INVESTIGAR PARA INNOVAR. DE 'LOCAL' A 'INMIGRANTE'. UNA MIRADA CRÍTICA Y CONSTRUCTIVA DEL FENÓMENO MIGRATORIO A PARTIR DE LA SITUACIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES

Research for Innovation. From 'Local' to 'Immigrant'. A Critical and Constructive Look at Migration Based on Young People's Employment Situation

Montserrat Oller[1]
Universitat Autònoma de Barcelona
montserrat.oller@uab.cat
Claudia Vallejo[2]
Universidad Autónoma de Barcelona
claudia.vallejo@uab.cat

Recibido: 20.02.2014 / Aceptado: 10.07.2014

Resumen. La crisis que están viviendo algunos de los países industriales tiene una inmediata repercusión en las vidas de los jóvenes, algunos de los cuales están experimentando una situación muy contradictoria. Durante los primeros años de su vida, la situación económica les permitía aspirar a un futuro mucho mejor del que habían tenido sus familiares. Han tenido también una formación que les auguraba no tener demasiadas dificultades a la hora de iniciar su vida laboral, pero en estos momentos la precariedad del trabajo no les permite esta incorporación.
En menos de un lustro, las expectativas de los jóvenes españoles respecto al futuro, tanto en términos laborales como geográficos, han cambiado drásticamente y muchos se plantean hoy la emigración como única salida al atasco laboral que probablemente les espera al terminar sus estudios.
Este artículo pretende reflexionar sobre cuán preparados están los jóvenes españoles para enfrentar los nuevos escenarios y las situaciones en muchos casos adversas del contexto actual, y si la escuela los ha ayudado, según la forma de abordar aquellos aspectos que afectan tanto el presente como las expectativas futuras de los estudiantes.

Palabras clave: ciudadanía, inmigración, actitudes, temas sociales controvertidos.

Abstract. The crisis affecting some industrial countries has an immediate impact on the lives of young people, some of whom are experiencing a very contradictory situation. During their first years of life, the economic situation allowed them to imagine a better future than the one achieved by their families. Their training also predicted few difficulties when starting their working lives, but the current state of uncertainty concerning job security does not allow them to join the job market.
In less than five years, young Spaniards' expectations about the future, both in labor and in geographical terms, have changed dramatically and many are considering emigration as the only solution to the lack of jobs that probably awaits them upon graduation.
This article aims to reflect on how prepared the Spanish youth is to face the new scenarios and adverse situations caused by the current context, and whether school have helped students to address those issues that affect both their present and future expectations.

Keywords: citizenship, immigration, attitudes, controversial social issues.

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más preocupantes del contexto socioeconómico y laboral español actual, marcado por la crisis económica y los recortes basados en políticas de austeridad, es un desempleo juvenil que supera el 57% entre la población menor de 25 años (INE, 2013). Dicho de otra manera, seis de cada diez menores de 25 años se encuentran desocupados en España, más del triple que hace seis años y más del doble del índice de desempleo general. España ocupa así el nivel más alto de desempleo juvenil de la UE. Estos alarmantes niveles han aupado el desempleo juvenil a la agenda pública española y europea como tema de preocupación, debate y análisis.

Si bien el desempleo ha subido más entre quienes solo poseen estudios básicos (la educación secundaria obligatoria o ESO), cada vez afecta más a todos los niveles: datos recientes de la OCDE[3] señalan que los estudiantes con titulaciones superiores (en FP superior o universidad) que ni estudian ni trabajan han crecido en un 69% entre

2008 y 2011, hasta alcanzar el 24,4%, es decir, cerca de dos millones de titulados.

Estos jóvenes altamente preparados y sin empleo han transformando la percepción social de los popularmente llamados 'ni-ni' (ni estudian ni trabajan), de ser considerados como una especie de generación perdida que carecía de motivaciones e intereses a ser percibidos como víctimas de la crisis socioeconómica actual (Vallejo y Dooly, 2013: 395).

Parece haber consenso en que los jóvenes están siendo uno de los colectivos más castigados por la crisis. En palabras de Rocha Sánchez: «Una cuestión especialmente relevante es que la notable destrucción de empleo no ha sido homogénea para los diferentes grupos de edad de la población, siendo el de las personas jóvenes el más afectado por la crisis» (2012: 3).

Esta situación puede derivar en varios escenarios: jóvenes «demasiado» preparados que no consiguen trabajar en sus especialidades y deben conformarse con trabajos para los que están sobrecualificados; jóvenes que directamente abandonan la búsqueda de empleo por no ver ninguna esperanza, alargando su vida dependiente de los padres y retrasando su ingreso al mercado laboral más allá de lo que hubieran esperado; y jóvenes que deciden emigrar en búsqueda de trabajos más cualificados, aunque muchas veces también fuera acaben realizando tareas de menor nivel.

Dentro de los nuevos desafíos que enfrentan los jóvenes españoles en el contexto actual, este último escenario, el de la emigración, implica un posible cambio de roles, por ejemplo de local a inmigrante, de ser «nosotros» en su país de origen a formar parte de los «otros» en una nueva sociedad. Pero ¿están preparados para afrontar este paso entre el lugar de nacimiento y el que puede ofrecerles un mejor futuro? ¿Qué visión tienen de la inmigración —por ejemplo de los colectivos que han llegado en años recientes a Cataluña— y del hecho de tener que desplazarse hacia otro lugar para trabajar? ¿Desde las ciencias sociales se les ha formado para poder vivir un futuro pluriétnico y pluricultural y participar en este nuevo contexto que se les avecina?

