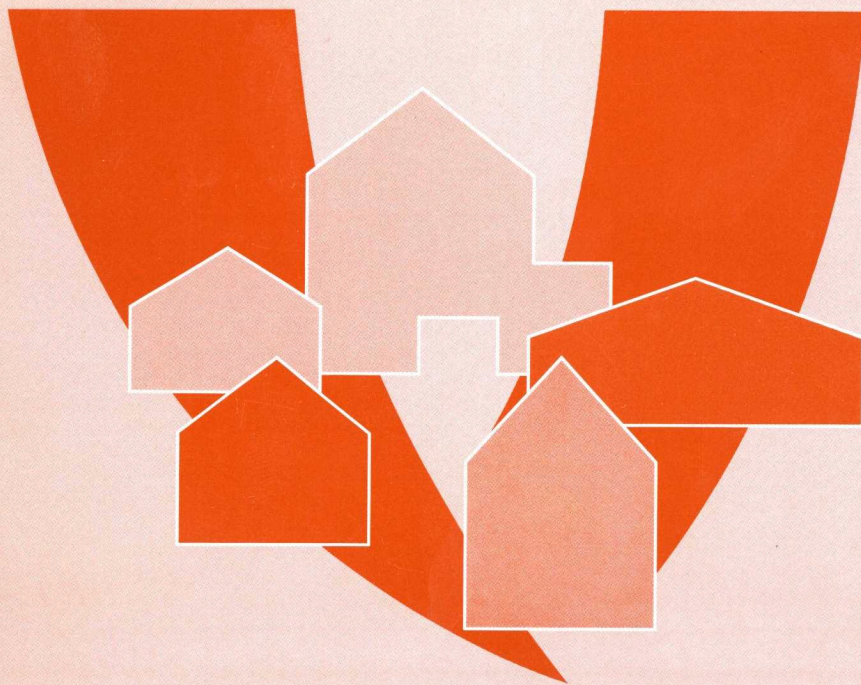


VOLUNTARIADO Y ESCUELA



Luis A. Aranguren Gonzalo

Cuadernos
de la
Plataforma

12

LA ACCION VOLUNTARIA

Cuadernos de la Plataforma

N° 12

VOLUNTARIADO Y ESCUELA

Luis A. Aranguren Gonzalo

Colección: LA ACCION VOLUNTARIA

Cuadernos de la Plataforma

Segunda Edición en castellano: 1999

Editado por: Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España
C/ Francisco Silvela, 3, 3º Dcha - 28028 MADRID
Tlf. 91/401 19 11 Fax: 91/401 44 13

Diseño cubierta: Emilio López Salas

Esta edición ha sido financiada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

La financiación por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales no implica su identificación con las publicaciones de la Plataforma.

La Plataforma no comparte necesariamente las opiniones expresadas por los autores.

Fotocomposición: XK,s.l.

Imprime: XK,s.l., Dincolor Artes Gráficas

Dep. Legal: M-2843-2000

A los jóvenes del Pozo-Entrevías, Parla y Getafe
con los que me he encontrado
a los largo de los últimos veinte años:
Gracias por ayudarme a descubrir
que la solidaridad es algo más que una moda pasajera.

- *Buenos días- dijo el principito*
- *Buenos días- dijo la flor.*
- *¿Dónde están los hombres?- preguntó cortésmente el principito. Un día la flor había visto pasar una caravana.*
- *¿Los hombres? Creo que existen seis o siete. Los he visto hace años. Pero no se sabe nunca dónde encontrarlos. El viento los lleva. No tienen raíces. (A. Saint-Exupéry)*

Toda reforma de la enseñanza es hoy ineficaz si no está unida a una revolución total, económica, política y cultural: no se puede reformar la escuela sin recrear la civilización y no se puede reformar la civilización sin recrear la escuela.

(Jean Lacroix).

INDICE

PRESENTACION	7
1.- Justificación del tema	9
2.- Un vistazo a la realidad	15
2.1.- Un vistazo a la realidad social	15
2.2.- Un vistazo a los jóvenes.....	16
2.3.- Un vistazo al horizonte educativo	20
2.4.- Conclusiones parciales	29
3.- Nuestra intervención educativa	35
3.1.- Los pilares de la intervención sociovoluntaria	35
3.2.- Factores que posibilitan la acción sociovoluntaria en los centros escolares	38
4.- Características de la acción sociovoluntaria en los centros educativos	53
4.1.- Pasar del medio educativo al ámbito del encuentro	53
4.2.- Potenciar un talante educativo	54
4.3.- Detectar nuevas necesidades	55
4.4.- Crear bienes relacionales	56
4.5.- Priorizar el tema transversal elegido en el centro escolar	57
4.6.- Retomar el paradigma de la eficacia	57
4.7.- Potenciar la comunidad educativa	58
4.8.- Incorporar el Plan de Acción Educativa desde el Voluntariado (P.A.E.V.) en la dinámica del centro	59

5.- Esbozo del Plan de Acción Educativa desde el Voluntariado (P.A.E.V.).....	61
5.1.- Criterios generales	61
5.2.- Fases del Plan.....	62
5.3.- Campos de actividades.....	66
5.4.- Responsables de la acción sociovoluntaria	69
6.- Los voluntarios	71
6.1.- Quiénes son	71
6.2.- Cómo son	71
6.3.- Qué representan	74
ANEXOS	77
BIBLIOGRAFIA	85

PRESENTACION

La Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España me brinda la oportunidad de ensanchar ese pozo sin fondo que es la formación del voluntariado. En este caso lo hago a través de este pequeño cuaderno donde se apuntan pistas de reflexión y acción acerca del voluntariado en los centros escolares.

Más allá del malestar que en no pocos lugares provoca el actual sistema educativo, más allá de la crisis de valores o de la crisis de verificación de valores que realmente humanicen, más allá del pensamiento único que enarbola la ideología de lo inevitable arrinconándonos en la esfera de lo privado, en el “sálvese quien pueda” (a unos), mientras que a otros los expulsa de la sociedad confortable y orgullosa de sus logros. Más allá de nuestras críticas y de nuestras quejas está la **posibilidad de hacer algo nuevo**, algo distinto, a partir de los recursos humanos y materiales existentes.

La acción sociovoluntaria en el campo educativo proporciona una oportunidad nada despreciable para que la comunidad-territorio desarrolle auténticas redes solidarias a partir de lo existente, que es mucho y bueno. Sólo falta **voluntad**:

- la voluntad que impulsa la acción de cada persona voluntaria, ya sea de modo espontáneo y personal o de modo estructurado con alguna organización sociovoluntaria. Con esta voluntad contamos.
- la voluntad política de las Administraciones públicas locales y educativas, en especial los Consejos Escolares de cada centro escolar. Esta voluntad se nos escapa, y tan sólo cabe nuestro continuo ofrecimiento para llegar a acuerdos y formalizar un trabajo educativo que se prolongue en el tiempo.

Lo que en estas páginas se plantea es algo más que cubrir un tiempo y un espacio determinados; tratamos de abrir vías de encuentro entre la educación formal y la no formal, tratamos de ayudar a que la comunidad local cobre protagonismo en la resolución de sus propios conflictos, tratamos de colaborar en la urgente tarea de abrir los centros educativos al barrio, al pueblo,... a la vida. No partimos de cero. Aquí mostraremos algunas experiencias que ya se han puesto en marcha.

Si el voluntariado representa una alternativa a un modelo de sociedad que no nos gusta, por injusta e insolidaria, la acción sociovoluntaria en los centros escolares encarna la posibilidad de rehabilitar los contextos vitales que erosionan nuestro tejido social más próximo e inmediato, al tiempo que refuerza un modelo de voluntariado ligado a la acción que transforma la realidad -como dice Galeano- aunque sólo sea un poquito.

1.- JUSTIFICACION DEL TEMA

Tras la “explosión” cuantitativa del voluntariado en España, que se produce en torno a las Olimpiadas de Barcelona en 1992, van tomando figura y consistencia distintos campos del voluntariado, tanto en las nuevas tareas de acción cultural, deportiva y ciudadana, como en los ámbitos clásicos de intervención en situaciones marcadas por la exclusión social. Uno de los campos donde aún se muestra incipiente la experiencia de trabajo voluntario es el educativo, partiendo de la infraestructura y dotaciones que ofrecen los centros escolares. Esta propuesta, a primera vista, puede originar malos entendidos o, al menos, un cierto malestar, en especial entre los docentes que trabajan de modo profesional en los centros escolares. Sin embargo, desde mi modesta perspectiva, el trabajo voluntario en la Escuela,

- no es cubrir el trámite de una nueva moda pseudo-solidaria-comunitaria, que ayude a ensanchar el campo de la acción sociovoluntaria, de modo acrítico y sin visión global de la problemática que en el campo educativo se plantea;
- no es un desembarco de voluntarios en un nuevo campo de actividad, porque ya no sabemos dónde colocarlos;
- no es suplir a la Administración Pública en su responsabilidad de garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos de este país;
- no es rellenar el hueco de las actividades extra escolares, que han de plantearse desde la dinámica del Proyecto Educativo del Centro;
- no es competir profesionalmente con el claustro de profesores de un centro educativo;
- no es prolongar de forma cuantitativa el número de horas que un centro escolar deja abiertas las puertas de sus instalaciones.

