

Juventud, inmigración y acción educativa

(Youth, immigration and educational action)

ABAD MIGUÉLEZ, Begoña

Univ. del País Vasco (UPV/EHU). Fac. Ciencias Sociales y de la Comunicación. Dpto. Sociología II. Bº de Sarriena, s/n.
48940 Leioa
begona.abad@ehu.es

La incorporación de nuevos públicos escolares provenientes de la inmigración extranjera plantea un reto al sistema educativo de las sociedades occidentales de llegada/asentamiento: garantizar una educación integradora e inclusiva. Para superarlo, se propone partir de una definición pluridimensional en la que su condición de jóvenes, como clase de edad y como generación, sea tan relevante como su condición de inmigrantes.

Palabras Clave: Inmigración. Gestión de la diversidad. Acción educativa. Interculturalidad. Juventud.

Laburpena: Kanpoko immigraziotik datozen ikasle berriak eskolatzeak erronka bat planteatzen dio mendealdeko etorrera/kokaleku diren gizarteen hezkuntza sistemari: heziketa integratzaile eta barne hartzailea bermatzea. Arazoa gainditzearen, alde anitzeko definizio batetik abiatzea proposatzen da, halako eran non horien gazte egoera, adin klase eta belaunaldi gisa, beren immigrante egoera bezain garrantzitsua izango den.

Giltza-Hitzak: Inmigrazioa. Aniztasuna kudeatzea. Heziketa jarduera. Kulturartekotasuna. Gazteria

Resume: L'incorporation de nouveaux publics scolaires provenant de l'immigration étrangère constitue un défi pour le système éducatif des sociétés occidentales d'arrivée/établissement: garantir une éducation qui intègre et qui inclus. Pour surmonter cela, on propose de partir d'une définition pluridimensionnelle dans laquelle leur condition de jeunes comme classe d'âge et comme génération, est aussi importante que leur condition d'immigrants.

Mots Clés: Immigration. Gestion de la diversité. Action éducative. Inter culturalité. Jeunesse.

Aunque las situaciones de diversidad cultural no son una novedad en la realidad social de la escuela vasca¹, ha sido tras la llegada de inmigrantes extranjeros cuando se ha iniciado un proceso de reflexión específico en torno a los retos que esta nueva expresión de la diversidad cultural supone para el conjunto de la sociedad y para el sistema educativo en particular.

Los datos en este sentido son elocuentes. Por un lado, las estadísticas disponibles nos permiten comprobar el crecimiento progresivo de la población inmigrante de origen extranjero². Por otro lado, estas mismas estadísticas apuntan a un ensanchamiento de la pirámide poblacional por la base. Crece así el número de inmigrantes extranjeros jóvenes o adolescentes³, tanto los que constituyen la segunda generación -nacidos en el país de acogida-, como los que llegan por reagrupamiento familiar, e incluso los que llegan solos.

Estas nuevas generaciones jóvenes constituyen poblaciones nuevas que han de insertarse en las instituciones del país de residencia, entre las cuales destaca el sistema escolar⁴.

La importancia que tiene la escuela en la futura integración de estos jóvenes está fuera de discusión. Es en la escuela, tanto a través de las enseñanzas que allí se reciben como a través de las relaciones con los compañeros, donde el joven alumno y alumna de origen extranjero entra en contacto con las formas de vida de la sociedad de acogida: lengua, creencias, usos y costumbres. Es en la escuela, también, donde se familiariza con la experiencia de ser diferente y con el grado de aceptación o rechazo que esto genera. Es en la escuela donde, finalmente, puede adquirir la preparación intelectual y profesional que le permitirá un día ocupar un puesto de trabajo que, a su vez, determinará en gran parte su situación en la estructura y jerarquía social.

Sin embargo, este proceso de integración no resulta tan fácil, sobre todo para los estudiantes de origen extranjero que se incorporan tardíamente al sistema educativo. Son precisamente estos alumnos y alumnas quienes encuentran mayores

1. Como muestra bastará con referirse a las diferencias construidas alrededor del género, de las culturas regionales, o de la división étnica entre payos y gitanos.

2. En el caso del País Vasco, y atendiendo a los datos recogidos por el INE, el número de extranjeros residentes en 1999 era de 16.793. En 2008 esta cifra alcanzaba los 117.337.

3. Según datos del INE, en 1999 el número de jóvenes extranjeros residentes en el País Vasco, con edades comprendidas entre los 0 y los 29 años, era de 6.291. En 2008 este número ascendía a 56.068.

4. Según datos del MEC, el número de alumnos extranjeros matriculados en centros de la Comunidad Autónoma en el curso 1999/2000 era de 2.413; en el curso 2008/2009 era de 21.385. Atendiendo a la distribución por niveles observamos que en todos ellos se ha dado un incremento notable en la matrícula de este alumnado, si bien es cierto que el mayor contingente se encuentra en los niveles de la enseñanza obligatoria. Así, según datos del MEC, en Educación Infantil el alumnado extranjero en centros de la Comunidad Autónoma ha pasado de 333 en el curso 1999/2000 a 3.613 en el curso 2008/2009; en Educación Primaria, el alumnado extranjero ha pasado de 921 a 7.749 en el mismo período; en Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado extranjero en centros de la Comunidad Autónoma era de 575 en el curso 1999/2000, siendo 5.280 en el curso 2008/2009. Finalmente, en Bachillerato y Ciclos Formativos se ha producido un incremento sensiblemente menor: de 175 alumnos de Bachillerato en 1999/2000 a 926 en 2008/2009, y de 79 alumnos matriculados en Ciclos Formativos en 1999/2000 a 1.410 en el curso 2008/2009.

dificultades en el proceso de adquisición de la lengua y de adaptación a un sistema educativo que en ocasiones difiere sustancialmente del sistema de procedencia⁵.

