



Inmigrantes adolescentes en el ámbito socioeducativo: interacciones y prácticas de inclusión para un proyecto de vida de calidad.

Mikel Arriaga, Oihane García, Maite Mateos, Andrés Davila
Departamento de Sociología 2. Facultad de Ciencias Sociales y de
la Comunicación, Universidad del País Vasco. España

mikel.arriaga@ehu.es

EMIGRA Working Papers núm. 77
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumen/ Abstract

La ponencia que presentamos recoge lo más sustancial de una experiencia de investigación comunicativa que se desarrolla en tres fases: a) de definición del propio proyecto; b) de diagnóstico de sentido sobre la situación de los colectivos a estudio; y c) de propuestas de actuación diversificada para su inclusión social. Esta experiencia de investigación, de título “Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente”, aborda separadamente la situación de las minorías de gitanos e inmigrantes, estableciendo al propio tiempo concomitancias y diferencias significativas. Se han dado ya a la luz los resultados de las dos primeras fases (Koheslan, 2005; Koheslan, 2006), estando en sus inicios la tercera fase o de conclusión.

La investigación se aproxima a los itinerarios biográficos de los actores en su etapa de escolarización obligatoria o reciente salida de ésta, y contempla *la edad, la situación socioeconómica, la etnia y el género* como índices hipotéticos de exclusión; desde esta proximidad intenta determinar en qué circunstancias estos índices se convierten en barreras a la inclusión. Pero la mirada indaga principalmente en el reverso, esto es, en la realidad oculta o negada de habilidades y capacidades de una gran potencialidad en la actual sociedad de la información y en cómo los protagonistas, en presencia de determinadas circunstancias favorables, las convierten en oportunidades para desarrollar un proyecto de vida de calidad.

Hemos llegado a plantear que proyectar una vida de calidad implica una multiplicación de interacciones y prácticas sociales de *confianza (o seguridad material y afectiva) y de reconocimiento (de su aportación singular)*. Resumidamente, son prácticas de inclusión: a) las prácticas que no segregan espacial o emocionalmente a los adolescentes de las minorías, y b) las prácticas de interacción y cooperación en red entre agentes co-responsables (educativos, políticos, comunitarios o familiares). Algunas de estas prácticas e interacciones son de carácter general, extensibles en no pocas ocasiones a los adolescentes de cualquier condición, otras se conectan más directamente con la condición étnica y/o migrante de los adolescentes del estudio y, por último, reparamos especialmente en aquellas referidas a cuestiones de género.

Palabras clave / Keywords: educación, identidad, inclusión

Cómo citar este artículo: **ARRIAGA, M. ; GARCÍA, O. ; MATEOS, M. ; DAVILA, A.** (2007) “Inmigrantes adolescentes en el ámbito socioeducativo: interacciones y prácticas de inclusión para un proyecto de vida de calidad”. *EMIGRA Working Papers*, 77. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **ARRIAGA, M. ; GARCÍA, O. ; MATEOS, M. ; DAVILA, A.** (2007) “Inmigrantes adolescentes en el ámbito socioeducativo: interacciones y prácticas de inclusión para un proyecto de vida de calidad”. *EMIGRA Working Papers*, 77. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



Introducción: una experiencia de investigación comunicativa en tres fases¹

La ponencia que presentamos recoge lo sustancial de una experiencia de investigación comunicativa que se desarrolla en tres fases: a) fase de definición del propio proyecto; b) fase de diagnóstico de sentido sobre la situación de los colectivos a estudio; y c) fase de propuestas de actuación diversificada para su correcta inclusión social. Esta experiencia de investigación aborda separadamente la situación de las minorías de gitanos e inmigrantes², estableciendo al propio tiempo concomitancias y diferencias significativas. En la actualidad, ya se han difundido los resultados de las dos primeras fases (KOHESLAN, 2005 y KOHESLAN, 2006, respectivamente), estando en sus inicios la tercera y última fase del proyecto inicial. En las líneas que siguen nos centramos, en primer lugar, en el marco interpretativo y metodológico de la investigación y, en segundo lugar, en el diagnóstico de sentido sobre los colectivos de adolescentes migrantes únicamente. Cerramos esta comunicación con un avance de la tercera y última fase del proyecto.