Por el contrario, entiendo que el trabajo sociovoluntario en los centros educativos, tanto con personas contratadas (bien por las propias Organizaciones sociovoluntarias, bien por la Administración educativa o local)

como voluntarias, significa responsabilizarse de un reto educativo a largo plazo que resulta enormemente atractivo. A mi juicio, este reto se explicita en una cuádruple apuesta por parte de quienes quieran y puedan implicarse en la tarea, poniendo en marcha determinadas dimensiones socioeducativas en las que tenemos mucho camino que recorrer. A saber:

Poner en marcha nuevas posibilidades de actuación educativa desde los recursos existentes. Entiendo que, algunos de esos recursos son, entre otros:

- * los chavales del entorno escolar, matriculados o no en ese centro concreto, con sus necesidades, carencias y posibilidades;
- * los centros educativos, con aquel profesorado que sea sensible a la problemática de los chavales y de su entorno social, y contando con la infraestructura que conlleva el mismo centro educativo;
- * los voluntarios y las organizaciones sociovoluntarias que viven en el mismo territorio y pueden incorporarse a un trabajo socioeducativo en el seno de la comunidad;
- * la actual legislación en materia educativa: tanto la LOGSE (en su voluntad de educar a la persona de forma integral, crítica y responsable), como la orden del B.O.E del 25 de octubre de 1994 (donde se regula la actividad de voluntariado en los Centros públicos), como la ley del voluntariado y el Plan Estatal del Voluntariado. No se trata de leyes perfectas; al contrario, resultan criticables en un tanto por ciento muy alto de sus respectivos contenidos; sin embargo, ofrecen un marco legal suficiente y positivo que, con la intención de poner en conexión la educación con la sociedad en la que viven los chavales, pueden convertirse en un marco de profundización en esa conexión a partir de la acción sociovoluntaria.

Poner en marcha un modelo de educación global, que, por un lado, vaya más allá de las rigideces y estructuras de los centros y, por otro, extienda la educación en el espacio y en el tiempo, donde se conjuguen la educación formal y la no formal, el trabajo del profesorado con el de los voluntarios, las acciones en el centro y

las acciones en la calle, se fomenten hábitos que formen a la persona para vivir en sociedad de forma crítica y responsable. Frente a la globalización totalitaria y constreñidora del Mercado, hemos de potenciar la globalización como apertura, mirada ancha y capacidad de hacer frente a la realidad sistémica en la que vivimos, lo queramos o no.

Poner en marcha la relación centro educativo-comunidad. Habitualmente, se concibe el centro escolar como el espacio exclusivo en el que cohabitan durante siete horas diarias, de lunes a viernes, profesores y alumnos y de vez en cuando, participan padres y madres. La intervención socioeducativa en los centros educativos puede y debe ayudar a cambiar esta dinámica, de modo que el centro educativo sea un verdadero Centro Comunitario, no sólo abierto al barrio o pueblo, sino -de algún modo- que pueda vivirse como algo **del barrio, del pueblo.**

Poner en marcha respuestas plurales a la diversidad de situaciones y carencias que muestran los chavales de cada entorno. Vivimos en un tipo de sociedad marcada por la crisis económica, social y de sentido, con especiales consecuencias en la degradación del tejido social más próximo e inmediato, como es el caso de la desestructuración de familias y la consiguiente fragilidad afectiva y carencia de apoyos que sufren los chavales que viven esas situaciones. Se trata de situaciones extremas, pero también coexisten otro tipo de situaciones donde, de un modo u otro, se ponen al descubierto carencias y necesidades de los chavales: desde cómo hacer un resumen, que se lo explicaron en la tutoría por la mañana, pero que el chaval ya no se acuerda cómo se hace, hasta practicar juegos al aire libre, que ayuden a abrir el abanico de juegos, tan limitado por la perversidad de la televisión y de los video-juegos ; desde el fomento de la lectura y de la escritura, a partir de un uso pedagógico de la biblioteca del centro hasta la organización de debates, jornadas de trabajo y encuentros donde cada uno aprenda a mirar la realidad de su entorno de manera crítica y creativa. A estas necesidades y otras similares se puede ir respondiendo desde la acción sociovoluntaria.

Se podrá objetar que todas estas iniciativas, hasta ahora apuntadas, no dejan de ser una responsabilidad de la Administración pública, en especial la Administración educativa. Ciertamente, a la Administración le compete garantizar el derecho a la educación de todas las personas, sea cual sea su condición. A la Administración le compete velar porque esa educación sea de calidad. Pero la educación no es tarea exclusiva de la Administración. Todos sabemos que, evidentemente, la familia educa, los amigos y las pandillas educan, la televisión educa, la

calle educa. Es la comunidad toda la que debe implicarse para que la educación, globalmente considerada, apunte a una misma dirección y se sitúe desde similares perspectivas. En esta labor, todos tenemos algo que decir, y debemos decirlo juntos, respetando la peculiaridad de cada cual:

- La Administración educativa debe velar por la universalización de la educación y por la puesta en marcha de modo efectivo de las líneas pedagógicas que informa el actual marco legislativo en esta materia, en especial el desarrollo de los Proyectos Educativos de Centro y, dentro de ellos, la puesta en marcha de los Temas Transversales y, en el caso que nos afecta, la integración de la acción voluntaria en los centros escolares.
- La Administración local (Ayuntamientos) debe impulsar proyectos de desarrollo de calidad educativa en los centros de su territorio, en conexión estrecha con las Juntas directivas de los mismos centros y con las organizaciones sociovoluntarias que participen en la acción voluntaria. Si fuera preciso, la coordinación de estas actividades podría adjudicarse a una persona liberada y contratada por la Administración local para este menester. Si el proyecto de acción sociovoluntaria tiene una perspectiva de continuidad en el tiempo, esa persona no podría ser un miembro del claustro, que ya tiene cubierta su jornada laboral, ni tampoco un voluntario, que no puede asegurar en el tiempo la continuidad de las tareas emprendidas. En este sentido puede ser interesante la vinculación de miembros cualificados de la Concejalía de Educación o de Juventud de las Administraciones locales y, en concreto, personas ligadas al Servicio Psicopegagógico Municipal.
- El voluntariado, que de manera más próxima, está constituido por antiguos alumnos de los centros, padres y madres de alumnos o ex alumnos. Esta riqueza humana constituye, por sí sola, más allá y por encima del trabajo concreto, un referente educativo extraordinario. Para el chaval que ve desde dentro esta actuación, es el amigo mayor, el vecino, el padre de mi amigo, ... gente cercana que dedica su tiempo y sus capacidades a él, a sus otros compañeros.
- Las organizaciones sociovoluntarias, las pequeñas y las grandes, las que tienen muchos medios y las que tienen menos. Tanto el personal contratado como los voluntarios de estas organizaciones tienen cabida en el conjunto de las actuaciones que pueden desarrollarse.

Vemos, pues, que estas páginas apuestan por una acción socioeducativa rigurosa, planificada y organizada. Entiendo que los niños y adolescentes de nuestro país merecen que se les tome en serio y se les dote de los apoyos necesarios para que su transición a la vida adulta sea lo más personalizada posible y encuentren en ellos mismos los recursos y las capacidades necesarias para hacer frente a esa nueva etapa. Otra cosa será el hecho concreto de las posibilidades reales en cuanto a personas y tiempo que se tenga en cada centro donde se lleve adelante este tipo de proyectos.

Situados en un proyecto de intervención global e integral, hemos de proceder analíticamente a preguntarnos acerca de los distintos protagonistas y ámbitos que configuran la acción educativa, para poder incidir con mayor precisión y calidad en la misma. Esta tarea no tiene por objeto dividir en estancos cerrados el quehacer educativo, sino bajar al terreno concreto donde se elabora la acción educativa y, desde ahí, retomar las posibilidades de una educación global donde tenga especial relevancia la acción sociovoluntaria. En este sentido, creo pertinente formular en alta voz las siguientes preguntas: ¿hacia qué modelo de personas educamos, tanto desde la educación formal como desde la familia o desde los medios de comunicación?; ¿hacia qué modelo de sociedad educamos?; ¿qué modelo de Escuela tenemos en la cabeza?; ¿quién es el sujeto que ha de educar en el seno de la comunidad?; ¿qué rasgos han de caracterizar a las personas que trabajan de modo voluntario en los centros escolares?. A estos y otros interrogantes deberemos responder de modo ordenado y sistemático en las siguientes páginas.

2.- UN VISTAZO A LA REALIDAD

En la acción sociovoluntaria no hemos de partir de nuestros proyectos, de la cantidad de cosas que podríamos hacer. Previamente a nuestros deseos y proyectos hemos de habérnoslas con la realidad juvenil, con la realidad educativa y, en fin, con la globalidad de la realidad social en la que vivimos, de modo que nuestro proyecto de trabajo sea un esbozo siempre mejorable, pero que se halle lo más ajustado posible a esa realidad de la que partimos. En cualquier caso, el objeto de este trabajo no es quedarnos en análisis sociológicos complejos, sino en buscar pistas de acción en el trabajo voluntario realizado en los centros escolares. Por esta razón, no hablamos en el epígrafe en el que nos encontramos de un "análisis" de la realidad sino de un vistazo, esto es, realizar una primera aproximación a estas realidades.