Siendo consciente de este reto, el sistema educativo ha emprendido reformas destinadas a dar respuesta a las necesidades educativas especiales y específicas asociadas a esta nueva situación social. En el caso del País Vasco, estas reformas se inician con la aprobación en 1982 del Plan de Educación Especial (plan destinado a sentar las bases de un sistema educativo vasco con vocación integradora que alcanzaría estatus jurídico en la Ley 1/1993 de Escuela Pública Vasca), y se desarrollan a través de las conocidas genéricamente como *medidas de atención a la diversidad*⁶.

Tomadas globalmente estas medidas suponen un avance notable en comparación con el modelo tradicional asimilacionista basado en la aculturación, es decir, en la imposición de la cultura escolar por encima de cualquier cultura popular, étnica, grupal, extranjera (Fernández Enguita, 2004).

No obstante, el evidente avance que suponen estas medidas no impide constatar las lagunas y carencias implícitas en ellas⁷. En este sentido, quisiera señalar que estas medidas apuntan a un sujeto conceptualizado globalmente bajo la categoría

5. Para un análisis más detallado de las dificultades de integración que debe afrontar el alumnado de origen inmigrante ver Félix Etxebarria y Kristina Elosegui, "Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas". En: *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 2010; 235-263.

6. La implementación de estas medidas supone un continuo de respuestas que se desarrollan en distintos niveles. En el primer nivel encontramos las *medidas de carácter general* y, entre ellas, las que se refieren a la ordenación educativa (por ejemplo, la elección de objetivos, contenidos, líneas pedagógicas, proyectos curriculares y de centro, etc.), y las referidas a la intervención educativa destinadas a responder a las necesidades específicas surgidas en el grupo-aula (por ejemplo, las acciones de tutoría y de orientación). En un segundo nivel de desarrollo se situarían las *medidas específicas de carácter ordinario* (por ejemplo, el agrupamiento flexible en las áreas instrumentales, el trabajo individual tutorizado, la intervención de dos profesores en el aula, o la creación de grupos de refuerzo fuera del horario lectivo ordinario). Finalmente, el tercer nivel de aplicación está compuesto por las *medidas extraordinarias* de atención a la diversidad las cuales fueron diseñadas para ser puestas en práctica una vez agotadas y aplicadas las medidas de carácter general y las específicas, todo ello con el fin de evitar que el alumnado con dificultades específicas salga de la escuela sin la acreditación básica y el consiguiente riesgo de vulnerabilidad y exclusión social. Para un análisis más detallado de estas medidas ver Begoña Martínez, "Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social". En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 2005; pp. 1-31.

7. Podemos entender que estas medidas se sitúan en el contexto del modelo compensatorio de gestión de la diversidad. Pues bien, cuando las medidas y programas compensatorios se aplican incorrectamente distan mucho de producir una escuela verdaderamente inclusiva. Hay que recordar, en esta línea, que el modelo compensatorio, entendido en sentido estricto, parte de un enfoque en el que la diversidad se entiende como déficit (carencia y dificultad personal, social o familiar de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela) de modo que la igualdad de oportunidades se logra aplicando medidas niveladoras a quienes presentan algún tipo de desnivel educativo. Así entendido, este enfoque puede incrementar el riesgo de exclusión en tanto en cuanto contribuye, según Begoña Martínez (2005), a crear una doble red de escolarización: la del alumnado que sigue la vía ordinaria y la de aquel alumnado que en virtud de su tipología y necesidades educativas específicas es susceptible de recibir una atención compensatoria para lo cual es separado del grupo y del currículum ordinario. Igualmente, puede incrementar el riesgo de exclusión en la medida en que coloque al alumno o alumna en la disyuntiva de tener que optar entre el rechazo de sus raíces sociales y culturales, con el fin de asimilarse al grupo mayoritario, y la afirmación de dichas raíces en una actitud abierta, y en ocasiones conflictiva, de rechazo a la cultura escolar.

de “inmigrante”. Apuntan así a las necesidades educativas que pueden detectarse y asociarse con esta categorización, de modo que la experiencia escolar de estos alumnos y alumnas se entiende construida única y exclusivamente alrededor de la misma.

Al conformarse así, la política educativa olvida el hecho de que estos escolares son, además de inmigrantes, jóvenes adolescentes que van a construir su experiencia escolar desde su definición como tales.

Si la escuela pretende constituirse en lugar privilegiado para la inclusión societal de las nuevas generaciones, no puede dar la espalda a las necesidades educativas especiales que emergen en el proceso de construcción de la experiencia escolar de los jóvenes y las jóvenes inmigrantes en tanto que jóvenes; necesidades que en muchos aspectos no difieren de las de algunos de sus pares autóctonos, en concreto, de las de aquellos que antes de las políticas de escolarización del cien por cien de la población eran relegados a ramas secundarias, o directamente expulsados del sistema, y que ahora se ven obligados a reconstruir una y otra vez el sentido de su pertenencia institucional -sentido que no deriva de los principios de legitimidad con que se construye la representación de la institución- mientras deben permanecer en el sistema escolar, más allá de su voluntad, hasta los 16 años.

En otro trabajo⁸ me he ocupado de analizar cómo construyen su experiencia escolar estos estudiantes. Como se recogía allí, durante el auge escolar de la modernidad la escuela se constituyó como un espacio cerrado, un lugar privilegiado donde transcurría la transmisión del saber sobre la base de la existencia de un currículum uniforme que aseguraba la homogeneidad de la actividad escolar y las prácticas educativas para un tiempo y espacio determinados.

En aquel contexto la escuela aparecía como un lugar exquisito del saber y del conocimiento. La escuela era un centro, o mejor aún, era la encarnación de la centralidad ilustrada y, como tal, de ella emanaban las verdades de la razón para transformar al individuo contribuyendo a mejorar sustantivamente sus condiciones de vida.

Con esta estructura la escuela logró protegerse del mundo y hacer coincidir, como dos caras de una misma moneda, el proceso de socialización y de subjetivación de sus estudiantes. Si bien es cierto que con un coste: la exclusión de los alumnos y alumnas que no aceptaban las reglas y determinismos escolares en razón de sus capacidades y talentos, o de su nacimiento.