Observamos así que esta diáspora emergente de jóvenes que marchan a otros países en búsqueda de un futuro laboral más seguro plantea una serie de cuestiones a las que la comunidad educativa y la enseñanza de las ciencias sociales deberían dar respuesta. Al tratarse de un fenómeno reciente, no se dispone de estudios que permitan empezar a dilucidar cómo debería ser la formación de los jóvenes para poder vivir en un mundo cada vez más complejo y diverso, incluida la complejidad de un cambio de estatus de local a inmigrante.

EL PUNTO DE PARTIDA: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EUROPEA

El conjunto de datos que hasta ahora se han expuesto abren una serie de interrogantes, como se acaba de señalar: ¿Qué formación social y ciudadana necesitan estos jóvenes abocados a vivir en otros contextos sociales como se empieza ya a intuir? ¿Disponen de un amplio bagaje para ello? ¿Tienen suficientemente interiorizado que deberán crearse un futuro en un espacio distinto? ¿De qué manera durante su escolaridad ha podido interiorizar una nueva visión del mundo?

Un punto de partida interesante para analizar el futuro de los jóvenes, y en especial los desafíos que les plantea el nuevo contexto económico y laboral, lo aporta el proyecto de investigación europeo *Citizens of the Future: the Concerns and Actions of Young People Around Current European and Global Issues*[4] que se realizó durante los años 2008 y 2009 por equipos de investigadores de cuatro países: Reino Unido, Polonia, Turquía y España (con la participación de centros educativos en Cataluña y en la ciudad de Córdoba). La investigación planteaba a los jóvenes cómo se imaginaban el futuro dentro de cinco años, es decir, un futuro que hoy ya es presente.

El marco de la investigación consideraba que para la construcción de una ciudadanía europea[5] configurada a partir de identidades diversas se debía tener en cuenta la realidad del entorno en el que vivían los jóvenes en diferentes niveles: local, regional, nacional, continental y global. La investigación se ocupaba asimismo del carácter complejo de dicha realidad, compuesta por muchos *inputs* (por ejemplo, sus experiencias cotidianas o las opiniones que percibían en diversos medios de comunicación). Esta realidad les permitía configurar representaciones sobre los hechos que sucedían y tener ideas, opiniones y convicciones sobre fenómenos y problemáticas sociales como el desempleo, la inmigración, los conflictos o el proceso democrático. A partir del análisis de estas representaciones, ideas y opiniones, el proyecto pretendía ver cómo construían su identidad europea.

Las finalidades de la investigación consensuadas por todos los países participantes trataban de indagar de qué manera los jóvenes construían una nueva identidad europea y si podían erigirse en agentes de cambio social.

Ambos aspectos necesitaban para su configuración una formación integral en el sentido que le atribuye Dekker (1999) de «función compartida», es decir, la cooperación desde todos los sectores sociales en los que viven y se desarrollan. No se trata, por tanto, de una función de exclusiva responsabilidad del sistema educativo, aunque, dada la vital importancia de la escuela en la socialización de los jóvenes, es necesario que desde esta institución se generen unos valores democráticos que les puedan servir para enfrentarse a la vida en común y, al mismo tiempo, asumir unos valores personales que les permitan hacer frente a diferentes situaciones y realidades del presente y del futuro. Todos estos aspectos, enlazados con la realidad que se vive, hacen imprescindible partir de lo que saben y lo que piensan estos jóvenes acerca de su presente y futuro y, a la vez, indagar cómo van construyendo estos conocimientos.

A partir del marco descrito anteriormente, la investigación se propuso los siguientes objetivos:

- Analizar la construcción social de sus conocimientos en torno a cuestiones como la violencia, el conflicto, el desempleo, la seguridad, el medio ambiente o la salud y explorar la influencia del entorno a nivel personal, local y global en la construcción de estos conocimientos.
- Valorar si su visión del futuro (micro, meso y macro / personal, local y global) era optimista o si se imaginaban un porvenir incierto y problemático, y comprender cómo su visión del futuro influía en su rol social.
- Averiguar si les interesaba actuar como agentes de cambio en su entorno social y global.

Respecto a la metodología, los datos se obtuvieron de tres grupos de edades: 11, 14 y 17 años, mediante la aplicación de diversos instrumentos: cuestionarios, un juego de rol y grupos de discusión. Se trabajó a diferentes escalas: la personal, referida a su entorno inmediato, la local —el barrio o la comunidad— y el mundo, mezclando así ideas, pensamientos y preocupaciones a niveles micro —referentes a ellos mismos y su contexto familiar, afectivo y cercano—, meso —el entorno geográfico próximo— y macro —el entorno mundial.

Cuadro 1. Contexto e instrumentos de la investigación en Cataluña[6]

Contexto	**Cataluña**
Número de alumnos	• 180 niños y niñas
Grupos de edad	• Grupo 1 – 11 años – Educación primaria • Grupo 2 – 14 años – Educación secundaria obligatoria • Grupo 3 – 17 años – Bachillerato
Instrumentos	• Cuestionarios (preguntas cuantitativas y cualitativas sobre sus esperanzas y sus temores) • Juego de roles sociales (con los compañeros de Córdoba y Polonia) • Discusión a partir de *focus groups*[7]
Tipología de centros	• Centros públicos de educación primaria y secundaria de Cataluña (periferia de Barcelona y de su Región Metropolitana) • Alumnado de orígenes diferentes • Entre un 25% y un 42% eran inmigrantes.