2.1.- Un vistazo a la realidad social

Vivimos en una época de cambios acelerados que nos cuesta digerir. La revolución tecnológica que ha delegado el cerebro humano en la máquina pensante que es la computadora, nos ha empequeñecido como personas y nos ha situado en el borde de un auténtico cambio de civilización a escala planetaria. La síntesis de nuestro actual momento social bien puede expresarse mediante el término más acuñado durante los últimos años: pensamiento único. Pensamiento que diseña y ejecuta nuestros actos más cotidianos. En efecto, el fenómeno de la globalización económica tiene como consecuencia inmediata la libre circulación de bienes y productos, bajo el dictado del neoliberalismo económico que sacraliza al Mercado y que se apoya en la revolución tecnológica-informática. En un segundo momento, observamos que esta globalización neoliberal trae consigo la disminución del poder y de la influencia de los países y de las naciones-Estado. Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, GATT y otros son los que establecen las reglas del juego en el marco de la competencia. En nuestra vida cotidiana la globalización la advertimos tanto en la homogeneización de productos que podemos comprar en cualquier esquina del planeta, como en la repercusión local que puede tener el cierre de una planta de una determinada multinacional en Alemania. En el campo educativo advertimos igualmente una cierta homogeneización en las leyes educativas donde, por ejemplo, en aras de un mayor culto a ese pensamiento único, las mate-

rias propias del campo de las Humanidades ceden terreno en favor de materias más técnicas y de aplicación inmediata.

Lejos de acabar con la pobreza y la desigualdad estructural, la globalización económica la radicaliza y ayuda a configurar un nuevo espacio social caracterizado -expresado con las palabras de García Roca- por la **exclusión social**. Una exclusión que se alimenta de tres factores interrelacionados entre sí¹ :

- La **desigualdad social** que se visualiza en la puerta de entrada y de salida del sistema, que es el **empleo**, y que, en el vértigo descendente de quien no lo encuentre, se traduce en nuevas formas de pobreza y, en lo que nos ocupa, de juvenilización de la misma.
- La **disolución de los vínculos sociales próximos**, comenzando por la familia y debido, en parte, a la movilidad social y las transformaciones demográficas. "Han crecido las contingencias sociales, que nos han hecho más vulnerables en extensión e intensidad"² .
- La **fragilidad** existencial en la que vive la persona, en especial, la excluida. La frustración de expectativas, la desmotivación y la impotencia aparecen como losas ante las que no cabe sino desesperar.

Como veremos más adelante, muchos chavales de nuestros barrios y pueblos, que no pertenecen claramente al campo de la exclusión social, sin embargo, a causa de la escasa expectativa laboral, el debilitamiento de su trama relacional, en especial la familia, y la fragilidad personal para elaborar un proyecto de vida con sentido, les hace situarse en el terreno de la vulnerabilidad social: son chavales a los que se les que han abierto las puertas de la exclusión y gozan de pocos apoyos para elaborar una resistencia activa y una propuesta vital alternativa.

2.2.- Un vistazo a los jóvenes

Los preadolescentes, adolescentes y jóvenes que estudian en los centros escolares pertenecen, por derecho propio, al mundo del cambio personal convulso, de la pertinaz incertidumbre, del no reconocimiento de sí mismo, de la búsqueda de espejos en los que mirarse y encontrarse, de apertura sin barreras al mundo de las

¹ Cfr. GARCIA ROCA, J., *Contra la exclusión*, Sal Terrae, Santander, 1995, 9-15.

² IBI., o.c., 13.

ansiedades, inquietudes y deseos, de los miedos a ser mayor, de la aventura que entraña riesgos, del mimetismo acrítico. Cualquier manual de psicología evolutiva y la mirada a nuestra propia biografía, podrá dar buena cuenta de este cúmulo de sensaciones que surgen sin previo aviso. Junto a estas características psicológicas, compartidas, en mayor o menor medida, por los chavales de otras generaciones, nos encontramos en estos momentos con algunos rasgos propios del momento social, económico y cultural en el que vivimos. Sin pretender ser en exceso rigurosos, nos encontramos con un tipo de chaval:

- vitalmente **cansado**; parece como si ya se estuviera de vuelta de toda una vida, cuando aún ésta casi se encuentra en fase de estreno;
- amante del **presente** y, más aún, del **instante**, ya que de lo que se trata es de disfrutar del momento, de este momento; el futuro a largo plazo se llama fin de semana;
- alérgico al **esfuerzo personal**; contagiado por la era del post-deber, donde ya no queda lugar ni para la obligación ni para la sanción, la apatía se convierte en nuevo criterio de acción;
- **confuso e inseguro** ante un futuro profesional plagado de trabas académicas y nulas expectativas laborales;
- **desmotivado** en lo que se refiere al ámbito del estudio; ¿para qué estudiar?, ¿qué es lo que me espera tras el Instituto, o después de la Universidad?.
- sentido **hedonista** de la vida; lo que importa es pasarlo bien: a vivir que son dos días y lo demás... lo demás está demasiado negro como para tomarlo en serio.

Estas características se vierten en el campo de la educación formal bajo el prisma de la dificultad y de la visión catastrofista que en ocasiones se advierte entre el personal docente. La consecuencia inmediata de toda esta problemática se centra en el **fracaso escolar**, que en los últimos años aumenta considerablemente. Según el último informe FOESSA, a finales de la década de los ochenta el fracaso escolar afectó a casi la mitad de los alumnos matriculados en la Universidad, a más del 20% del alumnado de EGB y FP, y en torno al 7% del de BUP y COU³.

³ V INFORME FOESSA, en DOCUMENTACION SOCIAL, 101 (1995), Madrid, 282. Se entiende que el fracaso escolar viene determinado por los siguientes indicadores: la repetición de curso y el abandono de los estudios.

Con la puesta en marcha de la L.O.G.S.E. se ha experimentado que, el hecho de alargar el periodo de escolaridad obligatoria (desde los 14 hasta los 16 años) ha agravado, más que favorecido, la situación de los jóvenes socialmente desfavorecidos o en situación de fracaso escolar⁴. En efecto, en este tramo de edad existe un creciente sector de la población juvenil que se queda fuera de los márgenes de la enseñanza reglada: “esta situación se hace más compleja al haberse suprimido en muchas Comunidades Autónomas la educación compensatoria y no haberse diseñado otras estrategias e implantado otros programas educativos que superen estas deficiencias, como por ejemplo, la garantía social, una FP adaptada, etc., que se adecue a las necesidades especiales que se detectan en este sector”⁵

El fracaso escolar retroalimenta la exclusión social. En el extremo de la falta de alicientes para vivir con holgura existencial en el seno de esta sociedad, no es de extrañar que fenómenos como la violencia juvenil (incluso en su versión “cabezas rapadas”) o la “adolescencización” de la droga en forma de pastillas y de alcohol vayan en aumento. Muchos docentes de los Institutos españoles saben que los lunes por la mañana hay mucho absentismo escolar debido a los “viajes” del fin de semana de los chavales. Al fin y al cabo, como ellos mismos dicen, son los dos mejores días de la semana porque en la evasión de la realidad es donde más les apetece estar. Ahora bien, se tiene por bueno que quien fracasa es cada joven “que no llega”, sin analizar detenidamente de qué forma la institución educativa se ha esforzado en llegar a este chaval que termina abandonando los estudios. El fracaso nunca es unidireccional, es o ha de ser una experiencia compartida y que a todos nos debe dar que pensar.

El deterioro familiar y social de no pocos barrios de nuestras ciudades ha provocado la consiguiente **alarma social**, a partir del momento en que a chavales que actúan desde conductas presuntamente “fuera de la norma” se les coloca el cartel de peligrosos, sin profundizar apenas en la situación global de carencias que provocan estas conductas. Así, se califica como **situación de riesgo** a todo un entramado que va desde zonas y barrios concretos (sur de Madrid) hasta grupos étnicos particulares (en especial el gitano), con lo cual se va estigmatizando y en cierto modo criminalizando todo aquello que se sale de la norma. La situación se degrada aún más cuando desde el ámbito escolar “se está interviniendo sobre los conflictos escolares con métodos ajenos

⁴ En el último informe de la UNESCO sobre la educación se advierte, como hecho generalizado, que “en los países en los que los gastos de educación figuran entre los más elevados del mundo, el fracaso y la “deserción escolares” afectan a una proporción considerable de alumnos”, VV.AA., *La educación encierra un tesoro*, Santillana-UNESCO, Madrid, 1996, 60.

a la educación: vigilantes de seguridad, cámaras de vigilancia, programas de colaboración entre policías, profesores y trabajadores sociales para informar sobre alumnos conflictivos o perseguir a los absentistas, expedientes disciplinarios calcados del ámbito judicial con expulsiones frecuentes...”⁶. Una de las formas más degradantes de intervención no educativa desde el ámbito educativo en relación con este tipo de jóvenes es la creación de una nueva figura (¿educativa?), a saber, el “profesor por la tolerancia”, edulcoración pedagógica del “policía de barrio”, y auténtico puente entre la institución escolar y la policial. Además de pervertir el concepto de “tolerancia” (algo, por otra parte, muy frecuente en nuestra cultura posmoderna), la creación de esta figura representa la dimisión de la comunidad educativa respecto a aquellos jóvenes que más problemas plantean, esto es, que más necesidades y apoyos humanos y educativos requieren. Para llegar a estos jóvenes, contenerlos y proyectarlos como personas, se están mezclando dos ámbitos de naturaleza bien distinta: el educativo y el policial-jurídico-penal⁷. Los chavales que plantean conflictos son tildados como pertenecientes a “grupos de riesgo”, provocando en el seno de la sociedad el miedo y la inseguridad que, como mecanismo de defensa, se torna en el afianzamiento de posturas conservadoras y penalizantes, por parte de quienes contemplan la situación como degradación de la seguridad ciudadana, mientras que en los jóvenes “conflictivos” crece la vía de utilización de estrategias de supervivencia, en una espiral de difícil contención⁸. El penúltimo intento de contención de este tipo de situaciones consiste en la propuesta gubernamental de fomentar en los centros escolares el “espíritu militar”.