I. Definición teórico-metodológica de la experiencia

Hace tres años diseñábamos una *experiencia de comunicación entre formas de conocimiento diferentes*, unas en el ámbito académico (sociológicas sobre todo, pero también antropológicas y pedagógicas) y otras en el ámbito de la intervención (caso de la educación social y el voluntariado), consiguiendo así una visión más completa de la situación de los adolescentes inmigrantes de cara a promover y afianzar relaciones de igualdad en los contextos socioeducativos por los que transcurren sus vidas en la sociedad vasca.

Deseábamos que fuera ésta una *experiencia de comunicación con los actores sociales involucrados* (adolescentes inmigrantes y quienes les rodean: educadores escolares, educadores de calle, familiares, amigos, etc.), para así conocer cómo vivencian su propia situación y llegar, de esta manera, a un diagnóstico vivo e intenso del fenómeno; un diagnóstico que apuntara vías de transformación de situaciones problemáticas, según la propuesta de sociología crítica que tiene en Wright Mills (1974) uno de sus antecedentes más sobresalientes.

Para ello, decidimos adoptar el enfoque comunicativo de biografías dialogadas o relatos de vida (Bertaux, 1997), que nos ha exigido establecer trayectos múltiples, además de cuidar los intercambios cara a cara, las interacciones in situ, las comunicaciones sobre el terreno... e incorporar la presencia activa de las propias minorías en el equipo de investigación así como la de aquellas instancias que trabajan

¹. Esta ponencia es de autoría colectiva. La firman los miembros de KOHESLAN (“Grupo de Estudios para la Cohesión Social” del Departamento de Sociología 2 de la Universidad del País Vasco). KOHESLAN apuesta por la capacidad transformadora de las redes de comunicación que vinculan el saber académico inter-disciplinar y el saber de la experiencia, la ponencia misma se entiende como fruto de ese trabajo colectivo y, por consiguiente, remitimos a las publicaciones referenciadas en Introducción para presentar a todos los participantes.

². La investigación, titulada “Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente”, ha recibido ayudas tanto de la Universidad del País Vasco como de los Departamentos de Asuntos Sociales y de Educación del Gobierno Vasco para el periodo 2005-07.

en la cotidianeidad de las mismas. El diálogo establecido entre agentes involucrados nos redefine a todos como agentes dialogantes a la búsqueda de un sentido compartido de transformación positiva; diálogo y sentido transformador que caracterizan a la *metodología comunicativa crítica* en la investigación social (Gómez et al. 2006). No en vano, partíamos hacia una *experiencia de comunicación con el objetivo de detectar oportunidades* para que estos adolescentes, que viven situaciones de desigualdad y rechazo social, puedan *desplegar sus capacidades y proyectar una vida de calidad*. En este sentido, hemos de aclarar que cuando en el presente estudio hablamos de los adolescentes y las adolescentes de las minorías étnicas, no nos situamos ni ante un sujeto individual de aprendizajes escolares exitosos ni tampoco ante un proyecto de futuro académico, ocupacional o laboral sino ante un *proyecto de vida de calidad* (B. Martínez, 2002). De ahí que la que está en curso sea una propuesta metodológica que apuesta por una manera poco usual de hacer las cosas, comenzando por la constitución misma de un equipo investigador en el que se encuentran trabajando de manera conjunta tanto *investigadores universitarios* como agentes implicados de las *minorías desfavorecidas*, así como *agentes expertos* en educación y en migración.

La investigación se aproxima a los itinerarios biográficos de los actores en su etapa de escolarización obligatoria o en su reciente salida de ésta, contemplando *la edad, la situación socioeconómica, la etnia y el género* como índices hipotéticos de exclusión. En la misma se trata de determinar en qué circunstancias estos índices se convierten en barreras a la inclusión, pero la mirada indaga principalmente en el reverso; esto es, en la realidad oculta o negada de habilidades y capacidades de una gran potencialidad en la actual sociedad de la información y en cómo los protagonistas, en presencia de determinadas circunstancias favorables, las convierten en oportunidades de superación de la exclusión.

En este sentido, planteamos la **hipótesis** de que *el desarrollo satisfactorio del proyecto de vida de los adolescentes y las adolescentes de las minorías implica una multiplicación de interacciones y prácticas de confianza, reconocimiento y autoestima (factores de inclusión)*. Interacciones y prácticas que afirmen a los sujetos diversos tanto en su singularidad como en sus pertenencias, que les capaciten para la autogestión de sus vidas junto a sus conciudadanos, en un proceso de toma de responsabilidades individuales y colectivas.