Fuente: Vallejo, C. y Oller, M. (2010)

La metodología de la investigación y el análisis de los datos obtenidos se basaron en los postulados de la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1992; Kelle, 2005; Thornberg, 2012; Waring, 2012), aproximación metodológica de análisis cualitativo que se centra en la relación entre los datos empíricos y la teoría, y en el rol de las asunciones teóricas previas a la hora de abordar los resultados de una investigación. En términos generales, la *Grounded Theory* plantea que tanto la teoría como las categorías de análisis deben emerger de la observación de los propios datos (enfoque émico) y desaconseja por tanto establecer categorías de análisis *a priori*, que «fuercen» la interpretación de los datos en sentidos predefinidos por el investigador. La *Grounded Theory* se ha descrito como un método que comprende una aproximación sistemática, inductiva y comparativa para la realización de investigaciones con el propósito de construir una teoría. El análisis de los datos implica tres momentos: 1) Fase de descubrimiento en progreso a partir de identificar temas, conceptos y proposiciones en una base de datos textual; 2) Fase de codificación o de etiquetar variables de los datos y sus relaciones; y 3) Fase de comprensión e interpretación de los datos y relativización a partir del contexto en el que fueron recogidos.

Siguiendo esta línea de la *Grounded Theory*, fueron las propias respuestas que dieron los jóvenes participantes en la investigación a preguntas abiertas sobre el futuro las que ayudaron a identificar las categorías indicativas

de sus expectativas, deseos, preocupaciones y temores referentes al presente y al futuro, así como a la proyección que hacían sobre sus posibilidades de intervención como agentes de cambio social.

¿Qué datos aportó la investigación?

Los datos recogidos fueron abundantes y de diversa índole, tal y como se ha relatado anteriormente. En este apartado se hará referencia a las representaciones sociales de los jóvenes consultados sobre los «otros» y a cómo se han formado estas representaciones.

a) La representación que los jóvenes tenían de los «otros».

Observando las respuestas de los jóvenes, se vio que emergía una categoría predominante tanto en relación a sus temores y expectativas para el futuro como a las acciones que estaban dispuestos a hacer para involucrarse en el cambio social. Se trataba del respeto o la desaprobación de los «otros». Como se indicó al explicar los objetivos de la investigación, conocer su opinión sobre el respeto entre culturas a niveles micro, meso y macro fue uno de los principales ejes del proyecto (otros eran la violencia, la pobreza, el desempleo, el medio ambiente y la salud). En sus respuestas emergieron tanto sus representaciones como sus preocupaciones y prejuicios sobre los «otros», que se nutrían de variados medios y supusieron una de las más interesantes, estimulantes y urgentes cuestiones a tratar.

Las representaciones sobre aspectos relacionados con los «otros» aparecieron en diversas temáticas: la inmigración, la pobreza, la solidaridad con el «Tercer Mundo», el altruismo, el desempleo, la violencia y la delincuencia, las culturas, las lenguas, la diversidad y la multiculturalidad. En todas estas temáticas se constataba la coexistencia de una variedad de actitudes a diferentes escalas que iban desde el respeto y la generosidad a la intolerancia y el «miedo al otro».

¿Cuáles eran sus deseos y aspiraciones en cuanto a su visión del mundo cada vez más interrelacionado? A nivel micro hay que hacer una clara distinción entre las respuestas referidas a los deseos personales y aquellos que implican una relación con otras personas. En cuanto a sus deseos personales, se trataba de respuestas probablemente muy propias de las aspiraciones de los adolescentes, que se plasmaban en anhelos de viajar y conocer el mundo y a gente de otras culturas: «...conocer muchos países y lenguas» (Marc, 13 años); «...viajar por el mundo» (Pablo R., 16 años); «...tener amigos de todo el mundo» (Sara M., 10 años); «...vivir en otro país lejos de España» (Martín, 16 años). También algunos hacían referencia a mejorar las desigualdades que se viven en algunos lugares del mundo: «...adoptar una niña china» (Joana, 10 años); «...ayudar a otras personas en proyectos humanitarios y de investigación» (Marta, 16 años). Finalmente cabe destacar el deseo personal de una joven que permite entrever la diversidad de orígenes y circunstancias de los estudiantes entrevistados: «...volver a mi país» (Jennifer C., 13 años).

Sin embargo, el descubrimiento más importante en su percepción de la emigración o los extranjeros se encontró en el nivel meso de su contexto inmediato (barrio), donde sus respuestas fueron mucho más negativas en relación a las personas que vivían cerca de ellos y que eran originarios de otros países. Se vinculaban sobre todo a su actitud general hacia la inmigración en España, tema que siempre aparecía asociado a otros como la delincuencia, el deterioro de lo local (su barrio o escuela). En estos casos los deseos de los jóvenes consultados demostraban problemas de convivencia y algunos tenían posturas muy radicales a la hora de resolverlos: «...espero que los inmigrantes se vayan de mi barrio» (Jesús M., 10 años); «...menos delincuencia; extranjeros que pegan e insultan a los demás» (Toni L., 13 años); «...menos inmigrantes» (Carlos P., 10 años); «...que los inmigrantes se vayan» (Noa V., 13 años); «...que no nos invadan los extranjeros» (Joan A., 17 años).

En otros casos, sin eludir el conflicto, los jóvenes pensaban que solamente podrían convivir en su barrio si había voluntad por ambas partes, por lo que sus deseos eran: «...que la gente de mi barrio abra sus mentes para mayor comprensión entre las personas» (Eva C., 16 años); «...que los inmigrantes se integren mejor» (Natalia W., 16 años) o «...más fiestas interculturales» (Billy P., 13 años), es decir, buscar formas de encuentro que quizás podían darse a partir de situaciones lúdicas como las fiestas interculturales, tan habituales en los años en los que se llevó a cabo la investigación.

