son totalmente diferentes, llegamos a las 8 en punto y que terminamos a las seis de la tarde, luego nos vamos a casa. No sé, los estudiantes franceses, tienen la costumbre de estar desde las ocho hasta las seis. No sé cómo resuelven sus problemas después de las seis. Cuando voy a casa a las seis me siento tan cansada, hago la tarea en casa también. Cuando abro los libros ya son las nueve, y si yo no duermo ocho horas es también un problema para el día siguiente, porque me despierto a las seis en punto de la mañana. Así que en Pakistán era genial.]

Podemos ver que para Sarah, los ritmos escolares son agotadores, ella se da cuenta que seguir las exigencias escolares en Francia es complicado. Para los estudiantes extranjeros este tipo de dificultades escolares pueden ser desmotivadoras y por consiguiente

ir a la escuela no tendrá ningún interés para ellos y esta no jugará un rol importante en la obtención de éxito académico o social (Suarez-Orozco, 2003; Rochex, 1995).

Por otro lado, para Sarah, la lengua francesa representa en sí, un tipo de “stress.” El dominio de la lengua y la adquisición de competencias lingüísticas representan para ella un reto sobre todo a la hora de escribir. La mayoría de profesores entrevistados hicieron énfasis en ese punto.

Lida : Est-ce que pendant les séances de cette année, as-tu remarque des difficultés chez elle ?

Pierre : Alors, déjà son placement n'était pas innocent, c'était plutôt bien, elle se mettait systématiquement devant parce qu'au début de l'année elle me faisait comprendre qu'elle ne comprenait pas tout le vocabulaire français, et ça me permettait éventuellement de voir quel était l'état de sa prise de notes et elle était toujours comment dire accolé à une autre élève qui souvent réussissait bien.

Lida : ¿Monique?

Pierre : Au début de l'année c'était Monique, mais ça a tourné. Alors le problème que je recensais c'était le problème de langage, formulation en français, à savoir qu'elle était capable de cerner des éléments de réponse sans avoir les moyens de mettre en mot pour que la réponse ait un sens, mais ça s'est amélioré progressivement parce qu'elle a été toujours volontaire, ce volonté de réussir s'est progressivement amélioré en sachant qu'elle est à l'aise quand on demande de réponses courtes qui suppose très peu d'éléments de réflexion simplement de prélèvement de l'information mais quand il faut rédiger, là il y a une difficulté.

Lida: durante las clases de este año, ¿has notado alguna dificultad?

Pierre: Bueno, su ubicación en el salón de clase, no lo hacía inocentemente. Ella se ubicaba sistemáticamente adelante ya que al comienzo del año ella me dio a entender que no entendía todo el vocabulario en francés, y esto finalmente me permitió ver el estado de su toma de notas. Ella siempre estaba al lado de un estudiante que a menudo le iba bien.

Lida: ¿Monique?

Pierre: Al comienzo del año fue Monique, pero eso cambió. Así que el problema que sentí fue en la formulación en francés. Ella era capaz de identificar algunas respuestas pero no tenía los medios para poder escribir y que la respuesta tuviera sentido. Esto gradualmente se mejoró porque ella siempre ha sido voluntaria, esta voluntad de tener éxito. Para ella es cómodo cuando le hago preguntas cortas pero cuándo debe escribir y redactar hay una dificultad.]

Este fragmento de entrevista efectuada con el profesor de Historia y geografía, nos permitió entresacar dos aspectos importantes: el primero acerca de las debilidades del sistema escolar francés en cuanto al aprendizaje de la lengua francesa, y el segundo la identificación de los otros significativos que ayudan a Sarah a superar las dificultades. Esos otros significativos ayudan a la construcción de la identidad, ya que el discurso que ellos le envían a Sarah es positivo, mostrándole que si se puede superar las barreras académicas y que se pueden lograr los sueños. Para Sarah, conocer a Monique una de sus amigas le ayudó a comprender las clases e integrarse en ella.