Por otra parte, resulta significativo el hecho de que a partir de los 21 años el número de jóvenes que desean continuar estudiando es más elevado que el número de jóvenes que realmente estudian⁹. En muchos casos, la experiencia de dejar los estudios para trabajar con 15 o 16 años, ha supuesto a corto plazo la satisfacción de empezar a ganar dinero (de cada cuatro personas jóvenes que dejan de estudiar hay una que lo dejó antes de los 15 años); sin embargo, en la medida en que estos chavales se ven con un horizonte muy limitado y sin posibili-

⁶ SAN JUAN MINCHERO, L., *Escenario para un menor declarado en desamparo*, en EXODO, 40 (1997), 28.

⁷ Expresión de esta mezcla abusiva respecto de los chavales es el Anteproyecto de ley Orgánica de Justicia juvenil y del menor, que se encuentra enfase de discusión y que, mucho nos tememos, no discurre por una vertiente educativa, sino que parte globalmente del principio de que ante la necesidad de que un menor tome conciencia de sus actos irregulares y perjudiciales para la comunidad y la necesidad de que rectifique este tipo de conductas, lo que urge es colocar a esta persona, como acusado, ante el juez.

⁸ Cfr. MARDONES, J.M^a., *Desafíos para recrear la Escuela*, PPC, Madrid, 83-87.

⁹ Cfr. INJUVE, *Informe Juventud en España, Injuve*, Madrid, 1996, 117.

dad de prosperar por falta de cualificación, muchos de ellos desean retomar los estudios que abandonaron años atrás.

El conjunto de la población juvenil española que , bien está estudiando pero desea abandonar los estudios, o bien no estudia en la actualidad ni piensa reanudar sus estudios, supera el 38% de los jóvenes¹⁰. Según el Informe del Injuve, la voluntad de seguir estudiando es mayor en aquellos jóvenes con talante más “calvinista”, esto es, con acentuado interés en convertir sus estudios en un acicate para la propia superación y cualificación personal. De modo correlativo, esa misma voluntad está menos generalizada en la juventud que muestra rasgos más “hedonistas”, entendiéndose por esta actitud la de aquellos que priorizan su tiempo libre y las relaciones interpersonales. En cualquier caso, lo que se busca con más claridad en los estudios, durante estos últimos años, es el logro concreto del título que habilita profesionalmente. El utilitarismo se muestra por encima de cualquier consideración cultural y ética que contemple el estudio como aquello a lo que uno se obliga para vivir con sentido en este mundo. No es de extrañar, por tanto, que exista una clara vinculación entre el nivel alcanzado en la enseñanza reglada y la edad en relación con la actitud más presentista de los jóvenes. En efecto, cuanto más jóvenes y menos hayan avanzado en los estudios, existen más jóvenes presentistas.

2.3.- Un vistazo al horizonte educativo

Uno de los objetivos primordiales de toda tarea educativa consiste en ayudar a las personas a vivir responsablemente en la sociedad. De qué y de cómo entendamos esta responsabilidad dependerán las distintas orientaciones pedagógicas que vayamos a impulsar. Desde los postulados que defiende nuestro actual sistema educativo, la L.O.G.S.E., se apuesta por un tipo de educación que ayude a insertar en la sociedad a los alumnos, de forma crítica, creativa y transformadora. Ya en el Libro Blanco de la Reforma se apuntaban cosas como: "carece de sentido promover una reflexión abstracta sobre los problemas. De lo que se trata es de incitar a la reflexión desde nuestro contexto histórico. Las personas que piensan son las que saben plantear los problemas de su época y enfrentarse a ello". Reto interesante, sin duda; para ello se articulan distintas vías de actuación. Algunas de ellas son:

- Intento de configurar auténticas comunidades educativas, donde tanto profesores, alumnado y padres y madres se encuentren representados y se sientan protagonistas de las líneas orientativas del centro educativo.
- Intento de adecuar los centros a la necesidad de que se inserten plenamente en la vida de los barrios y de los pueblos donde se hallen enclavados.
- Intento de transformar la fundamentación pedagógica que prima el conocimiento teórico y la acumulación de saber sobre todo lo demás, para pasar a un aprendizaje significativo, en el que tanto los procedimientos y la adquisición de hábitos de aprendizaje personalizados como las actitudes positivas frente al estudio y a la convivencia con los demás, pasan a formar parte del proceso global de aprendizaje y, por tanto, de evaluación.
- Intento de marcar la transversalidad y orientación globalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los llamados temas transversales y la educación en valores.
- Intento de preparar y formar adecuadamente a un profesorado que, inicialmente, sólo estaba preparado para enseñar la materia propia sobre la que tenía competencia, sin más complicaciones.

Todos estos intentos, y subrayo el término intento, han encontrado y encuentran multitud de piedras y obstáculos por el camino del día a día. Sin embargo, considero pertinente no perdernos en la maraña casuística de la implantación de la LOGSE a lo largo y ancho de este país, y centrarnos en otro tipo de dificultades que, a mi juicio, se encuentran en la base y que afectan al sentido que pueda tener o no contar con un plan de acción socio-voluntaria en un centro educativo.

El problema que se plantea siempre en el momento delicado de la educación es el siguiente: cuál es el horizonte de nuestro quehacer educativo. No se trata sólo de averiguar la orientación educativa concreta, sino, por el contrario, de envolver todas las dimensiones educativas en un todo que le de sentido: eso es el horizonte. Físicamente podemos constatar que el horizonte no es una cosa más que podamos ver, sino por el contrario, es aquello que nos permite ver las cosas ordenadas en un todo que las envuelve. Propiamente hablando -dirá Zubiri-

el horizonte no se ve; se ven las cosas en el horizonte y el horizonte nos las permite ver más diáfanas¹¹, sabedores de que el horizonte no nos permite ver la totalidad de lo real, sino que nos limita el campo de visión: el horizonte delimita el campo de visión porque nuestra misma capacidad de visión es limitada. Si alguien piensa que estamos escapando por vericuetos teóricos, tranquilidad. Formulemos de nuevo una pregunta que quedó antes sin respuesta: ¿cuál es el horizonte de nuestro quehacer educativo?, ¿educamos para reproducir miméticamente los esquemas y valores que en este momento mantiene y defiende nuestro sistema occidental de vida?, o, por el contrario, ¿educamos para transformar aquellas parcelas de realidad que desfiguran, enmascaran o pasan por encima de la dignidad de todo ser humano?.

Si aterrizamos en el ejemplo de una materia concreta, como puede ser la Filosofía para el nuevo Bachillerato, se insta a que los alumnos logren objetivos como: adquirir capacidad crítica, pensar de modo autónomo, saber relacionar conceptos y problemas, etc. Y bien, estas y parecidas capacidades, ¿pueden limitarse al ámbito de lo académico o representan en sí mismas capacidades valiosas en orden a su interiorización e incorporación existencial? En definitiva, reconociendo que no existe el mito de la educación neutral y que enseñar unas cosas significa excluir otras, ¿educamos para la instalación superficial en la realidad con vistas a la reproducción acrítica del orden social o educamos para la instalación profunda, dinámica y crítica en la sociedad con vistas a su transformación, desde el poder de la convicción personal y el valor de lo pequeño?. Aquí nos jugamos las opciones de fondo, y dependiendo de que el horizonte sea el del mantenimiento o el de la transformación, así se adecuará todo lo demás: proyectos educativos, papel de cada área y materia, estilo de trabajo, configuración concreta de los centros, modelo de relación con el entorno, sentido de las tutorías, papel del profesorado, etc.

2.3.1.- Algunas tensiones de fondo

A esta doble posibilidad de horizonte como mantenimiento o como transformación se suman otras dos situaciones que se plantean cotidianamente en los centros educativos:

- Tensión entre la polarización de la enseñanza hacia las materias técnicas y prácticas, en detrimento de las llamadas materias que engloban las Humanidades. Es un hecho cierto que las materias que afectan a

las Humanidades se han reducido al 77% en comparación con la Ley General de Educación de 1970¹². No es menos cierto que las tradicionales materias de ciencias también han disminuido su peso, en número de horas lectivas, respecto al anterior sistema educativo. ¿Quién sale entonces beneficiado?. Sale beneficiada la complejidad de nuestro mundo y, en nombre de ella, la amplia gama de oferta educativa que va desde aprender a hacer ceniceros, hasta hacerse un hueco en la informática, pasando por la expresión corporal o el difícil arte de entender qué es eso de la Bolsa. Tanta oferta educativa choca con las viejas estructuras a la hora de colocar horas a cada materia. Además de los puestos de trabajo de los docentes que están en juego en esta difícil transición (cosa que no hay que desdeñar, en absoluto) nuestra mirada apunta hacia otra parte. Lo que aquí se nos está vendiendo es la "moto" de la educación integral que se traduce, gracias a la amplia oferta educativa, en la capacitación y cualificación de los muchachos y muchachas aptos para el mercado de trabajo, ni más ni menos. Se elimina toda referencia a la persona como fin en sí mismo, sustituyéndola por criterios, orientaciones y prácticas que resaltan su condición de medio o de recurso productivo. Y si esa inserción laboral se consigue a los 16 años, mejor que después de cursar una carrera universitaria. En un país donde existe tanto licenciado en paro, la oferta educativa real ha apostado por orientar hacia la educación práctica e inmediata que dote de recursos técnicos al alumnado con el fin de que se inserte en un mercado de trabajo en el que España tiene un papel designado en el concierto europeo, un papel que mucho me temo no es el de locomotora, sino el de abastecer el sector Servicios.