La significativa presencia del factor «otros» en las diversas respuestas obtenidas dio lugar a una importante cuestión: ¿hasta dónde llegaba su deseo o capacidad de identificarse con los demás? En las respuestas de los jóvenes se constató que la empatía con los «otros» y el nivel de respeto por otras culturas se relacionaban inversamente con la proximidad geográfica, es decir, las actitudes hacia los «otros» parecían mejorar a medida que se alejaban del «nosotros» y de «nuestro» contexto y entorno. Valores como el respeto y la generosidad, así como el interés del alumnado por conocer o ayudar a los «otros» parecían más fuertes a medida que la distancia aumentaba. Opiniones como: «...fin de la pobreza en el mundo /

en el Tercer Mundo / en África» (varias respuestas similares, niños y niñas de 10 años); «...mejor distribución de la riqueza entre países» (María R., 13 años); «...que la gente se dé cuenta de lo afortunados que son por vivir en el Primer Mundo y ayuden a los demás» (Andreu V., 17 años); «...igualdad de derechos para todos» (Azul J., 16 años); «...que no mueran más niños en África» (Montse G., 10 años); «...que se acabe el hambre en el mundo» (Gustavo D., 13 años); «...que no haya más diferencias de clases sociales» (Ramón S., 16 años); «...más escuelas en países pobres» (Elena C., 13 años), ponían de manifiesto la contradicción existente entre su visión de otras sociedades y otros contextos a nivel global/mundial y determinadas actitudes personales y colectivas hacia los inmigrantes en relación con su entorno más próximo.

¿Cuáles eran los motivos para tener estas opiniones? Probablemente no existe un único factor para explicar estas actitudes, pero cabe considerar que su visión reflejaba los primeros años de la actual crisis económica y la consiguiente preocupación por la falta de trabajo, así como un temor o rechazo a lo desconocido —otras lenguas o culturas—:

> ... ahora con la crisis no hay trabajo para nadie, y encima vienen de fuera a quitar el trabajo a los que están aquí. Deberían echar a todos los sin papeles que nos quitan el trabajo (Miryam F., 13 años).

> ... hay un grupo de chicos árabes que siempre hablan en su lengua en el patio. Me parece una falta de respeto para los demás. Me da rabia porque no sé si están hablando de mí, riéndose de mí. Si quieren hablar en su lengua, deberían hacerlo en su casa, no en lugares públicos (Nacho T., 16 años).

> ... vivimos en una sociedad multicultural, sobretodo en la escuela, y tiene una parte positiva y otra negativa. La positiva es que conocemos a gente de otros lugares, pero la negativa es que traen violencia y no se integran. (Karla S., 16 años).

Como se observa en los ejemplos anteriores, también se obtuvieron opiniones positivas y el conjunto de resultados permitió identificar una serie de visiones, prejuicios y representaciones estereotipadas de los «otros», especialmente de «nuestro entorno». Los argumentos y las actitudes variaban con el aumento de la distancia y se pueden resumir de la siguiente manera:

- Dicotomía mundo rico-mundo pobre (o Norte-Sur). Los jóvenes asociaban a los países receptores de inmigración con el desarrollo y a los países de los que provenían los inmigrantes con la precariedad, viéndolos como mundos opuestos. Esta dicotomía era considerada como una realidad hegemónica y absoluta, independientemente de las diferencias de clase en el «Sur» o la pobreza que también existe en el primer mundo.
- Percibían la pobreza como lejana, y empatizaban con otros grupos menos desarrollados a los que querían conocer o ayudar. En este sentido, consideraban que los países ricos (el «Norte») debían contribuir al desarrollo de los países más pobres (del «Sur»).
- No percibían que existiera relación o conexión entre la pobreza del Tercer Mundo y las migraciones que se producían en su entorno.
- La inmigración se contemplaba como un problema y una amenaza.
- Los beneficios de la inmigración parecían ser solo para los que emigraban, y solo pensaban en términos de beneficios económicos para el país de origen, sin plantearse las posibles contribuciones de la inmigración al crecimiento de las sociedades de destino.
- La inmigración estaba directamente relacionada con la delincuencia.
- Percibían que todos los inmigrantes eran ilegales.
- Identificaban la inmigración como una causa de la crisis económica que en aquellos momentos comenzaba a vislumbrarse: «...nos quitan el trabajo», «...no contribuyen en nada», y adjudicaban a los inmigrantes la culpa de los déficits de los servicios sociales: «...ellos colapsan los servicios de salud».
- Destacaban las diferencias y la distancia entre «nosotros» y los «otros», en detrimento de las semejanzas y lo que tenemos en común.

Los resultados están en línea con otros estudios sobre minorías étnicas y educación a nivel español y europeo como los de Martín Rojo y Mijares, 2007; Patiño Santos, 2009; Ross et al., 2009 y Williams, Leathwood, Ross y Moreau, 2009, y en ese sentido avalan investigaciones previas.

b) ¿De qué manera se construyeron estas representaciones?

Hay que contextualizar que los prejuicios y las actitudes de los niños y jóvenes consultados se correspondían con las ideas y el discurso dominantes sobre los «otros» en diferentes contextos, durante los años previos a la crisis económica actual en los que la población de España crecía debido a los desplazamientos de población. En efecto, la inmigración se convirtió en un tema importante en el debate político, social y educativo en nuestra sociedad. Estos discursos públicos, en general, identificaban a la

inmigración como un problema (Lorite, 2004; Martín Rojo, 1994, 2003; Van Dijk, 2003, 2005; Wodak y Van Dijk, 2000, entre otros). Esta visión también se difundía en los medios de comunicación, sobre todo utilizando metáforas que describían la inmigración como un fenómeno peligroso que amenazaba con invadirnos. El resultado de todo ello fue un aumento del «miedo al otro» en el ámbito social, aspecto que también se pudo observar en los temores de los alumnos que participaron en el proyecto: «...que no nos invadan los extranjeros» (Joan A., 17 años).