4.3 La escuela como un de-constructor de sueños:

En el transcurso de las entrevistas, Sarah siempre manifestó su gusto por la medicina y sus ganas de convertirse en doctora algún día. En Francia para poder ser médico se debe hacer un bachillerato científico. Lastimosamente, a causa de sus “debilidades en el polo científico” y el discurso de los profesores hicieron que ese sueño de desvaneciera. No obstante, la escuela como lugar de socialización y de constructor de identidad ayudó a Sarah reconstruir la identidad designada orientándola a un proyecto profesional acorde a sus capacidades. Sarah hará un bachillerato tecnológico que le permitirá más adelante acceder al sector comercial. Esta reorientación profesional da más sentido a su experiencia escolar ya que encontrará más agrado a las actividades que hace en la escuela.

[Lida : Et pourquoi tu as choisi de suivre la filière STMG et pas la filière scientifique comme tu voulais à la base ?

Sarah : Parce que le S est trop difficile et il y a beaucoup de math et de physique et SVT et c'est pour ça que je n'ai pas choisi S et ES je n'aime pas l'économie, et tout ça et L c'est difficile à cause du français et parce que je ne parle pas bien français.

Lida : Est-ce que la filière STMG est liée à ton projet professionnel ?

Sarah : mmm, J'aimerais bien être secrétaire médical avec un STMG on peut le faire sinon je vais faire commerce international.]

Lida: y ¿por qué escogiste la filial STMG¹² y no la científica como tu querías al principio?

Sarah: Porque Científico es muy difícil, hay muchas matemáticas, física y ciencias, por eso no la escogí y ES¹³ no me gusta la economía, y L¹⁴ es difícil a causa del francés y porque no hablo bien francés.

Lida: y ¿la filial STMG está ligada a tu proyecto profesional?

¹² STMG: Bachillerato tecnológico

¹³ ES: Bachillerato de ciencias económicas

¹⁴ L: Bachillerato literario

Sarah: mmm. Me gustaría ser secretaria medical con la filial STMG puedo hacerlo o sino haré comercio internacional.

4.4 La imagen del hermano, una autorización para ser diferente que ocurre gracias a él:

Durante la recolección de datos, Sarah hablaba con mucho entusiasmo sobre su hermano David. Él tiene 36 años y actualmente trabaja para la OIM, gran parte de su trayectoria académica la hizo en Francia y eso le ayudó posteriormente a vincularse laboralmente mejorando así su *modus vivendi* y el de toda su familia. David conoce la importancia de estudiar para poder llegar a ser alguien en la vida, este ejemplo logra cautivar a Sarah para que ella pueda hacer lo mismo.

[Lida: So your brother for you is a source of inspiration.

Sarah: Yeah, not me, but my brothers as well It's difficult, "you should try your best and you will reach your goal, do your best, don't think It's difficult, just do your best." So we are trying to do. My other brothers, they are very intelligent, they are good at math and all of that... not me.

Lida: tu hermano es para ti como una fuente de inspiración

Sarah: Si, no solo para mí, para mis hermanos también, para ellos también es difícil, él nos dice "deben intentar hacer lo mejor para alcanzar sus logros, hagan lo mejor, no piensen que es difícil, solo hagan lo mejor." Eso es lo que intentamos hacer. Mis otros hermanos son inteligentes, ellos son buenos para las matemáticas... yo no.

Con este fragmento nos damos cuenta que la construcción de la identidad se construye a partir de la imagen que proyecta su hermano mayor y sus otros dos hermanos. Constatamos también que Sarah construye una imagen negativa de sí misma desvalorizando sus capacidades intelectuales (Kenouté, 2002). Infortunadamente la escuela también le ha asignado una identidad atribuida (Tessier, 1997) haciéndole creer que no tiene las capacidades suficientes (Costalat-Founeau, 2008) para seguir una filiar científica y así cumplir su sueño de ser doctora. Para Sarah es muy desmotivador ver que sus hermanos pueden responder a las exigencias del sistema escolar francés y ella no.