- Tensión entre la polarización de la educación centrada en los valores del rigor y la competitividad, en detrimento de los valores que apuntan a la solidaridad y construcción de una sociedad más humana y justa. Aquí se produce un extraño fenómeno: durante las primeras etapas educativas y prácticamente hasta que comienza el Bachillerato (16 años) se vive todavía un cierto paidocentrismo donde, bajo la forma de diversidad, integralidad y promoción sí-promoción no, los docentes se desesperan porque no llegan a dar ni la mitad de materia que daban 10 años atrás y -en nombre de la orientación tecnicista y práctica a la que antes hacíamos alusión- los chavales juegan, experimentan, fabrican cosas útiles y constatan la inutilidad del estudio, del hábito de trabajo, del esfuerzo personal¹³. Incluso en estas etapas

¹² Cfr. El PAIS, 28-10-1997

¹³ Sobre el paidocentrismo, cfr. DIAZ, C., *Vocabulario de Formación Social*, Edim, Valencia, 1995.

parece que es donde encaja mejor la educación en valores, que en muchos casos no pasan de la celebración del "día de" lo que sea (la paz, la solidaridad, contra el racismo, etc.). Entretenidos en el juego y jugando a mínimos, unos cuantos avezados consiguen obtener su título de Secundaria y se encaminan hacia el Bachillerato. Y aquí cambian las cosas: ya no hay más juegos de "tecnología blanda" en forma de arcilla, ahora hay que estudiar tecnología industrial; ya no hay más entretenimiento, ahora hay que hacerse un horario, frecuentar bibliotecas, salir un poco menos con los amigos... porque al final del camino se asoma la selectividad. Estos jóvenes ya son mayores para hablar de solidaridad y mucho más para practicarla; ahora son los más aptos, los más fuertes, los que han sobrevivido en la fábrica darwinista de este sistema educativo y en este momento no cabe contemporizar: puesto que estamos en una sociedad competitiva, hay que ser el mejor, pues sólo los mejores ganan. No en vano el Director de Nestlé aseguraba recientemente que "para sobrevivir lo que importa es ser más competitivo que el vecino"¹⁴.

Tal como sea el horizonte educativo que se plantee, se pondrá en evidencia aquello que García Morente designaba como ideales educativos¹⁵. Y en este campo, caben dos ideales profundamente diferenciados:

- el **ideal practicista**, que consiste en preparar a los alumnos para que **hagan cosas**, esto es, que estén bien preparados en lo más elemental para incorporarles cuanto antes al mercado de trabajo. Se trata de un ideal que tiene su punto de mira en el corto plazo, en lo mediatamente urgente.
- el **ideal eticista**, que consiste en producir lo que García Morente denominaba virtudes y que nosotros podemos denominar en el lenguaje educativo logsiانو valores, **valores** que humanizan, que configuran un tipo de persona integral, con capacidad crítica, que ocupa su lugar creativo en esta sociedad. Se trata de una apuesta por el largo plazo, por la importancia del ser persona frente a las urgencias que corren el riesgo de reducir a la persona a mera función, como bien intuó Gabriel Marcel.

2.3.2.- ¿Para qué educamos?

Por nuestra parte, ¿cabe hacer una síntesis enriquecedora?. Resulta difícil, pues mientras que el ideal eticista -en la terminología de García Morente- se cocina a fuego lento, depositando en ello buenas dosis de pacien-

¹⁴ Cfr. RAMONET, I., *Un mundo sin rumbo*, Temas del debate, Madrid, 1997, 74.

¹⁵ Cfr. GARCÍA MORENTE, M., *Escritos pedagógicos*, Espasa Calpe, Madrid, 1975, 78-79.

cia, a sabiendas de que el "plato" educativo del educando nunca está del todo listo ni acabado, el ideal practicista se elabora rápidamente a ritmo de microondas: resulta efectivo, útil,... pero pierde sabor y sustancia. Desde mi punto de vista, no hemos de caer ni en la tentación del angelismo ingenuo que representa la apuesta por la educación en valores como el gran hallazgo educativo del siglo, ante el cual hay que aparcar todo lo demás (el estudio personal, la capacitación intelectual, etc.), ni tampoco hemos de caer en la tentación del darwinismo social que sólo valora y apoya la fortaleza y el poder de los que pueden y son fuertes. ¿Es posible formar personas buenas y competentes al mismo tiempo?, ¿personas sensibles ante lo social y rigurosas con sus tiempos de estudio?, ¿personas bien preparadas para el mercado laboral y que no pierdan la mirada solidaria hacia su entorno?, ¿personas que lleguen al máximo en su cualificación profesional y que en su profesión pinten algo los valores que humanizan y buscan la justicia, valores que probablemente no encontrará en su propio trabajo? Este es el difícil reto con el que nos enfrentamos, tanto en la educación formal como en no formal.

En cualquier caso, no podemos ser ingenuos. Ya en 1987 García Nieto advertía que en unos estudios realizados durante aquellos años demostraban que el 90% de lo que ya entonces se estaba enseñando a los niños y a los jóvenes como salida ocupacional y profesional, en el plazo de quince o veinte años lo estarán haciendo casi enteramente las máquinas. De modo complementario, tan sólo se prepara en un 10% para aquello que las máquinas no pueden ni podrán hacer: servicio social solidario (lo que hoy llamaríamos voluntariado), creatividad, riesgo, capacidad de imaginación y decisión, auto-ocupación y auto-organización, espíritu emprendedor, actividades culturales y de interés social, etc. Este mismo autor concluye del modo siguiente: "el sistema educativo ha proporcionado hasta ahora los "ordenadores humanos" que la industria taylorizada necesitaba: prioridad a la disciplina, a la puntualidad, al desenvolvimiento de las capacidades cognoscitivas y analíticas; cualidades secundarias como el afecto, las facultades artísticas, la simpatía, la compasión, la capacidad de amar y de comunicarse, etc. son consideradas como de segundo orden y, por tanto, son subvaloradas"¹⁶. Posiblemente, parte de la voluntad política del actual sistema educativo sea el de paliar los efectos negativos de estas consideraciones realizadas antes de la implantación de la L.O.G.S.E.; pero, a pesar de todo, el interrogante de fondo sigue pesando como una losa. En cualquier caso, parece que será un hecho cierto que para el año 2010 el cincuenta por ciento de las profesiones actuales habrán desaparecido. El nuevo mercado necesitará más generalistas que especialistas, per-

¹⁶ GARCIA NIETO, J., *El trabajo repartido como alternativa*, en ACONTECIMIENTO, 7 (1987), 53.

sonas que sepan algo de casi todo. ¿Se abre la vía al nuevo **homo universalis** renacentista, como sugiere A. Schaff?

La acción sociovoluntaria en el mundo educativo no puede ignorar estos interrogantes y, a su vez, debe tomar una opción de horizonte de sentido en sus planteamientos, actitudes y método de trabajo. Desde mi punto de vista, la acción sociovoluntaria en los centros escolares representa, en sí misma, un acto educativo que colorea y matiza su propio quehacer en función del horizonte pedagógico que se haya trazado. En este sentido, mucho puede aportar la acción sociovoluntaria en este mundo educativo, para intentar dotar de fuerza, contenido y sentido a la educación en todo aquello que las máquinas jamás podrán suplir al hombre.

Desde estos presupuestos podemos avanzar algo más sobre el horizonte educativo que ha de configurar nuestra acción. Entre la educación que apunta al inmediatismo práctico y la educación absoluta y desencarnada en valores cabe un tercer elemento que puede servir de referencia para ambos modelos. Se trata de educar **para ocupar la vida con sentido**. En cierto modo, las personas vivimos en la medida en que ocupamos y nos ocupamos de nuestra vida, y nos ocupamos realmente de ella desde el momento en que la vamos otorgando un sentido, una dirección existencial, que la podremos denominar opción fundamental, proyecto de vida, etc. Estamos ocupados en hacernos personas; este es nuestro gran quehacer; en él se cuelgan todos los demás quehaceres. Es preciso ir más lejos de la educación concebida como una mera preparación para la vida, como si la vida fuera un objeto extraño y lejano hacia el que estamos abocados; detrás de esta apreciación suele esconderse la necesidad de prepararse para aquello que la sociedad, o con más precisión, en estos momentos el mercado exige de los jóvenes. La cuestión no radica tanto en prepararse **para**, cuanto en prepararse **en** la vida que uno ya está viviendo y de la que se está ocupando. Y la vida no es solo trabajo profesional, ni oposiciones, ni métodos para realizar el curriculum vitae (aunque haya que pasar por ahí); de la misma manera necesitamos un tipo de educación que ayude a despertar las conciencias, que recupere el gusto por la belleza, que descubra el valor de la gratuidad, que experimente la eficacia existencial de lo inútil. La educación ha de guardar el principio de **equilibrio**, de modo que el debate no se centre en la alternativa o ciencias o humanidades, sino que busquemos el encuentro, el diálogo y la complementariedad de las distintas disciplinas, saberes y procedimientos educativos¹⁷. Frente al exce-

¹⁷ Díez Hochleitner ha subrayado que la educación en el siglo XXI ha de tener en cuenta que “un científico sin una sólida formación humanista es un hombre con una visión muy limitada. A su vez, un humanista sin el conocimiento científico y tecnológico general propio de nuestro tiempo es una persona incompleta, sin acceso a la cultura de nuestro tiempo”. DIEZ HOCHLEITNER, R., *La enseñanza secundaria en la encrucijada*, en EL PAIS, 4-11-1997.

so de funcionalismo instrumental que se desarrolla desde cierta racionalidad utilitarista, es preciso oponer creativamente el exceso de sentido y de búsqueda personal. Si dejamos secar las fuentes de sentido vital nos veremos abocados a la disolución de los jóvenes en la maraña despersonalizadora que los mismos adultos les hemos preparado, creando, “por una parte, individuos contentadizos con el consumo de sensaciones diversas dentro de una gran frivolidad o adaptación al sistema; por otra, los estallidos compulsivos y hasta mortíferos de los que buscan sentido agarrándose a grupúsculos, líderes, ideologías y proyectos nacionalistas o a escapatorias ideológicas o religiosas sectarias”¹⁸. La sed de sentido no conoce excepciones culturales, y busca su salida natural contando con apoyos intermedios (familia, amigos, educación) o sin ellos. En tiempos de incertidumbre y de vacío, conviene dotarse de pocas pero estables certidumbres y convicciones con las que vivir. Cierto que nuestra cultura tacha al convencido de fanático, cuando no, de dogmático, siendo precisamente el dogmático aquél que navega en el mar del conformismo estereotipado y alienante del todo vale.