Estas ideas pueden haber influido en las percepciones de los niños y jóvenes que participaron en la investigación. De hecho, es difícil pensar que puedan desarrollar otros puntos de vista si hay un contexto que tiene una gran influencia sobre ellos:

> Si los inmigrantes son vistos como un problema ante el que hay que prevenirse, si son representados como invasores que no nos pueden traer más que conflictos y resquebrajamientos, no deberían extrañarnos las dificultades que comporta su integración social. No se puede, por un lado, valorar la contribución de los inmigrantes a la ampliación y enriquecimiento del aprendizaje de todos los alumnos y, al mismo tiempo, problematizar la inmigración y a los inmigrantes (Besalú Costa, 2002: 51).

Todos estos factores permitieron concluir la necesidad de que el sistema educativo proporcionase visiones alternativas de la realidad pluricultural y una aproximación crítica a los discursos sociales dominantes sobre la inmigración que pudiera constituir una fuente accesible para el desempeño de su conciencia crítica, en lugar de reforzar los prejuicios existentes.

A partir de estos resultados, y tomando en cuenta que la situación actual está invirtiendo el sentido del fenómeno migratorio, es necesario plantear de qué manera el conocimiento social que se enseña en la escuela puede ser útil para afrontar la complejidad de la realidad social y multiétnica que, en muchos casos, les tocará vivir a los jóvenes, lejos del lugar donde han nacido y donde han vivido durante su infancia y adolescencia. Esta coyuntura debería considerarse a la hora de planificar el currículum de estudios sociales, teniendo en cuenta de qué manera pueden desarrollar actitudes y valores que les ayuden a ejercitar su rol de ciudadanía en la construcción del futuro que tal vez los sitúe lejos del entorno donde han nacido y crecido.

UN RETO: INNOVAR EL CONOCIMIENTO SOCIAL QUE SE ENSEÑA SOBRE LAS MIGRACIONES

Los resultados de la investigación permiten sugerir propuestas innovadoras en la planificación curricular de las ciencias sociales así como en la implementación en las aulas de temáticas referidas a los desplazamientos de población y las migraciones.

Una nueva realidad se abre ante los jóvenes

En muy pocos años, se ha pasado de recibir anualmente un importante número de personas procedente de la inmigración extracomunitaria a una situación en la que la precariedad laboral está obligando a los jóvenes ya formados a marchar a otros países para encontrar un trabajo y poder construir un mejor futuro personal.

Este cambio tan rápido nos remite a la idea de Bauman (2008) de «modernidad líquida», que plantea que las cosas y las situaciones no son estables sino plurales y móviles. En este sentido, cabe reflexionar sobre qué bagaje tienen los jóvenes, una parte de los cuales se verán abocados a marchar del país y, sobre todo, de qué manera van a vivir el que ellos mismos pasen a integrar el colectivo de los «otros» en los países de destino.

Si tenemos en cuenta los resultados de la investigación descrita anteriormente, los jóvenes consultados categorizaban al inmigrante como un problema, una amenaza, una causa de la crisis económica que empezaba a vislumbrarse. Si estas eran sus ideas, ¿cómo asumirán que son ahora ellos los que deberán emigrar y convertirse en «los otros» de otro país? Con este bagaje, ¿podrán ejercer como integrantes de otro colectivo y actuar como agentes de cambio en un nuevo entorno social, pluriétnico y pluricultural?

Enseñar ciencias sociales durante la escolaridad obligatoria debería aportar en la formación de los jóvenes el conocimiento y el estímulo suficientes para que puedan vivir en contextos sociales plurales y hacer frente a situaciones diversas desde el respeto y la valoración de las distintas culturas (Aja *et al.*, 2000; Besalú, 2002; Carbonell, 1995; Oller y Pagès, 1999 entre otros).

En las respuestas obtenidas durante la investigación relatada anteriormente aparecieron una serie de ideas, opiniones y prejuicios de los niños y jóvenes que podrían ser un importante punto de partida para redefinir, desde una perspectiva crítica, su aproximación a una sociedad pluricultural fundamentada en el respeto a los demás. En este sentido, es necesario hacer hincapié en la importan-

cia de reconocer y explotar los aspectos positivos que emergieron del mismo grupo, entre los que podríamos destacar que los jóvenes tenían un alto sentido de la justicia y la equidad y un marcado interés en combatir la desigualdad y la pobreza que había en el mundo. Por otra parte, se sentían muy interesados en ampliar su visión del mundo, lo que se plasmaba en deseos de viajar y de conocer otras personas, otras culturas y otras lenguas.

En este sentido, el carácter multicultural de sus clases, escuelas y vecindarios se constituía en una riqueza potencial que ampliaba su visión de la realidad, tanto por la diversidad de visiones, opiniones, culturas y lenguas que los rodean, como por el contacto directo y la posibilidad de compartir actividades y establecer amistad con compañeros que tenían otras formas de ver el mundo. La multiculturalidad devenía así una realidad cotidiana y una experiencia/vivencia personal de estos jóvenes, y no solo un discurso social externo.

> ... tenemos que aprender a convivir con otras personas, y si no sabes cosas sobre ellos no podrás vivir con ellos, y por eso en la escuela deben enseñarnos a hablar con otras personas (Olga S., 14 años).

¿Qué cambios debería integrar el currículum para atender estas nuevas realidades?

Hasta el inicio de la actual crisis, las representaciones que los alumnos autóctonos tenían sobre la inmigración se correspondían a la de asimilar a la población desplazada con trabajadores que realizaban tareas poco o nada cualificadas.

Aportar una mirada distinta a la inmigración significa dejar de verla como una categoría fija e unívoca, y como una «tragedia humana», y proponer explorar los perfiles menos conocidos. Es necesario mostrar la complejidad de los movimientos migratorios y cuestionar algunos juicios y prejuicios muy extendidos. Los «otros», a quienes a veces se mira con recelo, también son en muchos casos personas de todos los niveles sociales, que poseen estudios superiores, que pueden ejercer una gran variedad de actividades económicas y profesionales (periodistas, científicos, médicos, deportistas, artistas, cantantes...), que contribuyen a la riqueza del país (turismo, inmigración de alto nivel del norte europeo, población activa del sector servicios...), que aportan recursos a la seguridad social y que no utilizan los servicios sociales tanto como los autóctonos por tratarse de un colectivo mayoritariamente joven, y que juegan también un papel importante en las economías de sus países de origen porque envían dinero para el mantenimiento de sus familias (remesas).