La escolarización del cien por cien de la población en edad escolar, proceso particularmente perceptible en la enseñanza secundaria obligatoria y que se inicia en la mayoría de los países industriales tras la Segunda Guerra Mundial, profanará el santuario abriendo sus puertas a los efectivos escolares que antes eran separados en ramas excluyentes o directamente expulsados del sistema. Entre estos nuevos públicos se encuentran tanto aquellos estudiantes que se ven obligados a permanecer en las aulas hasta los 16 años cuando su vocación les aboca al mundo laboral,

8. Ver Begoña Abad, *La desinstitucionalización escolar en la modernidad tardía. La escuela de los desheredados*. Tesis Doctoral. Leioa: Universidad del País Vasco, 2008.

como los estudiantes de origen inmigrante impulsados también hacia el mundo laboral aunque por razones específicas que veremos más adelante.

Puesto que la permanencia en la institución es un mandato social y legal obligatorio para el conjunto de la población escolar, independientemente de sus orígenes, motivaciones y fines, la pertenencia institucional ya no se verifica en términos topológicos o binarios (adentro/afuera), por satisfacer una propiedad excluyente o por verificación de una regla.

De la misma manera, dada la variedad de orígenes, motivaciones y fines que definen la heterogeneidad esencial de los nuevos públicos escolares, la vinculación y pertenencia institucional ya no está marcada por la imponente inercia de la función reproductiva de la escuela de la modernidad; una inercia capaz de arrasar cualquier subjetividad o pensamiento que emergiera en disonancia con la homogeneidad estable de la estructura. Por el contrario, el sentido de implicación y pertenencia escolar estará ahora marcado por la reflexividad; se pertenece a los espacios en los que uno puede pensar, ser y constituirse uno mismo desde la reflexividad, lo cual implica que son los propios individuos quienes deben construir el sentido de su implicación en la institución porque éste ya no es previamente dado.

Propongo utilizar dos conceptos analíticos -la noción de clase de edad y la noción de generación- para entender el proceso en virtud del cual los nuevos públicos escolares a los que nos hemos venido refiriendo, y en particular los alumnos y alumnas inmigrantes sobre todo de Educación Secundaria Obligatoria, construyen su experiencia escolar desde la reflexividad como jóvenes.

La clase de edad alude a las transiciones ritualizadas establecidas entre grupos de edad que marcan el ciclo vital de un individuo. En el caso de los jóvenes estudiantes de los que nos ocupamos en este trabajo, la transición que corresponde a su grupo de edad es la transición a la edad adulta. Por lo tanto, hablar de los estudiantes como clase de edad es atender a las utopías sociales, a los proyectos de futuro deseable que se plantean socialmente como meta grupal, pero también a los proyectos de vida adulta que cada individuo visualiza para sí mismo.

Así entendida, la noción de clase de edad sirve para analizar el sentido de la escuela en sus vinculaciones instrumentales futuras: para qué estudiar, representaciones de futuro vinculadas a la escuela, proyectos de vida laboral, etc.

Por su parte, la noción de generación alude a los lugares comunes, las etiquetas, los recuerdos biográficos y sociales compartidos capaces de impactar las vidas de los miembros de un grupo de edad similar generando en ellos la percepción de contemporaneidad.

Partiendo de la noción de generación se pueden analizar los contextos y situaciones en las que los jóvenes alumnos hacen surgir y expresan su conciencia generacional también en el espacio escolar y en la relación pedagógica: qué estilos de aprendizaje desarrollan, cómo se relacionan con el conocimiento, etc., así como las dificultades que encuentran para dicha expresión.

Propongo analizar aquí la construcción de la experiencia escolar de los alumnos y alumnas inmigrantes, en tanto que jóvenes y por comparación con sus pares autóctonos, utilizando estos dos conceptos analíticos.

No debemos olvidar que cada una de estas dimensiones se asocia con necesidades educativas que la escuela debe afrontar para lograr una autoridad simbólica desde la que interpelar a estos sujetos porque sólo en la medida en que la escuela logre este fin podrá ser un espacio clave para la cohesión y la inclusión social.

1. LA EXPERIENCIA ESCOLAR DESDE LA NOCIÓN DE CLASE DE EDAD

La noción de clase de edad nos remite a la división que se opera entre los sujetos de un grupo en función de una edad social que viene definida por una serie de derechos, deberes y formas de actuar socialmente delimitados. A su vez, cada grupo social establece una serie de normas de acceso, más o menos codificadas y ritualizadas en forma de “ritos de paso”, de una clase de edad a otra.

La juventud, en tanto que clase de edad, se define como un periodo de demora, de transición hacia la edad adulta. Durante la modernidad esta transición se definió como lineal, progresiva y predecible partiendo de ciertas variables determinadas como la clase social, el género y las calificaciones académicas.

Bajo este modelo de transición, las políticas de juventud tendieron a estandarizar las transiciones hacia la vida adulta definiendo la escolaridad mínima, los circuitos escolares, la formación profesional, las políticas de empleo, etc.

Sin embargo, en los últimos años se observa una brusca ruptura de la linealidad de las transiciones y de las biografías por desestandarización de los modelos “normalizados”, más fiables y predecibles, y por el creciente imperio de la incertidumbre, la vulnerabilidad y la reversibilidad.

Las transiciones son inciertas porque “en los procesos de transición actuales-determinados por una situación social de partida (familia de origen) y una situación futura (determinada por el trabajo y el matrimonio) las “situaciones futuras” están cada vez más desconectadas de la “situación de partida” y los que empiezan apenas saben nada de hacia dónde se dirigen” (Machado Pais, 2000: 93). En definitiva, las transiciones de los jóvenes de hoy, lejos de responder al modelo de linealidad que vincula pasado con futuro o causa con efecto, son transiciones complejas y zigzagueantes, sin rumbo fijo o predeterminado (Machado Pais, 2007: 208) y, desde luego, variables de unas sociedades y culturas a otras, hecho éste que va a tener una importancia central desde la perspectiva de los jóvenes alumnos y alumnas de origen inmigrante.