II. Diálogo y diagnóstico de oportunidades o prácticas de inclusión

Si partimos de la asunción teórico-empírica de que proyectar una vida de calidad requiere de *confianza (o seguridad material y afectiva)* y de *reconocimiento (de su aportación singular)*, ya no basta ni con tolerar la diferencia sino que hay que incluirla en el *corpus* normativo social, ni con que esa inclusión sea formal sino que ha de ser también emocional. De ahí que consideremos como prácticas de inclusión aquellas prácticas de interacción que no segregan espacial o emocionalmente a jóvenes adolescentes de las minorías.

Si bien, algunas de estas prácticas e interacciones son de carácter general, y por tanto extensibles en no pocas ocasiones a adolescentes de cualquier condición, en cambio otras se conectan más directamente con la condición migrante de los adolescentes y las adolescentes participantes en el estudio. A continuación, trataremos acerca de aquellas **prácticas e interacciones** localizadas y reflexionadas en el

transcurso de esta experiencia comunicativa, organizadas bajo dos epígrafes: a) Diversidad y autonomía; b) Formación y orientación.

a) Sobre diversidad y autonomía:

La forma de estar juntos que practican los adolescentes tiene mucho de experiencia única, en tanto que fuera del control de los adultos. Su euforia experiencial transita, en ocasiones, por espacios ambivalentes entre una familia y una escuela que ya tampoco son lo que fueron. A medida que estos dos grandes referentes van perdiendo su capacidad para contener la vida social y dotarla de sentido, en beneficio de una normalidad de pluralidad y cambio permanente, se van viendo las carencias de un sistema de servicios sociales pensado para la homogeneidad y la rutina (F. Fantova, 2006a y 2006b). Es sintomática de esta situación la queja de los profesionales y las profesionales de estos servicios de tener que lidiar con problemáticas que les superan ampliamente. Y sin embargo, la buena intención de los profesionales de los servicios de asistencia social o de la educación de calle que las administraciones sostienen, junto a variadas asociaciones de voluntariado juvenil, logran prácticas meritorias ante situaciones conflictivas. Experiencias fragmentarias de las que hay mucho que aprender ya que nos recuerdan hasta qué punto:

- Se hace necesario *apostar decididamente por unos servicios sociales con objetivos claros, insertos entre las redes escolares, las familiares y las comunitarias*, y bien equipados de recursos humanos y materiales.
- Más allá de la necesaria intervención ante situaciones de riesgo inminente, la *función preventiva dirigida al universo adolescente* suele constituir el verdadero talón de Aquiles de los servicios sociales.
- Es práctica adecuada al ciclo de edad adolescente el poner los recursos comunitarios *a disposición de los jóvenes adolescentes*, por ejemplo para organizar talleres de tiempo libre que ellos mismos reclaman.
- Hay que ser activos en la *constitución de esas redes de solidaridad que amortigüen los efectos negativos* de los contextos familiares degradados, las malas experiencias escolares, las vivencias de rechazo comunitario o los ambientes racistas o xenófobos que expulsan a los más castigados a espacios de alta densidad de riesgo.

Acompañar y acompañarse. Dada la multiplicación de las transiciones vitales de los adolescentes migrantes entre el antes y el después de la partida y la incertidumbre sobre su futuro, el hecho de *ser acompañado* cobra una especial importancia. En las circunstancias descritas, el contar con el apoyo de la familia es vital pero no resulta suficiente ya que el propio entorno familiar suele adolecer inicialmente de parecidas carencias (idiomáticas, relacionales, etc.).

- Los acompañamientos *han de diversificarse a fin de resultar efectivos* tanto en términos materiales como morales, simbólicos y afectivos, por ello los



centros educativos, las asociaciones cívicas y los servicios sociales deben trabajar cooperativamente.

- *El acompañamiento moral, afectivo y simbólico consiste en ponerse a su disposición* en aras de la consecución de una confianza capaz de afianzar sus proyectos vitales.
- *Apoyarles activamente en la orientación, planificación y gestión de una mayor autonomía y autosuficiencia* por parte de cada adolescente se traduce así en un acompañamiento semejante al que se da en términos musicales por parte de quien debe y sabe tocar de manera que cantantes o solistas ejecuten la parte que les corresponde, en lugar de suplantarles.