2.3.3.- Horizonte socrático

Este horizonte de sentido implica desarrollar determinadas actitudes entre los chavales con los que nos encontramos. No es momento de entrar en cuestiones metodológicas, pero ayudar a ocupar la vida con sentido supone dejar crecer en nosotros y en los demás el Sócrates que todos llevamos (o deberíamos de llevar) dentro. Al fin y al cabo la grandeza de Sócrates consistió en ser hombre con todas sus consecuencias. Si hay algo que le define es que se trata de un **buscador**, y busca entre incertidumbres a través de la pregunta y del diálogo con los demás. He aquí dos elementos a tener en cuenta en nuestra acción educativa: en primer lugar la inquietud y el asombro que se traducen en forma de pregunta, en especial aquellas preguntas que interrogan sobre nuestra propia existencia y destino: ¿qué estoy haciendo con mi vida? y, en definitiva, ¿qué voy a hacer con ella?¹⁹. En segundo lugar, el diálogo, la conversación con los demás para descubrir juntos la verdad de nuestro tiempo. Sócrates era -salvando las distancias- una especie de educador de calle buscando el encuentro personal sin aceptación de personas. Su conversación sacude en lo más profundo a sus interlocutores, los hace pensar, les desinsta-

¹⁸ MARDONES, J.Mª. *Desafíos para recrear la Escuela*, PPC, Madrid, 1997, 53.

¹⁹ Zubiri expresa esta radical inquietud del ser humano a través de estas dos preguntas: ¿qué va a ser de mí?, y, ante todo, ¿qué voy a hacer de mí?. Cfr. ZUBIRI, X., *El hombre y Dios*, Alianza, Madrid, 1988, 100.

la de sus posturas aparentemente fuertes; a ellos también les pregunta y no se conforma con la primera respuesta que le dan. Quizá B. Brecht está pensando en Sócrates cuando escribe los conocidos versos que siguen:

¡No temas preguntar, compañero!

¡No te dejes convencer!

¡Compruébalo tú mismo!

Lo que no sabes por ti,

no lo sabes.

Repasa la cuenta

tú tienes que pagarla.

Apunta con el dedo a cada cosa

y pregunta: "y esto, ¿de qué?"²⁰

Desde este horizonte la cuestión no radica en que unos saben -los educadores- y otros no saben -los educandos-, sino que más bien juntos recreamos un ámbito de diálogo y de descubrimiento compartido donde unidos aprendemos. Descubrir las dificultades de lo aparentemente evidente, rastrear el paso del hombre sobre algunas de nuestras perversas actuaciones históricas, desconcertarnos ante el poder creador de quien apenas esperamos nada, forzarnos a pensar más allá de lo que nos plantea la televisión, sabernos en camino y en la acción haciéndonos a nosotros mismos: he aquí la búsqueda de una verdad que, en definitiva, es aquello que une lo mejor de los hombres. El saber, el verdadero saber está más unido a las preguntas que a las respuestas. En nuestro mundo, y más en el campo educativo, solemos dar respuestas prefabricadas a preguntas que nadie o casi nadie se hace; bueno será despertar la capacidad de asombro y suscitar el saber que nace de la inquietud y de la pregunta. Podemos mostrar la realidad del mundo en que vivimos como masa ingente de datos, saberes ya contruidos y acontecimientos ya pasados en el que nos incorporamos como piezas de un mecano o, por el contrario, como posibilidad de precipitar nuestros interrogantes y construir construyéndonos, transformar transformándonos.

Este saber socrático nos ayudará igualmente a que cada uno se pueda enfrentar consigo mismo, con lo mejor de cada uno, en la experiencia compartida de aquello que algunos denominan el estado natural de contingencia en el que habita el ser humano²¹; esto es, la continua exposición a las limitaciones de nuestra propia libertad, la experiencia del fracaso, de la culpa, de la distancia tremenda entre lo que queremos y lo que realmente hacemos, la incoherencia entre palabra y vida, la escisión que perfora y separa nuestras ideas de nuestras realidades. En esta situación, hacerse persona pasa por vivir en permanente estado de pregunta y de interrogante, propio de quien busca y sabe que su viaje como persona en este mundo no ha llegado a ninguna meta; que la meta es el propio camino que va haciendo con otros.

2.4.- Conclusiones parciales

Del recorrido que tanto sobre nuestra sociedad, como de los jóvenes y del horizonte educativo en el que nos movemos hemos realizado, podemos extraer algunas conclusiones, siempre parciales y provisionales, que nos permitirán establecer con mejor criterio nuestra intervención educativa en los centros escolares.

- Es preciso encuadrar la intervención sociovoluntaria en los centros escolares en los términos de una política social global, ya que la actuación del voluntariado se inscribe en la lógica de la política social de un país. Ahora bien, no se trata de dos actores sociales, voluntariado y Estado, con su correspondiente política social, que se disputan un mismo campo de trabajo (en este caso el educativo). Siguiendo a Víctor Renes, soy de la opinión de que "en sus relaciones con el Estado y con otros agentes sociales, el principio que debe guiar al voluntariado es el de **complementariedad**, no como yuxtaposición sino como aportación a un objetivo común"²². La complementariedad no conlleva asentimiento indiferente o acríptico hacia lo formalmente establecido desde la Administración pública sino, por el contrario, ha de servir -no sólo, pero también- para hacer ver las deficiencias, contrasentidos o limitaciones del propio sistema educativo impulsado desde el Estado.

²¹ Cfr. DUCH, L., *La educación y la crisis de la modernidad*, Paidós, Barcelona, 1997, 94.

²² RENES, V., ALFARO, E., RICCIARDELLI, O., *El voluntariado social*, CCS, Madrid, 1994, 57.

- El papel del voluntariado en el campo educativo camina no contra nadie sino en la dirección de fortalecer la sociedad civil concreta y cercana del pueblo, barrio o ciudad, revitalizando el tejido social desde los mismos chavales del centro, sus familiares y amigos de la calle. De esta manera el voluntariado recupera, como parte integrante de la sociedad civil, su protagonismo en la vida pública siendo portador de una cierta ética cívica, una ética que no ha de confundirse con un saber teórico sino con una tarea práctica: la tarea de forjar un talante y un carácter que nos permita vivir con ánimo y altura de miras en una sociedad y un tejido social bajo de moral y aquejado de escepticismo generalizado.
- En una situación de crisis del Estado del Bienestar ya no encuentra fácilmente su lugar la pedagogía del tiempo libre, hija predilecta de la bonanza económica de años atrás²³. La atención a los problemas inmediatos y urgentes que conlleva la crisis económica, en forma de nuevas bolsas de exclusión social, ha de ocupar la labor de educadores, especialmente en el ámbito de la educación no formal. Por otra parte, la acción sociovoluntaria en centros escolares sí puede asumir el ejercicio de una auténtica política preventiva en el ámbito del barrio donde están incardinados, localizando sus actividades en el centro educativo, reconvertido en centro comunitario, como veremos con más detalle posteriormente. Esta tarea tendrá como principal actividad todo lo referente a la educación efectiva en valores.
- Frente a una educación parcializada y circunscrita al férreo campo de lo académico, la acción sociovoluntaria puede y debe conectar con los presupuestos de una verdadera educación globalizada, y más en concreto, con el desarrollo de los temas transversales y planteamiento de educación en valores que decida recorrer la comunidad escolar. En esta dirección, los voluntarios también podrán y deberán aportar sus sugerencias a la comunidad educativa, no sólo informando de cómo se plantean esa educación en valores, sino opinando y proponiendo cómo se puede realizar en los tiempos y espacios académicos (no olvidemos que el voluntariado, sobre todo si es joven, tiene reciente su paso por ese o por otro centro educativo y su experiencia y aportaciones han de ser tomadas en cuenta).
- En muchas ocasiones, el punto de partida de la acción sociovoluntaria en los centros escolares es el **conflicto social**, bien porque éste se genere en el interior del barrio, de la ciudad o de pueblo, bien porque no podemos obviar la situación conflictiva en lo social, económico y político de nuestro país. Si la volun-

²³ Cfr. PUIG ROVIRA, J., y TRILLA, J., *La pedagogía del ocio*, Laertes, Barcelona, 1996, 226-227.

tad del voluntariado en los centro educativos es la de realizar un auténtico servicio significativo entre los jóvenes de un entorno social determinado, dejando atrás determinadas concepciones asistencialistas de la acción social, ha de tener presente que debe sumergirse de forma consciente en el campo de la tensión social. El conflicto es el lugar pedagógico por excelencia, cuya práctica "no consiste en evitarlo, ignorarlo o rechazarlo, considerando su presencia negativa o peligrosa, sino en el aprendizaje de formas de abordar y gestionar las tensiones, distintas de las que se basan en la fuerza impositiva o en la agresión violenta"²⁴.