> Contrariamente a lo que se dice, no emigran los más pobres y miserables de sus respectivos países —estos ni tan siquiera pueden plantearse esa posibilidad— sino los más fuertes, los más audaces, los que disponen de medios para intentarlo. Emigran además muchos profesionales y mucha gente acomodada. Y, en general, las migraciones tienen un impacto enorme y positivo tanto para los que emigran como para los receptores de emigración; tanto para los países de origen de como para los de acogida. (Besalú Costa, 2002: 18).

Si la migración se entiende como un fenómeno social que implica el desplazamiento de personas o grupos que han abandonado el país en el que nacieron / vivieron para ir a otro, sin duda, debemos tener en cuenta la extensión de esta visión.

En este sentido, el currículum de ciencias sociales debería tomar como punto de partida una nueva mirada en la que el trabajo es ahora global y hace imprescindible el desplazamiento de personas. Teniendo en cuenta estos parámetros es necesario repensar lo que queremos enseñar para desarrollar y ampliar las actividades didácticas de manera que den un nuevo significado a las migraciones.

Hay varias cuestiones que podrían abordarse en el aula para que los jóvenes reflexionen, analicen y se pregunten sobre determinadas opiniones o comentarios, que a veces escuchan o viven en su entorno. Las migraciones deberían contemplarse a partir de temas controvertidos que dieran respuesta a cuestiones como ¿en qué contextos históricos se producen migraciones? ¿La inmigración será incontrolable en ciertas regiones o ciudades en el mundo? ¿Si llega un gran número de inmigrantes la población autóctona no tendrá trabajo? ¿Las migraciones ponen en peligro la identidad de la población autóctona? ¿Los inmigrantes se benefician más que los autóctonos de las prestaciones sociales? ¿Las migraciones son una solución individual o personal, o bien se trata de un movimiento social? ¿A quién interesan y benefician las migraciones?

Se trataría de retomar los aspectos positivos que veían los estudiantes en las migraciones y, a partir de ello, construir nuevos conocimientos desde los contenidos de la escuela, siempre considerando que hay otros factores como los medios de comunicación, la familia o los pares que también juegan un rol importante en la configuración de representaciones algunas veces estereotipadas. La siguiente tabla es una contribución a una nueva visión sobre la que debería reflexionar el profesor para hacer frente a la inmigración. No se trata solamente de analizar la situación de los que llegan, sino de pensar que en poco

tiempo se ha pasado de recibir inmigrantes a ser un país de emigración de colectivos jóvenes, lo que hace aún más relevante la necesidad de una mirada crítica y constructiva del fenómeno migratorio.

Cuadro 2. Cómo trabajar las migraciones en el aula

¿Cuáles son los contenidos sociales a enseñar?	Abordar temas sociales controvertidos basados en los desplazamientos de personas que afectan a la población a nivel mundial. Partir de cuestiones que no tienen respuesta directa o rápida ni soluciones únicas. Algunas propuestas: • El contexto histórico en el que se producen las migraciones • La crisis del modelo socioeconómico. Características del movimiento migratorio en el siglo XXI. Relación entre la vida de las personas y los factores y contextos socioeconómicos • Regularidades y diferencias de las experiencias migratorias • Percepciones y sentimientos de los migrantes y de las nuevas relaciones que establecen
¿Cómo trabajar temáticas sociales controvertidas?	Gestión social del aula y trabajo cooperativo (Audigier, 2000) que permita enseñar y aprender. Algunas propuestas: • Estimular la curiosidad y desarrollar habilidades de comunicación y participación social • Hacer emerger la diversidad de puntos de vista, de soluciones, de estrategias entre los grupos de trabajo • Reconocer el derecho de cada uno a pensar diferente y a la vez aportar un análisis crítico desde diferentes puntos de vista • Analizar fuentes orales y escritas sobre experiencias migratorias
¿Por qué trabajar cuestiones sociales controvertidas?	Utilización de la pedagogía del conflicto (HaŸ, 1996) para animar a los alumnos a confrontar ideas y a discutirlas, con un debate abierto y en un clima de respeto, para ayudar a desmontar prejuicios y consolidar las actitudes más constructivas y cercanas a la realidad de la migraciones.

Fuente: Oller, M. y Vallejo, C. (2009) (Traducción de las autoras).

Se puede contar ya con algunos trabajos e investigaciones que han experimentado secuencias didácticas con la finalidad de tratar esta temática, como *Les migracions a Catalunya a mitjans del segle XX*,[8] *Les migracions: un fenomen nou?*,[9] *Límits, fronteres i murs*.[10]

En esta nueva mirada sobre el fenómeno migratorio sería necesario eliminar la dualidad «nosotros» / «los otros» y pensar en un «nosotros» que incluya a todas las personas que comparten un mismo territorio:

> ... un nosotros más amplio, un nosotros capaz de escuchar el pasado y el presente para poder aliviarse de palabras y miradas racistas, un nosotros que admita distintas voces en su interior y dialogue con ellas, un nosotros que considere el futuro para pensar en una vida en común y para imaginar una sociedad más justa (Finocchio, 2012: 59).

EPÍLOGO

Los niños y los jóvenes que pueblan las aulas de educación primaria y secundaria acumulan una diversidad de experiencias sobre la interculturalidad, la mundialización y la inmigración, no solo como tema de estudio sino también como parte de su vida cotidiana. Se trata para ellos de una realidad visible en sus barrios y escuelas y que aparece en sus temores y expectativas para el futuro, a nivel micro, meso y macro.