Si el *acompañarse* siempre tiene importancia entre adolescentes, su importancia es aún mayor tratándose de migrantes recién llegados que se ven privados de las amistades de su lugar de origen, con la consiguiente sensación de pérdida irreparable y soledad. Las relaciones de amistad se fundamentan en primer término a partir de *afinidades* entendidas en el sentido más amplio: culturales, religiosas, de origen, de experiencias... En cualquier caso, el consolidar una *red de amistad* en el lugar es un poderoso factor de arraigo en el mismo, hasta el punto de considerarla un anclaje para quedarse en él mirando a futuro. Algunas consideraciones:

- En general, la escuela suele facilitar las mejores oportunidades para los primeros contactos, que también pueden ocurrir en el barrio o en el pueblo a través, por ejemplo, de la actividad deportiva.
- La actividad deportiva proporciona inmejorables ocasiones para que chicos y chicas de diferentes escuelas, barrios o pueblos puedan compartir unas mismas experiencias, fomentar la cooperación y la solidaridad e incluso *hacer amistad*.
- Tratar de *que no se reproduzca una habitual desigualdad de género en la relación entre chicos y chicas* (caso del fútbol como “deporte rey” o de los espacios abiertos, como la calle, donde la posición masculina es dominante).
- Apuntar la generación de *espacios y ritmos de interacción, como talleres de actividades compartidas*, a partir de los propios intereses y las afinidades entre adolescentes.
- Subrayar las bondades de *la heterogeneidad así como del carácter abierto y permeable de la red de amistad* en que cada adolescente se involucra.

El aprendizaje del idioma. Muchos chicos y chicas migrantes hallan dificultades de comunicación tanto en la calle como en el centro escolar, especialmente en los primeros años. En unos casos la dificultad reside en el desconocimiento del idioma dominante (euskera, castellano o ambos), en otros casos en la incomprensión de formas paraverbales ajenas –tonos, ritmos, énfasis, contextos comunicativos...-, caso de muchachos y muchachas de origen latinoamericano para quienes resulta difícil traspasar el umbral entre la comunicación habitual y el lenguaje más formalizado del proceso escolar. Algunos estudios (Vila, 2005a y 2005b, Vila) muestran que, además del factor familiar, el desconocimiento de la lengua de la escuela incide también negativamente en

el rendimiento escolar. Por eso, es importante revisar dicha cuestión sobre la base de lo que sabemos gracias a la educación bilingüe a la investigación realizada sobre los programas de cambio de lengua hogar-escuela.

- Es crucial el *apoyo y la ayuda por parte del centro escolar en el terreno idiomático*, especialmente en los primeros años de escolarización, contestando así el lugar común *de que los chicos y las chicas adolescentes aprenden idiomas casi sin darse cuenta*.
- Es importante que los centros den a los recién llegados *una información clara sobre la importancia de conocer las dos lenguas oficiales de la comunidad*, tanto para su inclusión en igualdad como para la cohesión de la sociedad, y asimismo les ofrezcan *recursos para que este aprendizaje pueda realizarse con garantía de calidad*.
- En cuanto al euskera, a los adolescentes de origen extranjero establecidos en contextos sociolingüísticos castellano-hablantes les resulta muy difícil comprender su utilidad simbólica e instrumental, lo que reclama *esfuerzos euskaldunizadores múltiples y coherentes*, dirigidos al entorno en su conjunto.
- En entornos euskaldunes o mixtos, se hace más evidente la necesidad de *actuación coordinada* entre centros educativos, servicios sociales locales y asociaciones de fomento de la lengua. La promoción y mantenimiento de un *ambiente sociolingüístico adecuado para incluir a los recién llegados* es tarea del conjunto de la comunidad.