- Ante un cambio de civilización como el que nos encontramos, diagnosticada ya por numerosos pensadores, que tiene su reflejo inmediato en la policrisis que nos asiste, en forma de crisis de legitimación política, crisis económica, crisis energética, crisis social, crisis de valores, crisis religiosa, crisis de sentido, crisis de instituciones intermedias (incluida la Escuela), la aportación de la acción sociovoluntaria en los centros escolares tiene un carácter significativo. Este viene dado por el papel que ha de jugar nuestra actual generación de jóvenes en el mundo que le ha tocado vivir. No se trata de que la etiquetemos como generación X o Y o Z. Para Ortega "cada generación representa una cierta actitud vital desde la cual se siente la existencia de una determinada manera"²⁵. Esta actitud no parte de cero; por el contrario, cada generación vive, en buena parte, a partir de lo que la generación que le precede le entrega, en forma de valores, costumbres, formas de ser y de hacer, visiones de la realidad, etc. Cada generación parte, pues, de una cierta tradición (de traditio, entrega) que recibe y con ella elabora y lleva hacia adelante lo que configurará la tradición propia de su generación. El propio Ortega distingue dos maneras de gestionar esta entrega, que constituyen lo que él mismo denomina dos modelos de épocas radicalmente distintas²⁶:

* **Epocas cumulativas:** donde existe suficiente homogeneidad entre lo recibido y lo propio de la nueva generación; puede ser el caso de la generación de la postguerra española, que en buena parte sigue y lleva hacia adelante el modelo educativo, familiar y axiológico recibido a través de la generación que

²⁴ SAEZ, P., *La educación para la paz en el currículo de la Reforma*, en BAKEAZ, 11 (1995), 4.

²⁵ ORTEGA y GASSET, J., *El tema de nuestro tiempo*, Revista de Occidente, Madrid, 1966, 8.

²⁶ Cfr. IBI., o.c., 10.

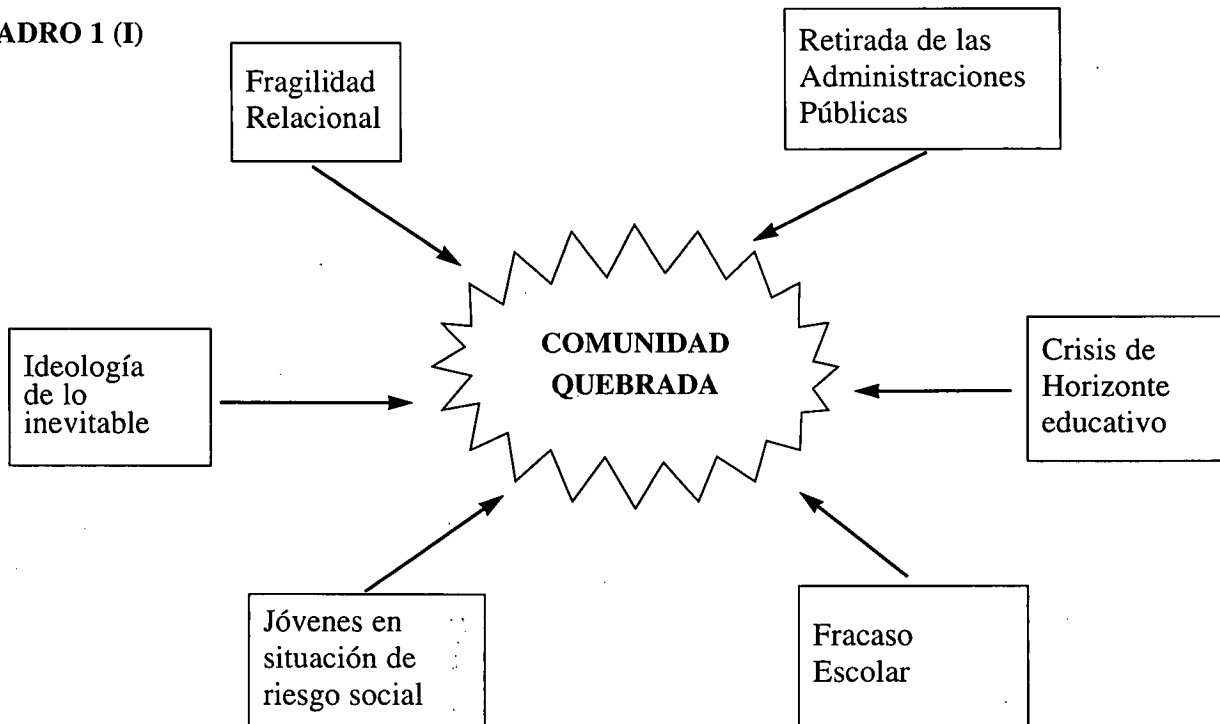
la ha precedido; no hay rupturas bruscas ni necesidad de crear un sistema cultural alternativo. Sigue primando lo viejo.

- * **Epocas eliminatorias:** donde prima la polémica y el deseo de sustituir aquello que se considera viejo y caduco, que ya no sirve para vivir en este tiempo ni en este lugar. La generación de los 60 y 70, en Occidente (cuyo epicentro sísmico acontece en el Mayo del 68 francés) y en España algo más tarde (a raíz de la transición política) trata de romper efectivamente con los moldes culturales, políticos y convencionales de atrás. En muchos casos, la ruptura con la generación precedente se convirtió años más tarde en reconciliación con los usos y maneras que trataron en su día olvidar; así, demasiados jóvenes rupturistas con el orden establecido en los años 60 y 70, con el paso del tiempo se han convertido en modelo de enriquecimiento fácil o de búsqueda de éxito. La ruptura era más ilusión que necesidad.

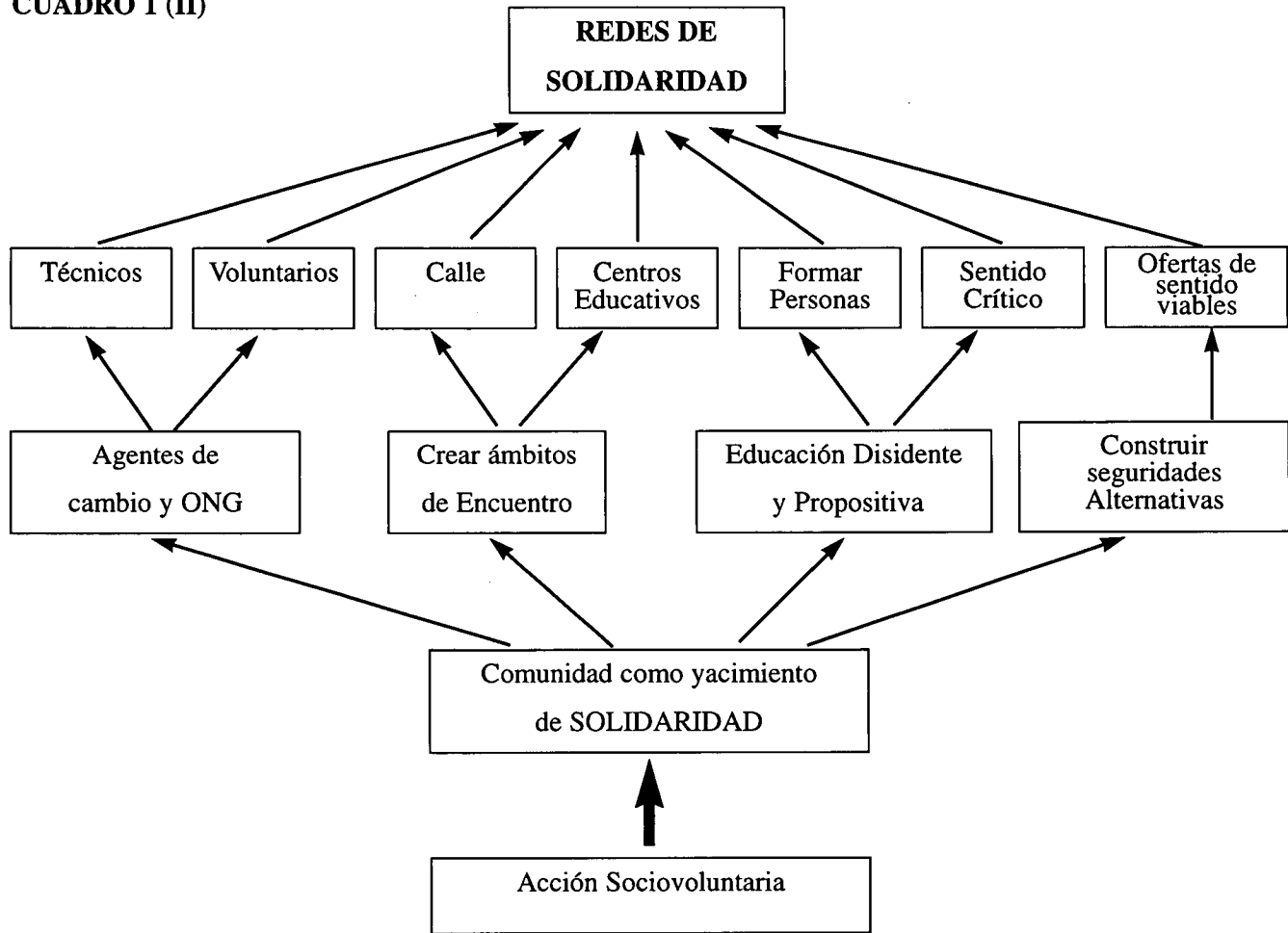
Actualmente, la generación de jóvenes que va a realizar la travesía del cambio de siglo se ve abocado a la necesidad de romper con buena parte de lo recibido, guste o no, se sea idealista o no, porque lo viejo se ha convertido en caduco y nuestra civilización tendrá salida a corto y a medio plazo en la medida en que nos dotemos de imaginación y coraje ético para inventar formas de vida que realmente se encuentren al servicio de la persona y de los sectores más frágiles de nuestra sociedad. Este tiempo es tiempo de jóvenes, no como moda sino como tiempo de combate constructivo. En este orden de cosas el voluntariado en general y, en especial, la acción sociovoluntaria en centros escolares en particular, representa un modo innovador de enfrentarnos al hecho educativo de nuestros jóvenes. La tradicional dejación a la institución escolar como único referente educativo válido, ha de ser sustituido, en sus estructuras y modos de hacer, por aquello que dé respuesta al hecho educativo que acontece no sólo en la escuela, sino también en la familia, la calle y los medios de comunicación. La acción sociovoluntaria en los centros escolares puede impulsar un cambio generacional efectivo, donde se haga frente al reto educativo con instrumentos, métodos y recursos humanos que vayan más allá de los convencionalismos actuales, que resultan claramente insuficientes. Esto no impide, por otra parte exigir, a la Administración que cumpla realmente con su deber de garantizar la educación a todos los ciudadanos del país.