Estas modificaciones en la transición a la vida adulta se relacionan con la pérdida de autoridad simbólica e interpeladora del discurso sobre el que durante toda la modernidad se asentó la finalidad básica del sistema escolar: la preparación para el futuro, para el trabajo. Una de las metas fundamentales de la escuela durante la modernidad fue la vinculación de su intencionalidad formadora con el futuro, y más concretamente, con un futuro social y laboralmente integrado. De hecho, “todos los esfuerzos de formación y educación, todos los contenidos de enseñanza, todas las normas de comportamiento que (...) la escuela podía imponer, aún en contra de la voluntad de los alumnos, vivían tradicionalmente de la remisión a las necesidades y exigencias de la *vida futura*. La escuela nunca podía ser un fin en sí misma, sino que

era siempre un medio para un fin, y sólo de esta manera se hacía comprensible a todos los participantes” (Brater, 1999: 145).

La escuela como medio para lograr un fin determinado, adquiriría significado para los participantes a partir del articulador social centrado en el eje estudio-trabajo. El acceso al trabajo era el hito que marcaba la entrada en la edad adulta y era, además, una ocasión para desarrollar un proyecto biográfico y vital. Porque tener un trabajo era algo más que tener un empleo y/o desarrollar una tarea; era ocupar un lugar en la vida social, tener una identidad que ostentar ante uno mismo y ante los otros.

En este contexto, la escolarización, o la educación, se constituyen en promesa de una vida futura trabajando, en un medio para este fin. Para los jóvenes esto suponía poder imaginar sus vidas proyectándolas sobre el futuro en una sucesión lineal de tres etapas: un tiempo de reclusión escolar para la preparación, un tiempo de ejercicio laboral, y una vida después del trabajo que resultaría tanto más segura “cuanto más considerada hubiese sido la anterior en la jerarquía de las ocupaciones, la cual dependía, a su vez, de la calidad y duración del educarse en la primera fase, mientras se es menor” (Gimeno Sacristán, 2003: 65). Poder proyectar, imaginar, un futuro como ser activo era la fuerza impulsora del presente.

Sin embargo, la escolarización que ha constituido a la infancia y a la adolescencia como clase de edad apartada de las actividades productivas reservadas a los adultos, pierde ahora el sentido de ser medio para un fin por dos razones que Gimeno Sacristán (2003: 66) apunta certeramente. En primer lugar, porque renunciar a vivir la agradable vida del presente resulta más difícil en las sociedades desarrolladas donde los jóvenes disfrutan de más y más variados privilegios y atractivos. En segundo lugar, porque el futuro se ha desdibujado y la etapa de preparación lo es para un porvenir laboral no asegurado por un sistema de trabajo precario, flexible e inestable.

En este contexto “estudiar para ser algo/alguien en el futuro” es una formulación que pierde su valor de anticipación porque su realización futura es cada vez más incierta. Éste es el caso de los nuevos públicos escolares para quienes tiene un escaso sentido plantearse una permanencia larga en la escuela desligada de la salida laboral. Estos escolares “forman parte de ese grupo de adolescentes a los que les pesa la escuela, de ese grupo de estudiantes que necesitan una vida escolar pensada en clave de trabajo” (Funes, 2000: 138).

En esta misma situación se encuentran los alumnos y alumnas inmigrantes, aunque con algunas matizaciones que los datos reflejan. Los jóvenes que no proceden de familias inmigrantes tienden a poder prolongar en mayor medida la dependencia familiar ralentizando así su incorporación al mercado de trabajo, tal y como se deduce de los datos del *Informe Juventud en España 2008*. Según este informe, las y los jóvenes extranjeros viven en mayor proporción que las y los jóvenes españoles exclusivamente de sus ingresos: el 33,1 % frente al 19,3% (Parella, 2008: 136).

Por otro lado, la autonomía de gasto también se distribuye desigualmente: un 57,4% de las y los extranjeros y un 54,7% de las y los españoles con nacionalidad adquirida admiten que puede pagar todos los gastos. De la misma manera, el porcentaje de jóvenes con autonomía de gasto se reduce al 29,5% cuando se trata de españoles de nacimiento (Parella, 2008: 137). Finalmente, y atendiendo a la dependencia en el gasto, entre las y los jóvenes que reciben ayuda económica de otras personas,

los padres son mencionados por un 64,5% de jóvenes españoles y sólo por el 25,6% de extranjeros (ibídem, 2008: 137).

Podríamos señalar que, en términos generales, “entre las «familias inmigradas» prolongar la educación de sus miembros más allá del período obligatorio supone un gran esfuerzo económico: por el propio gasto que conlleva y por el «coste de oportunidad» de que un miembro de la unidad familiar no aporte recursos propios y siga dependiendo de los recursos familiares” (Carrasco, 2008: 189). De la misma manera, “para los jóvenes procedentes de «familias inmigradas» [...], el tiempo durante el cual sus familias pueden asegurar su acceso al consumo (de bienes y servicios de primera necesidad o no) es inferior al de las familias no «inmigradas», siendo la rápida integración al mercado de trabajo (y a la adquisición de un salario propio) [...] el principal modo de acceder al consumo” (ibídem, 2008: 188).

En este sentido, entre los jóvenes procedentes de «familias inmigradas» son más frecuentes las incorporaciones –puntuales o prolongadas– al mercado de trabajo durante los propios períodos de formación. Tal y como señala el *Informe Juventud en España 2008*, “la edad de la primera experiencia laboral no ofrece diferencias destacadas, salvo en el porcentaje de jóvenes que se incorporan al mundo laboral antes de los 16 años, que es claramente superior entre las y los extranjeros (casi el 20% ha tenido una experiencia laboral antes de esa edad). Cuando se trata de españoles con la nacionalidad española adquirida, se reduce ostensiblemente el porcentaje de los que acceden a un empleo antes de los 16 años (7,3%)” (Parella, 2008: 128).