La seguridad identitaria y la cohesión social. La conversión de la diferencia cultural en atributo positivo y, por consiguiente, digna de ocupar un lugar común en igualdad junto a las demás, permite una vivencia no estigmatizada del propio origen. Paradójicamente, la seguridad identitaria de origen es una garantía tanto de apertura –al conocimiento y asunción de rasgos culturales circundantes- como de transformación. Por ello, no es un objetivo de interés que adolescentes emigrantes acaben por no ser sino inmigrantes, terminando así por atenuar la tensión que les hace ser quienes son. La riqueza de vida que contiene potencialmente la doble condición que les caracteriza en tanto migrantes la van sintiendo poco a poco, hasta expresar con satisfacción su propia ambivalencia “me siento como de aquí y de allí”, doble condición que en lugar de una carencia debe suponer una oportunidad añadida. En este sentido:

- Las *actividades programadas desde la asociación de inmigrantes, desde el instituto o desde el centro social* que buscan una vivencia gratificante de la convivencia multicultural tienen la virtud de romper estereotipos, acercando a todos lo mejor de cada cual para su uso y disfrute.
- Por contra, *las prácticas de diseminación no son adecuadas* para un crecimiento sano. Hay quien piensa que un chico o una chica inmigrantes colocados en un aula de alumnas y alumnos autóctonos o en un barrio donde no haya otros adolescentes en su misma situación de minoría social, lograrán una integración más rápida, pero es un error que acaba por pagarse caro.



- *Las actividades programadas conjuntamente por personas o entidades “autóctonas” y “extranjeras”, de cualquier edad, sirven de experimentación para quienes las practican y de ejemplificación ante los demás de lo que es la educación cívica –en libertad y equidad- que predicán.*
- En el trabajo activista se van tejiendo *redes de solidaridad y ayuda* necesarias, sobre todo, en aquellos momentos y/o lugares en los que el proyecto de vida de calidad del adolescente migrante parece desvanecerse.

La no discriminación de género. Se ha de evitar reproducir en el currículo escolar las orientaciones de futuro que sólo contemplan para las chicas el desempeño de *roles asociados socialmente a la mujer y en particular a la mujer migrante*; roles casi siempre relacionados con el cuidado y la atención de personas sea en ámbitos públicos –enseñanza, sanidad, etc.- sea en ámbitos privados –familiar, de servicios, etc.-. Igualmente importante es cuidar de no reproducir tal orientación de género en las ofertas de talleres o cursos de los servicios sociales locales. Por último, se constata la bondad de abordar en todo el ámbito socioeducativo una *gestión democrática del espacio* para que éste no sea apropiado por los chicos. Conviene tener muy presente que en la calle y en espacios libres suele mandar el joven varón y que, por tanto, se ha de ser activo en combatir las actitudes excluyentes que de ello derivan.

- En el contexto escolar incorporando en los contenidos curriculares *ejemplos de mujeres en ocupaciones sociales de prestigio social y con gran responsabilidad.*
- En todo el ámbito socioeducativo del adolescente programando y animando *actividades lúdicas, deportivas y de ocio, que satisfagan a adolescentes de diferente origen y de uno u otro sexo.*
- Favoreciendo siempre la formación de grupos mixtos de juego o para el tiempo libre.

Dialogando la diversión. La significación social de la edad se produce en relación al espacio y al tiempo. Los jóvenes migrantes comparan sus representaciones de la edad y observan diferencias entre las manejadas en el lugar de origen y aquéllas que rigen en la sociedad en que se han instalado. Entre los desfases que perciben destacan el alargamiento del tiempo de formación, ya comentado, y la autonomía en la gestión de los espacios y tiempos de ocio. Según hemos observado, muchos jóvenes ven ampliada su libertad de movimientos gracias a la mediación y a través del diálogo.

- Es beneficioso para todas las partes que profesores y educadores sociales se avengan a *negociar las condiciones de libertad de los adolescentes con madres y padres dispuestos a dialogar.*
- Los adolescentes pueden *dialogar sobre las formas de diversión imperantes* en esta sociedad y las formas de diversión usuales en otras sociedades, con el fin de *buscar, desde el respeto mutuo, el máximo contacto entre adolescentes de procedencias diversas.*

b) Sobre formación y orientación.

Los adolescentes migrantes saben que están aún recorriendo un tiempo de formación. Asumen que precisan un buen nivel de formación para hacer realidad las posibilidades de futuro laboral que establece la hoja de ruta de sus progenitores. Por lo general, se marcan metas de estudio aun cuando las metas profesionales no estén aún muy clarificadas. En este largo andar precisan de estímulos, de alta capacitación y de orientación continua.