Por otro lado, el hermano mayor de Sarah juega un rol de mediador entre la escuela y ella. A pesar de las dificultades encontradas, David intenta motivarla sin imponerle ningún proyecto profesional simplemente él quiera que ella tenga éxito en la vida. Veámoslo en este fragmento de entrevista.

Lida : Comment projetez-vous l'avenir académique et professionnelle de Sarah ? Comment vous la voyez dans quelques années ?

David : comme je vous disais, moi, je n'ai pas d'attentes particulières par rapport à elle, je veux qu'elle suive ce qu'elle a envie donc, elle est en train de se demander si elle doit aller

vers un BAC général ou un BAC professionnel, je lui conseille quand elle me demande mais je n'ai pas envie de lui imposer quelque chose.

Lida : comme vous m'avez dit que vous êtes « le papa » de la famille, est-ce que vous leur montrez l'importance de faire des études ?

David : Ah oui, oui. La seule chose que je leur dis c'est que les études sont importantes, et la deuxième chose que je leur dis c'est que je suis là pour les aider à réussir, c'est tout. Après je ne leur impose pas la filière, c'est eux qui choisissent.

Lida: ¿Cómo proyecta el futuro académico y profesional de Sarah? ¿Usted cómo la ve en algunos años?

David: Como le decía, yo no tengo ningún tipo de expectativa con relación a ella, yo quiero que ella haga lo que ella quiera hacer, en estos momentos ella se está preguntando si puede hacer un BAC¹⁵ general o profesional. Yo la aconsejo cuando ella me pregunta, pero yo no quiero imponerle algo.

Lida: usted me dijo que era “el papá” de la familia, ¿usted le muestra a sus hermanos la importancia de estudiar?

David: Si claro. La única cosa que yo les digo, es que los estudios son importantes, y la segunda cosa que les digo es que yo estoy ahí para ayudarlos a tener éxitos, es todo. Yo no les impongo ninguna filial, son ellos quienes escogen.

David, ayuda en la construcción de la identidad de Sarah, sus consejos permiten configurar la identidad designada (Tessier, 1999) y esto le permite darle un sentido a su experiencia escolar, aunque él reconoce que hay dificultades, él está ahí para apoyarla.

Pudimos observar que la mamá de Sarah juega un rol importante en la construcción de sentido de su experiencia escolar, para Irima (la mamá de Sarah) la escuela representa un lugar primordial para obtener éxito en la vida y así mismo mejorar la calidad de vida.

Lida : Alors, est-ce que ta maman croit que l'école jeu un rôle très important dans ton avenir et l'avenir de tes frères ?

Sarah: Elle fait la traduction. Oui, elle dit que les études sont très importants pour la vie, comme elle n'a pas fait d'études donc elle a dit que j'ai beaucoup de problème (la mère) dans sa vie, parce qu'elle n'a pas fait d'études, elle m'a pas trouvé de travail comme elle voulait, elle a travaillé chez les gens, elle nettoyait les vêtements et tout ça donc, elle ne veut pas qu'on fasse la même chose comme elle, elle dit qu'il faut étudier de plus en plus.

Lida: ¿y tú mamá cree que la escuela juega un papel importante en tu futuro y en el de tus hermanos?

¹⁵ BAC: Bachillerato

Sarah: Ella traduce. Si, ella dice que los estudios son muy importantes para la vida, como ella no pudo estudiar, ella dice que tuvo muchos problemas para conseguir trabajo ya que no hizo estudios. Ella tuvo que trabajar en la casa de las personas lavando ropa y limpiando y ella no quiere que hagamos lo mismo. Ella dice que toca estudiar más y más.

Este pequeño fragmento nos muestra un proceso de triple autorización. La mamá de Sarah le permite ser “diferente” (Rochex, 1995) gracias a la educación. La señora Irima reconoce que la escuela es muy importante en el futuro de sus hijos y que estar en ella represente una verdadera suerte.