Podemos deducir de estos datos que en el grueso de la población inmigrante se produce “una menor diferenciación entre períodos formativos y períodos laborales en las fases vitales, socialmente ligadas a la formación (fundamentalmente la escolarización obligatoria, pero también los ciclos superiores universitarios o equivalentes)” (Carrasco 2008: 190). Esto evidencia “un rasgo característico de los sujetos «migrantes» en las sociedades de llegada (visible particularmente en los primeros momentos y generaciones migratorias): la vinculación de los «migrantes» a procesos sociales en los que el transcurrir del tiempo parece menos maleable, predecible y con menor planificación en comparación a otros grupos sociales (autóctonos), imponiéndose en mayor medida una especie de *presente continuo* en el que las posibilidades de elección son menores” (ibídem, 2008: 190).

Hay que tener en cuenta que “en un escenario como éste la prolongación del tiempo de formación más allá de los períodos de escolarización obligatoria es percibida a menudo como un obstáculo a la realización del proyecto migratorio (propio o familiar), de aquello «a lo que se ha venido»”, siendo así que “el *trabajo* ocupa un lugar central en los proyectos migratorios y las expectativas de las «familias inmigradas», actuando a modo de horizonte inevitable e inmediato cuya «autoevidencia» se refuerza notablemente por las propias peculiaridades del lugar que ocupa el desempeño de un empleo, en la construcción social por parte de las sociedades de llegada, del estatuto de *inmigrante*” (Carrasco, 2008: 192).

Todo esto culmina en una mayor *disponibilidad para el empleo* que no sólo se traduce en la ocupación de nichos de empleo caracterizados por malas condiciones de empleo y trabajo, sino en un orden propio de prioridades que relega la formación, frente al trabajo, a un segundo plano. Podemos utilizar varios indicadores para detec-

tar esta priorización diferencial. Así por ejemplo, los datos del *Informe Juventud en España 2008* confirman que las y los extranjeros más jóvenes muestran un patrón de incorporación más temprana al mercado de trabajo. De hecho, “el porcentaje de población activa de las y los extranjeros supera al de las y los españoles en los grupos de edad más jóvenes -10 puntos para jóvenes entre 15 y 19 años y casi 17 puntos cuando se compara el grupo entre 20 y 24 años-. Sin embargo, en el grupo 25-29 el porcentaje se equipara” (Parella, 2008: 124).

Podemos atender igualmente a la intensidad con la que se busca empleo. En esta línea, “las y los jóvenes españoles buscan empleo con menor intensidad que cuando se trata de extranjeros: mientras un 21,4% de parados con nacionalidad española admite que no está buscando empleo, este porcentaje se reduce a 11,6% (10 puntos menos) para las y los extranjeros” (Parella, 2008: 126). De igual manera, “mientras la mayor parte de jóvenes extranjeros desempleados buscan ‘cualquier trabajo’ (85,7%), este porcentaje se reduce a 58,3% para las y los jóvenes desempleados con la nacionalidad española, con una mayor predominancia de los que sólo buscan un empleo relacionado con su formación (16,6% frente a sólo el 1,2% de extranjeros)” (ibídem, 2008: 126).

Finalmente, podemos atender a la *inconsistencia de estatus*, esto es, a la falta de correspondencia entre el nivel educativo y la cualificación requerida para la actividad laboral que se desarrolla. La inconsistencia de estatus aflora con más vehemencia para las y los extranjeros: sólo un 5,9% de extranjeros considera que éste está muy relacionado con sus estudios, frente al 21,5% de españoles (Parella, 2008: 128-129).

Esta realidad que acabamos de dibujar evidencia la centralidad que la formación ocupacional y la inserción laboral adquieren en la construcción de la experiencia de estos jóvenes como clase de edad. Atender a esta centralidad nos obligaría a reformular los *Programas de Cualificación Profesional Inicial*⁹ de tal manera que, de ser pensados como cursos añadidos después de la escuela obligatoria, pasaran a ser pensados como recursos de transición hacia un proyecto de vida adulta que se impone no sólo como núcleo del proyecto migratorio, sino como núcleo del propio proceso de construcción de la experiencia escolar e identitaria de estos jóvenes.

2. LA EXPERIENCIA ESCOLAR DESDE LA NOCIÓN DE GENERACIÓN

La definición de juventud y adolescencia como clases de edad nos permite acercarnos a ambas categorías desde su construcción social. Sin embargo, el concepto de clase de edad no está exento de crítica y discusión.

9. La LOGSE, en su artículo 23, prevé la organización de *Programas de Garantía Social* para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria. Estos programas se diseñan con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley, especialmente en la formación profesional específica de grado medio. En el caso de la Comunidad Autónoma Vasca los Programas de Garantía Social se concretaron en los llamados *Programas de Iniciación Profesional* que venían desarrollándose desde 1988. A tenor de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, y por Orden de 10 de junio de 2008, estos programas pasaron a denominarse *Programas de Cualificación Profesional Inicial* si bien conservaron su finalidad esencial.

En primer lugar, podemos advertir que en las sociedades complejas los procesos de división por edades van tomando distintas velocidades según los grupos que las conforman. Más concretamente, distintas clases sociales tendrán –dependiendo de las presiones materiales a que estén sometidos–, distintos tipos de maduración social y por ende, distintos tipos de permanencia en ese período intermedio entre la niñez y la adultez al que llamamos juventud.

Esto nos lleva a un punto clave: no todos los individuos que tienen la misma edad se encuentran, socialmente hablando, en la misma situación. De hecho, no todos se emancipan y constituyen su propia unidad familiar a la misma edad y no todos sufren la misma presión económica por definirse laboralmente.

Si no todos los que tienen la misma edad, aún compartiendo la misma clase de edad, comparten las mismas características y experiencias vitales, entonces, la posición en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad determina diversas formas de vivir la experiencia joven o adolescente. Esto significa que, más allá de la contemporaneidad cronológica de la clase de edad, lo interesante es analizar cómo se vinculan entre sí sujetos que se hallan en la misma situación del espacio social en la misma época. Para este caso el concepto de generación es clave.