Los resultados del proyecto *Citizens of the Future: The Concerns and Actions of Young People Around Current European and Global Issues* demostraron que las experiencias cotidianas de los jóvenes no se convierten de forma automática en actitudes sociales críticas que les permitan asumir una ciudadanía activa en la construcción de una sociedad diversa, solidaria y plural. Respetar y valorar la diversidad no surge *per se* como consecuencia de vivir en un entorno multicultural.

En estos momentos, considerando por una parte los resultados de la investigación y, por otra, las crecientes posibilidades de que los jóvenes autóctonos devengan emigrantes a la luz del contexto actual de crisis, se hace necesario dar un paso más para avanzar hacia una dimensión mundial de los desplazamientos de las personas, para que puedan incorporarla a sus expectativas de futuro. Se necesita trabajar para comprender que lo que hasta

hace poco era el «nosotros» y los «otros» ha cambiado y los «otros» pueden ser ellos mismos. Esto implica ayudarlos a ponerse en el lugar tanto del que deja su país de origen como del que recibe a los que llegan de otro lugar. Trabajar la empatía y las múltiples miradas sobre los fenómenos migratorios les permitirá interpretar y afrontar situaciones que están cambiando drásticamente y que generan nuevas expectativas respecto al futuro, tanto en términos laborales como geográficos.

Afortunadamente, enseñar ciencias sociales permite trabajar el desarrollo de actitudes positivas pluriétnicas y pluriculturales. Para ser eficaces, estas nuevas aproximaciones deberán tener en cuenta los beneficios del trabajo cooperativo y la propuesta de cuestiones sociales controvertidas, para promover el desarrollo de una conciencia crítica y la discusión de puntos de vista diferentes y divergentes, que cuestionen las creencias y los prejuicios que durante años han aparecido en los discursos dominantes. Se trata de avanzar hacia un conocimiento más amplio y complejo de la realidad social, mostrando que todas las personas pueden constituirse como fuente de conocimientos y cultura para compartir con los demás.

NOTAS

[1] Profesora Titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. Su área de conocimiento es Didáctica de las Ciencias Sociales. Miembro del Grupo de Investigación GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials), reconocido por la Generalitat de Catalunya. Docencia actual en la enseñanza universitaria: profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado de educación secundaria; profesora y coordinadora del Módulo de Educación para la ciutadania del Master de Recerca en Educació (MURE) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Actividades actuales de gestión: directora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona; coordinadora de los Mòdulos de Didáctica y de Practicum y TFM del Máster universitario para la formación del Profesorado de secundaria (especialidad Geografía e Historia). Desde 2006 Coordinadora de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) del grupo de Ciencias Sociales.

[2] Claudia Vallejo Rubinstein estudió Comunicación Social en las Universidades Católica de Chile y Autónoma de Barcelona, ciudad donde vive, estudia y trabaja desde hace quince años. En la actualidad trabaja en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona como investigadora y técnica especializada del Grupo de Investigación en Enseñanza e Interacción Plurilingües 'GREIP', reconocido como grupo consolidado por la Generalitat de Cataluña (2009 SGR 01273). Ha participado y participa en diversos proyectos internacionales sobre educación en contextos multilingües, jóvenes y ciudadanía y desigualdades sociales en educación. Ha impartido clases y seminarios sobre comunicación, comunicación intercultural, análisis crítico del discurso y género aplicados a la educación y a los medios de comunicación. Su tesis doctoral, en curso, analiza la representación del género en los medios de comunicación y su relación con otras esferas de la vida social.

[3] Informe Panorama de la Educación 2013, España.

[4] *Citizens of the Future: The Concerns and Actions of Young People Around Current European and Global Issues* era un proyecto europeo que formó parte de la *European Collaborative Research Projects (ECRPs) in the Social Sciences*, coordinado por la *European Research Foundation* y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (SE J2007 29191-E). El equipo de investigadores de Cataluña estaba formado por M. Dooly (coord.), E. Collados, A. Luna, M. Oller, M. Villanueva y C. Vallejo.

[5] Para profundizar en el tema de la construcción de la ciudadanía europea, véase Audigier, F. (Coord.) (2000); Krzywosz-Rynkiewicz, B., Zalewska, A. y Ross, A. (Eds.) (2010); Oller, M., Vallejo, C. y Dooly, M. (2010) y Ross, A., Berg, W., Dooly, M., Ernst-Vintila, A. y Étienne, R. (Eds.) (2012).

[6] Muestras similares se recogieron también en la ciudad de Córdoba y en dos regiones diferentes de Reino Unido, Polonia y Turquía.

[7] Para más detalles sobre los instrumentos utilizados véase Dooly, M. (Ed.) (2010) sobre los resultados de cuestionarios y grupos de discusión, y Ross, A. y Dooly, M. (Eds.) (2010) sobre el juego de roles «Ultimátum Game».

[8] GREDICS: Proyecto 2005 Arie 10027.

[9] GREDICS Proyecto 2006 Arie 10022.

[10] GREDICS Proyecto 2009 MICINN ED -10984.

BIBLIOGRAFÍA

AJA, E. *et al.* y Colectivo IOÉ (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa. [en línea] http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/caixa.pdf

AUDIGIER, F. (coord.) (2000). *Stratégies pour une éducation civique au niveau de l'enseignement primaire et secondaire*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

BAUMAN, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una época d'incertesa*. Barcelona: Viena.

BESALÚ COSTA, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

CARBONELL, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.

DEKKER, H. (1999). Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject Matter «Society» in the Dutch Schools. En TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE,J. y AMADEO, J.A. (Eds.). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA civic education Project*. Delft: IEA.