- Las *altas expectativas* estimulan al adolescente a afrontar las dificultades de progreso en su proyecto, haciéndole ver lo necesario que le resulta dotarse, por un lado, de capacidades y habilidades para la comunicación y el trabajo en equipo y, por otro, de un *buen nivel técnico de formación y polivalente*.
- Al adolescente le son de gran utilidad tanto la *orientación personal* que le ayuda a afianzar sus puntos fuertes y a trabajar sus puntos débiles, como la *orientación profesional* que le ayuda a escoger el campo de trabajo en el que hallar, además de un sustento material, una oportunidad de seguir creciendo.

El apoyo familiar a la formación integral del hijo adolescente. Una preocupación prioritaria de los padres migrantes es asegurar una buena escolarización para sus hijos e hijas, lo que implica, de un lado, dotarles de condiciones materiales suficientes y, de otro, acompañarles durante el proceso para ir inculcándoles la importancia del estudio y de una formación en valores en espera de un futuro de vida mejor que la que ellos mismos pueden disfrutar. Tanto los adolescentes como quienes les tutelan señalan la importancia de esta presencia paterna. En el caso de los adolescentes inmigrantes cabe destacar:

- El *compromiso de padres y madres expresado en un seguimiento e incentivo constantes de la formación integral de sus descendientes*.
- También se expresa este compromiso de los padres en la *mejora de su propia formación en aprendizajes de adultos*, asunto que depende más de actitudes que de posibilidades materiales.
- La *presencia de los padres en el centro educativo*, en la medida de sus disponibilidades, es tan importante como la ayuda ofrecida en la propia casa por el padre, la madre, el hermano o la hermana mayor.

La nueva didáctica en el centro educativo. Al llegar, los chicos y las chicas encuentran extrañas tanto *la nueva didáctica* como las nuevas formas de relación con el profesorado. La ayuda especial que los centros disponen, sobre todo en los primeros momentos, es variada y adopta diferentes formas: acogida; refuerzo lingüístico; doble presencia del profesorado en el aula; atención personalizada; sesiones de tutoría; etc. Algunos centros ya han comenzado a practicar esta línea de actuación en “comunidades de aprendizaje” (Elboj C. et al., 2002), mientras muchos otros incorporan u observan con interés sus aportaciones más contrastadas; se trata de cambios profundos en la



práctica escolar que ponen en cuestión aspectos muy arraigados en la cultura profesional docente (Martínez B. 2005).

- *Las ayudas específicas al alumnado en mayores dificultades adquieren excelencia cuando se basan en la cercanía, el interés personal y la no discriminación.*
- Mantener *altas expectativas* para todo el alumnado, para cada alumno y alumna sin excepción, así como *creer firmemente en sus posibilidades*, es predisponerles a la realización exitosa de un proyecto de vida de calidad.
- Desde una dilatada experiencia, el profesorado reconoce las ventajas de la inclusión –frente a la segregación y la selección-, las ventajas de la normalización –frente a las medidas excepcionales-, así como las ventajas de la atención personalizada dentro del grupo en el tratamiento de la superación colectiva de las desigualdades.

La interculturalidad. Es importante que tanto en el centro escolar como en el contexto del bienestar social comunitario se tengan en cuenta y se hagan presentes las diferentes culturas de las que participa los adolescentes. Esta presencia se busca de diferentes formas y en diferentes momentos –en la acogida, en la presentación del nuevo alumnado en el centro, en las semanas interculturales, en las fiestas etc.-, aunque lo realmente importante es:

- *Que la interculturalidad sea una constante tanto en el currículo escolar como en la programación de los servicios sociales*, de modo que reflejen una atribución de significado positivo a la diversidad –celebrando en él los distintos orígenes y diferentes hablas o costumbres- desde una igualdad de trato para todos.
- El *reconocimiento, aprecio e inclusión de la diversidad cultural que (a)porta cada adolescente inmigrante* fortalece su autoestima a la vez que favorece la cohesión social. Toda práctica que se aplica desde la perspectiva de una educación intercultural ayuda sobremanera a la calidad de vida de los jóvenes inmigrantes.
- Las virtudes de la política de *porosidad de paredes* entre el aula –y el propio centro educativo- y la vida social exterior, aparecen de modo claro en las nuevas realidades multiculturales. Esta política implica una circulación de agentes en ambas direcciones.