Dos autores resultan fundamentales en el análisis teórico del concepto de generación: Karl Mannheim y Pierre Bourdieu. Para ambos autores el concepto de generación nos remite a la problemática de la producción de diferencias entre los miembros de diferentes cohortes de un grupo social cuando cambian las condiciones materiales y sociales de existencia y de reproducción de ese grupo. De este modo, la generación se define como un grupo delimitado por compartir unas mismas condiciones de existencia. Ahora bien, el hecho de compartir las mismas condiciones de existencia no viene marcado por la mera contemporaneidad cronológica, sino por las condiciones materiales y sociales a partir de las cuales se producen los individuos, es decir, por la situación en la estructura social.

De este modo, las diferencias de generación son diferencias en el “modo de generación”, en el modo de producción de los individuos en condiciones materiales y sociales de reproducción específicas. Para Bourdieu, como para Mannheim, el tiempo no es una variable independiente y, por tanto, sólo tiene incidencia en tanto en cuanto afecta a las variaciones estructurales en el campo de producción de los sujetos. En una sociedad completamente estática, en la que las condiciones sociales y materiales en que se encuentran los nuevos miembros son idénticas a las que se encontraron los viejos en su tiempo, no habría diferencias de generación al no haber diferencias en los modos de generación. No podríamos entonces hablar de generaciones sino tan sólo de clases de edad. Sólo cuando cambian las condiciones de reproducción de las clases de edad podemos hablar de diferencias generacionales porque sólo en estos casos los nuevos miembros son generados de manera distinta tanto en su condición de sujetos competentes, cognitiva y pragmáticamente, como en su condición de sujetos morales (Martín Criado, 2004).

Tenemos por tanto que el concepto de generación remite a la identidad de un grupo de edad socializado en un mismo periodo histórico, una coincidencia social y temporal que supone, en términos de Bourdieu, una producción similar de *habitus*.

En la literatura académica es abundante la descripción de los rasgos que definen las subculturas juveniles en términos generacionales. Se menciona así, como rasgo generacional, una suerte de culto a la extravagancia, la aventura y el experimentalismo. Puede decirse, en este sentido, que mientras las generaciones más viejas orientan su devenir cotidiano con valores de seguridad y rutina, jugando con los valores de forma conservadora, los jóvenes eligen muchas veces los caminos y los valores de la ruptura, con una gran cantidad de posibles desviaciones.

En la práctica esto significa que los jóvenes tienden al relativismo en todo, desde el valor de las cualificaciones educativas a la seguridad en el empleo. Y no les faltan motivos. Las titulaciones, como ya hemos comentado con anterioridad, se consideran cada vez más como cheques falsos en un mercado de trabajo que por su parte está también sujeto a la inestabilidad, la fragmentación y la movilidad.

Desde el punto de vista de la construcción de la experiencia escolar resulta fundamental entender cómo la “cultura generacional” choca con la cultura escolar. Este choque tiene varias manifestaciones pero quizás la más evidente y englobante sea la tensión en torno a la orientación temporal: si la continuidad entre el pasado y el futuro se identifica con la cultura escolar, el presente se identifica con la cultura juvenil.

El futuro como meta de la continuidad temporal es el tiempo más publicitado por la institución escolar; de hecho es el punto de mira en el que fija toda su intencionalidad formadora. Expresiones como “ser alguien en el futuro” o “aprender ahora cosas nuevas para el futuro” demuestran cómo en la escuela el presente de los adolescentes y las adolescentes se dispara a un futuro más o menos lejano, pero siempre construido a imagen y semejanza de los adultos actuales, es decir, diseñado de acuerdo con el pasado que se encarna en los adultos.

Por el contrario, el presente es el tiempo de los jóvenes estudiantes. Para ellos, la propuesta de la institución escolar es algo que tal vez sea útil en el futuro pero que es estéril para el presente, lo cual se refleja en la actitud que desarrollan hacia el conocimiento en la relación pedagógica.

En este sentido, Beatriz Sarlo señala que uno de los rasgos del paisaje de la sociedad actual es la doble impaciencia que invade a sus ciudadanos. Por un lado, está “la urgencia de quienes literalmente no pueden esperar: los nuevos excluidos, los viejos, los jóvenes para quienes la educación o el trabajo deben ofrecerse en momentos precisos por razones que hacen a la constitución de la subjetividad y a las expectativas de vida” (Sarlo, 1998: 25). Por otro lado, está la impaciencia que se origina en la experiencia del tiempo, una impaciencia de nuevo cuño que remite a la “instantaneidad sin condiciones” (ibídem, 1998: 25) y en la que el acto, aquí y ahora, lo es todo. La impaciencia de segundo orden remite, pues, a la búsqueda de significación en el acto, en la acción en sí misma, y no en los fines e ideales que impulsan esa acción y que obligan a posponer la satisfacción.

Siguiendo esta lógica de acción volcada en el acto, las nuevas generaciones valoran la utilidad del conocimiento desde la demanda de su utilidad hoy y no asentada en un futuro que no alcanzan a divisar con claridad (“para qué lo puedo utilizar”). El estudiante quiere saber para qué le sirve lo que va a realizar en el mismo instante en el que se le propone. Pero no necesariamente en un sentido utilitario, sino tam-

bién con la intención de encontrar inmediatamente el contexto conceptual al que se refiere la tarea encomendada. Dicho de otra manera, necesita trabajar con tareas auténticas, las relacionadas con la vida real que se extiende más allá de la escuela, y las que se asemejan a la propia “vida real” o forman parte integral de ésta.

Dar respuesta a esta característica generacional que comparten tanto jóvenes autóctonos como inmigrantes, y que condiciona su relación con la institución escolar y con el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en su seno, requiere de una institución flexible en tiempos, metodologías, modelos de evaluación, etc. para atender a las especificidades generacionales de los nuevos públicos escolares.