5. Conclusiones:

Al inicio de este trabajo se había propuesto como hipótesis que la construcción de la identidad y la socialización escolar ocurren principalmente por los “otros significativos” y posteriormente por los padres. Los resultados de la investigación confirmaron esta hipótesis.

En efecto, se observó que el rol de padre (en este caso la mamá de Sarah) no tiene un rol secundario en el proceso de escolarización de sus hijos, ya que no pudo realizar ningún estudio y por esto no puede vigilar lo que sus hijos realizan en la escuela.

Igualmente se pudo constatar que en la construcción de la identidad de Sarah existen “otros significativos” como por ejemplo su hermano David y sus compañeros de clase, quienes juegan un rol preponderante en su proceso de escolarización y éxito escolar, a su vez ellos le proporcionan sentido a lo que hace en la escuela, al apoyarla en las actividades escolares.

Sin embargo, este estudio de caso nos permitió identificar las fallas del dispositivo de integración de los estudiantes extranjeros al sistema escolar francés. Sarah se encuentra atrasada en el aprendizaje del francés escrito poniéndola en jaque frente a las exigencias del sistema.

Si los dispositivos de integración lograsen cambiar, estos “primo-arrivants” podrían encontrar más sentido a lo que hacen en la escuela y así podrían llevar a cabo un proyecto profesional que dependiera de sus expectativas y sueños y no del discurso impuesto por la escuela.

Implicaciones:

Los resultados arrojados por esta investigación dieron pistas para continuar un estudio doctoral que se está llevando a cabo en Rennes (Francia) bajo la supervisión del profesor Pierre Périer HDR. Este trabajo permitirá mejorar los dispositivos de integración de los estudiantes extranjeros, ya que se podrá conocer la opinión de ellos frente al proceso de escolarización en Francia.

Referencias

- Albero. B. Poteaux N (s. f.). Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas. (pp. 15-25). Paris: Maison des Sciences de L'Homme.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des «nouveaux lycéens»: démocratisation ou massification?* Paris: A. Colin.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie: l'enquête et ses méthodes* (3. éd). Paris: Colin.
- Costalat-Founeau A. (2008). Identité, action et subjectivité, le sentiment de capacité comme un régulateur des phases identitaires., *89*, 63-74.
- De Queiroz, J M. (1999). Deux remarques théoriques sur la construction identitaire., *3*, 11-24.
- Guerrero A ; Milstein D. (2013) The construction of dialogue and the production of meanings with children displaced by the armed conflict in Colombia.**In:***Terceer simposio de encuentros etnográficos con niños y niñas*. Oaxaca México. 1-18
- Jellab, A. (2001). Les élèves de LP à l'épreuve des savoirs : une articulation entre l'histoire biographique et le contexte scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *11*(1), 2.
<http://doi.org/10.3917/cdle.011.0002>
- Johnston, JL (2012). Using identity as a tool for investigation: a methodological option in the researcher's toolbox, *International Journal of Arts & Sciences*, *5*(5), 1-9.
- INSEE Première, n° 1524, novembre 2014.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 171.
<http://doi.org/10.7202/007154ar>.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité* (1re

- éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Périer, P, Construction identitaire et expérience scolaire, mai 2015.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid; España: Ediciones Morata.
- Tandonnet, M. (2001). *Le grand bazar, ou, L'Europe face à l'immigration*. Paris: L'Harmattan.
- TEF. *Les immigrés récemment arrivés en France-Une immigration de plus en plus européenne.*, 36-37
- Tessier, *Trajectoires d'études et dynamiques identitaires*. Réponses institutionnelles, 1999 n°3, 25-32.
- Rabeh Sijelmassi, A. (2011). Famille, migration et identité : à propos des bidonvilles. *Thérapie Familiale*, 32(3), 383. <http://doi.org/10.3917/tf.113.0383>