DOOLY, M. (Ed.) (2010). *Their Hopes, Fears and Reality. Working with Children and Youth for the Future*. Berna: Peter Lang.

DOOLY, M. y ROSS, A. (Eds.) (2010). *What's Fair? Young Europeans' Contructions of Equity, Altruism ans Self-esteem*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FINOCCHIO, S. (2012). Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar? En SIEDE, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

GLASER, B. (1992). *Emergence vs Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis.* Mill Valley, CA: Sociology Press.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

GREDICS (2005). El desenvolupament d'habilitats de pensament històric en els joves immigrants a través de l'ensenyament de la història de Catalunya. [En línea] http://www.gredics.org/WEB_GREDICS/Catala/Blocs/Recerca/Pagines/Projectes_finan/ARIE_2006/Pdf's/migracions_UD.pdf

GREDICS (2006). El desenvolupament de competències bàsiques de pensament històric en els joves a través de l'ensenyament de la història de Catalunya. [En línea] http://www.gredics.org/WEB_GREDICS/Catala/Blocs/Recerca/Pagines/Projectes_finan/ARIE_2007/arie2007.html

GREDICS (2009). El desenvolupament de la competència social i ciutadana: problemes socials i pensament històric i social: [En línea] http://www.gredics.org/WEB_GREDICS/Catala/Blocs/Recerca/Pagines/Projectes_finan/MICINN/micinn.html

HAHN, C.L. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. En EVANS, R.W. y WARREN, D. (Eds.) *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2013). *Encuesta de población activa (EPA). Cuarto trimestre de 2012*. Madrid: INE. [En línea] http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0412.pdf

KELLE, U. (2005). «Emergence» vs. «Forcing» of Empirical Data? A Crucial Problem of «Grounded Theory» Reconsidered. *Forum: Qualitative Social Research*, *6*(2) art.27. [En línea] http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1000

KRZYWOSZ-RYNKIEWICZ, B., ZALEWSKA, A. y ROSS, A. (eds.) (2010). *Future Citizens. 21st Century Challenges for Young People*. Cracovia: Impuls.

LORITE, N. (2004). *Tratamiento informativo de la inmigración en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

MARTÍN ROJO, L. (ed.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilungüísmo en las aulas*. Madrid: CIDE.

MARTÍN ROJO, L. *et al*. (1994). *Hablar y dejar hablar: Sobre racismo y xenofobia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (eds.) (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CREADE (CIDE).

OLLER I FREIXA, M. y PAGÈS I BLANCH, J. (1999). La historia de los otros. *Historiar*, 3, pp. 172–187.

OLLER, M. y VALLEJO, C. (2009). Est-ce que nous preparons les eleves pour l'avenir qu'ils apperçoivent? *Colloque International des Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de la Citoyenneté*. Lausanne, Suiza, 23-24 Noviembre 2009.

OLLER, M., VALLEJO, C. y DOOLY, M. (2010). Com veuen els joves el futur? Una recerca sobre la construcció de la identitat europea. En PAGÈS, J. y GONZÁLEZ, N. (coords.) *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història. Documents 93* (pp. 171-177). Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2013). *Panorama de la Educación 2013, España*. [En línea] http://www.oecd.org/edu/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20(ESP).pdf

PATIÑO SANTOS, A. (2009). Narrando el conflicto: alumnado de origen inmigrante en un centro escolar de Madrid. *Revista Discurso y Sociedad*, 3 (1), pp. 119-149.

ROCHA SÁNCHEZ, F. (2012). *El desempleo juvenil en España. Situaciones y recomendaciones políticas*. Fundación 1º de Mayo, Colección Informes, 50. [En línea] http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Informe50.pdf

ROSS, A. et al. (2009) *EPASI in Europe (Educational Policies that Address Social Inequality) Overall Report*. Londres: IPSE. Disponible en: http://www.epasi.eu/OverallReport.pdf

ROSS. A., BERG, W., DOOLY, M., ERNST-VINTILA, A. y ÉTIENNE, R. (eds.) (2012). *Diccionario Enciclopedia de Educación a la Democracia (CiCe-DEED)*. Disponible en: http://www.cicedeed.eu

THORNBERG, R. (2012). Grounded Theory. En ARTHUR, J., WARING, M., COE, R. y HEDGES, L.V. (eds.), *Research Methods y Methodologies in Education* (pp. 85-93). London: SAGE.

VAN DIJK, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

VAN DIJK, T. (2005). Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles. *Cuaderno de Antropología y Semiótica*, 2, pp. 15-37.

VALLEJO, C. y DOOLY, M. (2013). Early School Leavers and Social Disadvantage in Spain: From Books to Bricks and Vice-versa. *European Journal of Education*, 48 (3), pp. 389-404.

VALLEJO, C. y OLLER, M. (2010). Third World Solidarity and 'My World' Insolidarity: Working with the Wide Spectrum of Students' Attitudes towards Others. En DOOLY, M. (Ed.), *Their Hopes, Fears and Reality. Working with Children and Youth for the Future* (pp. 37-74). Berna: Peter Lang.

WARING, M. (2012). Grounded Theory. En J. ARTHUR, M. WARING, R. COE, & L. V. HEDGES (Eds.), *Research Methods y Methodologies in Education* (pp. 297-308). Londres: SAGE.

WODAK, R. y VAN DIJK, T. (eds.) (2000). *Racism at the Top. Parliamentary Discourses on EtŸic Issues in Six European States*. Austria: Drava Verlag.

WILLIAMS, K., LEATHWOOD, C., ROSS, A. & MOREAU, M. P. (2009) *Educational Policies that Address Social Inequality. Thematic Review: EtŸic Minorities*. Londres: IPSE. [En línea] http://www.epasi.eu/ThematicReportETH.pdf