En esta línea cabe señalar todos los avances orientados a promover un aprendizaje *activo, situado, interactivo y auto-regulado* que permita transformar la información en conocimiento, esto es, *aprender a aprender* para cambiar y mejorar la realidad (Beltrán, 1993).

Además, ese tiempo presente que define la adolescencia y la juventud está hecho de relaciones sociales, del aprendizaje de vivir con otros, con sus pares. Mientras la cultura de la escuela se basa en el conocimiento, en la disciplina, en el control, en la lentitud, la cultura que los jóvenes practican entre pares se centra en los afectos, en las relaciones sociales emotivas centradas en lazos de horizontalidad. De ahí la importancia de los pares con quienes se puede construir una cultura de la inmediatez, de la afectividad, de la experiencia compartida.

La escuela es un espacio privilegiado para la creación de estos lazos de horizontalidad, especialmente en el caso de los alumnos y alumnas de origen inmigrante que llegan a los centros en plena pubertad siendo parte consciente, y muchas veces activa, del proyecto migratorio familiar. Para estos alumnos y alumnas la escuela es, inicialmente, casi el único espacio para la creación de estos lazos, de ahí la importancia de que la escuela se abra en su definición funcional desarrollando prácticas que permitan la participación, la expresión y la comunicación entre pares.

Pero no podemos olvidar que al facilitar la interacción entre pares, la escuela se convierte también en el escenario donde los jóvenes y las jóvenes inmigrantes experimentan más vivamente, y en ocasiones por primera vez, la existencia de un mandato social que obliga a la moratoria de la adolescencia en virtud de una escolarización prolongada que define a una clase de edad.

Quizás sea este mandato social lo que marque las diferencias entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono en tanto en cuanto el primero encuentra dificultades para vivir esa moratoria en términos de igualdad con sus pares autóctonos. Los alumnos y alumnas inmigrantes se enfrentan a la necesidad de resolver la tensión que se despliega entre el mandato social que obliga a la moratoria de la adolescencia, y el mandato cultural y familiar que prevé una infancia escasa con una temprana incorporación a la vida adulta. En el fondo, se trata de resolver el conflicto entre lo que les gustaría ser –vivir como la mayoría de los chicos y chicas de su edad con los que se relacionan- o ser lo que están obligados a ser (Funes, 2000).

La resolución de este conflicto de identidad no siempre conlleva una respuesta adaptativa ni conformista en la medida en que no resulta fácil comprobar que existe

un entorno de adolescencia de larga duración que en su caso, sin embargo, tiene fecha de caducidad (Funes, 2000).

La escuela, espacio en el que este conflicto se revela en toda su crudeza, debe trabajar en la línea de facilitar recursos para su resolución interesándose por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desenvuelven en diversos campos sociales, desde la familia al barrio pasando por los amigos, y no sólo por los alumnos en tanto que aprendices de determinadas disciplinas (Tenti Fanfani, 2000). No cabe duda de que esta comprensión global de los jóvenes alumnos y alumnas requiere un proyecto educativo igualmente global que, lejos de circunscribirse al centro escolar, se abra al entorno implicando a todos los agentes sociales (Abad y Arriaga, 2008)¹⁰.

3. CONCLUSIÓN

A partir de la segunda mitad del siglo XX se produce en la mayoría de los países desarrollados una expansión de los niveles educativos, en particular, de la educación obligatoria. Hay que recordar que hasta ese momento la educación obligatoria implicaba un período corto de escolarización que afectaba a un segmento igualmente limitado de población, de manera que la mayoría de los jóvenes acudían a la escuela de forma intermitente o permanecían al margen del sistema educativo.

Esta situación cambia a partir de la segunda mitad del siglo XX. En ese momento, la demanda de mano de obra aumenta en virtud del crecimiento económico de la postguerra. Con el fin de adaptarse a las nuevas necesidades económicas y laborales, el sistema educativo se reforma prolongando los años de escolarización y haciéndose extensivo y obligatorio para la totalidad de la población escolar.

Esta expansión democratizadora de la educación que da acceso a las aulas a nuevos públicos escolares, antes excluidos del sistema o relegados a tramos menores del mismo, coloca a la institución escolar ante una encrucijada: debe dar respuesta a necesidades educativas especiales que el discurso de legitimidad de la institución no había previsto.

Pero aún más, esta expansión democratizadora coincide con la propagación de la idea de la relevancia que la formación escolar tiene como garante del bienestar de las futuras generaciones y de la competitividad del país en la economía global. Así, tanto en la arena política como en el discurso académico, se reclama a las administraciones públicas que den debido cumplimiento a una tarea fundamental: minimizar

10. Los *Planes Educativos de Entorno*, surgidos en 2004 bajo el impulso del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, son un ejemplo de buenas prácticas en esta línea. Un plan educativo de entorno es un proyecto educativo global que pretende reunir a los diferentes agentes de todas las instituciones y entidades que trabajan para la infancia y la juventud en un mismo barrio o municipio con el fin de buscar y potenciar el denominador común de todas las actuaciones y, a partir de aquí, definir una línea de actuación global y conjunta basada en una estructura lo más flexible posible. El objetivo es lograr asegurar la continuidad y la coherencia educativa entre los diferentes ámbitos de la vida de los niños y jóvenes mientras se garantiza la igualdad de oportunidades que salve o minimice las desigualdades inherentes en toda comunidad, promoviendo, de esta manera, la cohesión social. Para un análisis más detallado de estos planes ver *Cuadernos de Pedagogía*, nº 375, 2008; pp. 50-76.

los riesgos de exclusión ligados a las desventajas educativas que provocan fracasos en los procesos de integración social y laboral y, en definitiva, en la cohesión social.