La energía de la vida adolescente se hace patente en una fantasía común: el viaje. Tanto quienes están satisfechos con la vida que llevan aquí, como quienes no lo están tanto, fantasean con el viaje de visita a familiares, con el viaje estival a conocer su país de origen, con el viaje de regreso a él una vez finalizados los estudios o la vida laboral o con el viaje en sí: a “Europa” o a “conocer mundo”. El viaje no es tan intrascendente como pudiera parecer; no es una línea imaginaria trazada entre dos localizaciones sólidas por estáticas, no es tampoco un camino de ida ni de vuelta, ni siquiera de ida y vuelta: el viaje es la oportunidad que aguarda tras la puerta.

- Es importante situar a los chicos y a las chicas migrantes en el mundo de referencias al que han llegado –hasta el punto de poder hacerlo suyo y participar en su transformación-, y asimismo que se sientan reconocidos y reconocidas en sus diferencias, pero tanto o más lo es *favorecer sus inquietudes cosmopolitas* alentándoles a realizar sus fantasías viajeras.
- El conocimiento de gentes, lugares, culturas, lenguas... enriquece la formación de los adolescentes y las adolescentes; todas las agencias educativas deben *proporcionarles el más amplio conocimiento de la riqueza que contiene el universo humano* mediante actividades tales como la lectura, la documentación audio-visual o navegar por *la red*.

III. Cooperación en red

En nuestro diagnóstico acerca de diferentes agencias y agentes –familiares, educativos, de diversas administraciones públicas, del mundo asociativo...- que tienen *responsabilidades compartidas* en la tarea de posibilitar a tales adolescentes migrantes el desarrollo de sus *proyectos de vida de calidad*, apreciamos que cuando todas estas instancias se coordinan y *cooperan en red* en la atención de las chicas y los chicos que nos ocupan, desarrollando junto a unas y otros múltiples interacciones transmisoras de confianza y reconocimiento, su autoestima mejora y con ella las propias expectativas de presente y de futuro. Al respecto, en la tercera fase, en curso, consideramos *el “entorno” como ámbito socioeducativo de cohesión social*, es decir, ámbito de vida en el que los adolescentes hallan sus oportunidades de crecimiento personal y grupal en el seno de la sociedad común. En este entorno buscamos *prácticas de cooperación entre contexto escolar, contexto del bienestar social y contexto familiar*; así como, también, aquellas otras deseadas pero que por unas u otra razones encuentran dificultad de implantación.

Esta última fase requiere elevar el nivel de concreción interpretativa y, por esta razón, nos centramos en tres *entornos seleccionados* por la diversidad de sus características sociodemográficas y simbólicas.

Todas las aportaciones que hemos ido recogiendo en una decena de barrios y pueblos del País Vasco forman ya parte del diagnóstico establecido, y estarán también presentes en la reflexión final. Del mismo modo, regresaremos a cualquiera de estos lugares en busca de la ayuda de tutores, educadores de calle...y cualquier otro agente con el que ya tenemos establecida una relación de colaboración.

Referencias

- Bertaux D. (1997), *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan.
- Elboj C., Puigdemívol I., Soler M. y Valls R. (2002), *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graó.



- Fantova F. (2006a), “La encrucijada estratégica de nuestros servicios sociales”, intervención ante la Ponencia del Parlamento Vasco sobre los servicios sociales, 15 de mayo de 2006.
- Fantova F. (2006b), “Algunos elementos para un análisis de las políticas sobre servicios sociales en el País Vasco”, en Zerbitzuan, num. 40, diciembre 2006, pp. 7-20.
- Gómez J., Latorre A., Sánchez M., Flecha R. (2006), *Metodología comunicativa crítica*, Barcelona, El Roure.
- Koheslan (2006): *Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente (2): Un diagnóstico de sentido*, Bilbao, UPV/EHU.
- Koheslan (2005): *Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente: Un proyecto de investigación comunicativa*, Bilbao, UPV/EHU.
- Martínez B. (2005), “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)
- Martínez B. (2002), *La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI*, Barcelona, Paidós.
- Mills Ch. W. (1974), *La imaginación sociológica*, México, FCE.
- Vila I. (2005a), “¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?”, *Perspectivacep* 8, p. 23-54.
- Vila I. (2005b), “Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración”, Departament de Psicologia, Universitat de Girona.