La institución, como sistema, se ha movido en esta dirección proponiendo reformas y prácticas de atención a la diversidad, incluyendo aquí también la diversidad cultural asociada a una población inmigrante de origen extranjero, sobre todo extracomunitario¹¹, en evidente crecimiento. Por lo que se refiere a este nuevo público escolar, estas reformas pueden incurrir en un reduccionismo al olvidar que estos estudiantes, además de inmigrantes, son jóvenes con necesidades educativas y sociales específicas vinculadas no tanto a su condición de inmigrantes como a su condición de jóvenes en un doble sentido, como clase de edad y como generación.

Desde esta perspectiva podemos entender que la reducción o eliminación de la vulnerabilidad escolar de estos sectores no puede derivarse únicamente de la aplicación de medidas organizativas y didácticas circunscritas al ámbito estrictamente escolar y a una definición social unidimensional¹². Por el contrario, la respuesta institucional a la diversidad que pretenda ser eficaz en la producción de integración y cohesión social deberá tender a una definición pluridimensional de los nuevos públicos escolares de forma tal que su condición de jóvenes sea tan relevante como su condición de inmigrantes.

Esta respuesta daría lugar a una nueva concepción de la institución escolar definida, según Tenti Fanfani (2000), por las siguientes características:

- Una institución abierta que valoriza y tiene en cuenta los intereses, expectativas y conocimientos de los jóvenes.
- Una escuela que favorece y da lugar al protagonismo de los jóvenes y donde los derechos de la adolescencia se expresan en instituciones y prácticas de participación, expresión y comunicación.
- Una institución que no se limita a enseñar sino que se propone motivar, interesar, movilizar y desarrollar conocimientos significativos en la vida de sus alumnos y alumnas.

11. En el curso 2008-2009, el alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General en centros del País Vasco, según datos del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, procedía mayoritariamente de América del Sur (44%). A continuación se encontraban los procedentes del Norte de África (18%), Unión Europea (15%), Asia/Oceanía (7%), Resto de África (7%), Resto de América (5%) y, finalmente, Resto de Europa (3%).

12. En este sentido, nos alineamos con los debates sobre ciudadanía multicultural (Kymlicka 1996; Touraine, 1997) en los que estos principios se presentan como parte consustancial de la educación intercultural. Analizar con detalle este modelo de gestión de la diversidad -llamado a completar, cuando no superar, el hasta ahora dominante modelo compensatorio- desborda los límites de este trabajo. No obstante, sí quisiera recordar aquí aquellos aspectos de la educación intercultural que de forma más directa entroncan con la perspectiva que venimos defendiendo en este trabajo. Así, la educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos en el centro de la reflexión, la indagación y la práctica en educación. De este modo, y partiendo de la interacción, la comunicación y la negociación, este modelo se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como un recurso enriquecedor y no tanto como déficit o problema. De ahí que se dirija al conjunto del alumnado, y no sólo a un sector del mismo, definido esta vez desde una perspectiva multidimensional que no restringe ni acota, a priori, el sentido de la diversidad. La *escuela del sujeto* que propone Touraine (1997) sería la encarnación de esta nueva propuesta.

- Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desarrollan en diversos campos sociales, desde la familia al barrio pasando por los amigos, y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas.
- Una institución flexible en tiempos, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc., y que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil en términos de género, cultura, etnia, religión, etc.
- Una institución que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para los jóvenes.
- Una institución que desarrolla el sentido de pertenencia y con la que los jóvenes se identifican.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ABAD MIGUÉLEZ, Begoña. *La desinstitucionalización escolar en la modernidad tardía. La escuela de los desheredados*. Tesis Doctoral. Leioa: Universidad del País Vasco, 2008; pp. 751.
- ; ARRIAGA LANDETA, Mikel. “Prácticas que hacen reformas. Del cambio sociocultural al cambio educativo”. En: *Textos y pretextos para repensar lo social. Libro homenaje a Jesús Arpal*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2008; pp. 267-284.
- BELTRÁN LLERA, Jesús. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1993; pp. 384.
- BRATER, Michel. “Escuela y formación bajo el signo de la individualización”. En: Ulrich Beck (comp.), *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999; pp. 137-163.
- CARRASCO CARPIO, Concepción; RIESCO SANZ, Alberto. “Escuela, consumo y mercado de trabajo: la producción de la «juventud» entre los jóvenes de origen inmigrante”. En: *Revista de Educación*, nº 345, Enero-abril, 2008; pp. 183-203.
- ETXEBARRIA, Félix; ELOSEGUI, Kristina. “Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas”. En: *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 2010; pp. 235-263.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. “La educación intercultural en la sociedad multicultural”. En: Francisco Herrera Clavero, José María Roa Venegas, María Inmaculada Ramírez Salguero, Santiago Ramírez Fernández, Francisco Mateos Claros, (coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia, 2004; pp. 15-22.
- FUNES, Jaume. “Migración y adolescencia”. En: VV.AA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa, 2000; pp. 117-142.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El alumno como invención*. Madrid: Morata, 2003; pp. 255.
- KYMLICKA, Will. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996; pp. 304.
- MACHADO PAIS, José. *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Barcelona: Anthropos, 2007; pp. 227.
- MARTÍN CRIADO, Enrique. “Generaciones/Clases de edad”. En: Román Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense, 2009. Publicación electrónica. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>. [consultado en septiembre de 2009].
- MARTÍNEZ DOMINGUEZ, Begoña. “Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social”. En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 2005; pp. 1-31.

- PARELLA, Sonia. "Desigualdades de género. Jóvenes inmigrantes". En: *Informe Juventud en España 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2008; pp. 118-138.
- ROBERTS, Kenneth. *Youth and employment in modern Britain*. Oxford: Oxford University Press, 1995; pp. 139.
- SARLO, Beatriz. "Sensibilidad, cultura y política: el cambio de fin de siglo". En: José Tono Martínez (comp.) *Observatorio siglo XXI. Reflexiones sobre arte, cultura y tecnología*. Barcelona: Paidós, 2002; pp. 21-35.
- TENTI FANFANI, Emilio (ed.). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Editorial Losada, 2000; pp. 173.
- TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, 1997; pp. 424.