Hasta aquí la visión o, el vistazo que damos a nuestro entorno sociológico juvenil y el momento educativo en el que nos encontramos. Considero que merece la pena habernos detenido en estos asuntos, al menos para que detectemos entre todos el alcance de nuestra propuesta educativa. Las formas de configurar la acción sociovoluntaria en los centros escolares pueden y deben ser diversas, fundamentalmente a partir de las propias posibilidades; sin embargo todas estas intervenciones han de partir de un mínimo análisis de la realidad, comenzando por la propia observación y la adopción de un horizonte educativo global. De modo esquemático presentamos el punto de partida y la voluntad de transformación social que pretende la acción socioeducativa en los centros escolares (Ver Cuadro 1).

CUADRO 1 (I)



CUADRO 1 (II)



3.- NUESTRA INTERVENCION EDUCATIVA

El planteamiento de la intervención educativa desde la acción sociovoluntaria descansa en tres pilares básicos, como opciones metodológicas de fondo. Estas opciones pueden verse reforzadas por distintos factores, tanto externos como intrínsecamente pedagógicos, que hemos de aprovechar para mantener alto el listón de nuestra tarea.

3.1.- Los pilares de la intervención sociovoluntaria

3.1.1.- Es una intervención nuestra.

Por nuestra entiendo la que se lleva a efecto por parte de las organizaciones sociovoluntarias y las personas voluntarias, aunque no participen en una organización concreta. Al enfatizar lo **nuestro** no lo hago frente a **lo de otros**, sino como modo de aclarar que el sentido de la acción sociovoluntaria no es la de ser ayudantes subsidiarios del marco educativo formal y llegar allí donde el profesorado no llega. Desde la **complementariedad** de la acción voluntaria respecto a la Administración educativa, el voluntariado es **sujeto** de una acción que, si bien no realiza por su cuenta y debe atenerse al marco educativo del Proyecto Educativo del Centro, participa como protagonista en la elaboración, realización y evaluación de una acción educativa que tiene plena entidad y sentido.

El voluntariado que participa en estas tareas lo hace en nombre de una comunidad (barrio, pueblo o ciudad) a la que pertenece y de la que se siente responsable. Por estas razones el voluntariado expresa su derecho a participar en la vida y problemas de su comunidad; del mismo modo, podría afirmarse también que en la medida en que esta acción sea realmente expresión de afrontamiento de problemas y posibilidades de la comunidad, es la propia comunidad, a través del voluntariado, la que está incidiendo de modo propositivo en su propio dinamismo social.

3.1.2.- Es una intervención comunitaria.

En consecuencia con el punto anterior, por intervención comunitaria entendemos el trabajo realizado desde una comunidad concreta que vive en un territorio concreto, con el fin de fortalecer y revitalizar el tejido social de esa comunidad. Evidentemente, nos referimos a algo más extenso e intenso que la comunidad educativa. Hablamos, pues, de la comunidad como ecosistema social²⁷ que se convierte en el lugar básico de la acción socio-educativa y que está presidido por un sentido de la pertenencia, una configuración concreta de redes y de relaciones sociales y todo ello enmarcado en un territorio determinado. En este momento no sólo nos referimos a los sujetos preferentes de la acción voluntaria sino al lugar social donde conviven todos los que configuran la acción sociovoluntaria, en este caso voluntarios y jóvenes del barrio, pueblo o ciudad. En este momento formulo una apuesta metodológica que no resulta indiferente: hablar del barrio o pueblo en términos de comunidad implica que nuestra acción voluntaria en los centros escolares ha de llevarse a cabo con los chavales y jóvenes del barrio que lo deseen; no ha de limitarse a los chavales-alumnos del centro educativo. A través de los alumnos del centro se puede contactar con amigos de pandilla, vecinos o conocidos que no necesariamente están matriculados en ese mismo centro. Buena parte de la audacia de esta intervención educativa ha de concretarse en la capacidad que la acción voluntaria tenga para llegar a los chavales de la comunidad, independientemente de su adscripción a efectos de matriculación escolar. No sería muy creíble una acción educativa-comunitaria que prescindiera de determinados chavales porque no pertenecen a un determinado centro. La pertenencia radical no se halla en el formulario donde uno se matricula, sino en la comunidad donde cada persona habita, crece y vive con otros. Sólo desde esta apuesta metodológica podemos verificar una acción que pretende encarnarse en el proceso social de una comunidad que vive sus problemas, carencias, posibilidades, urgencias, valores, recursos y esperanzas. El propio voluntariado participa de esos problemas, esperanzas y necesidades; no se trata de un OVNI en forma de plataforma de gente cualificada que viene a enseñar al que no sabe; antes bien, la acción voluntaria en los centros escolares se constituye en una respuesta comunitaria ante los propios problemas que emergen de la misma comunidad. Otra cosa será establecer mecanismos de información y recogida de datos de las personas a las que se llega mediante esta acción; pero estas cuestiones pertenecen más al terreno de las técnicas concretas de trabajo cotidiano que a la opción metodológica de fondo.

²⁷ Cfr. Sobre la comunidad como ecosistema social, Cfr. CAMPO, C., *Metodología y Voluntariado*, en DOCUMENTACION SOCIAL, 104 (1996), 154-155.

3.1.3.- Es una intervención global

Esto será verdad si, aún en la limitación de la propia acción, no se constriñe a una sola parcela y a una mirada que limite en exceso el horizonte educativo del que hablábamos en el epígrafe anterior. La globalización se comprende mejor cuando la acción sociovoluntaria se entiende a sí misma como la participación en un **proceso educativo** amplio y gradual. Las necesidades y carencias que detectamos en los chavales del barrio, en forma de fracaso escolar, desestructuración de las familias, falta de límites, escasa motivación para estudiar y, a veces, para tirar del carro de la vida, son tan sólo la expresión de un proceso social degradante que produce este precipitado, entre otros. Del mismo modo, la respuesta educativa a estos fenómenos han de inscribirse en un proceso global donde las actividades, servicios y propuestas educativas concretas que formulemos y realicemos han de estar enmarcados en este proceso. Y no es cuestión de hacer muchas cosas, sino más bien de tirar del ovillo de la problemática que estamos abordando y ver hasta dónde podemos llegar, a sabiendas de que desde la óptica del proceso global habría que llegar a más, pero... se llega hasta donde se llega. Globalidad no significa omnipotencia.

Una forma de acceder a la globalidad de una acción en el proceso educativo que la asiste es configurar una estructura sinérgica de la acción sociovoluntaria. En palabras de Elena Alfaro, las acciones voluntarias sinérgicas "son aquellas respuestas que damos que satisfacen una necesidad y contribuyen y estimulan simultáneamente a la satisfacción de otras"²⁸. Al responder a la situación de fracaso escolar de unos chavales, podemos establecer en el Plan de acción sociovoluntaria en el centro escolar una actividad de apoyo escolar a esa necesidad detectada. Pero al mismo tiempo que se refuerza el ámbito del estudio, la misma actividad afianza una autoestima, quizá devaluada en exceso; de modo complementario, otro tipo de actividades, antes o después del apoyo al estudio, pueden ayudar a canalizar la agresividad y la violencia que genera el propio fracaso, al tiempo que se relaciona de modo creativo con otros adultos y chavales de su edad; todo ello nos va a ayudar a detectar y conocer las dificultades de tipo familiar que atraviesa el chaval e iniciar así un trabajo progresivo con la familia; del mismo modo, vamos a descubrir los problemas económicos, de vivienda, de desempleo, de convivencia, etc. que contextualizan y dan sentido al problema inicial del que hemos partido. Siempre que se pueda, la acción volun-

²⁸ RENES, V., ALFARO, E., RICCIARDELLI, O., *El Voluntariado social*, o.c., 108.

taria ha de servir de efecto catalizador que "acelera lo posible, lo que está vivo, lo que espera ser despertado"²⁹. Así se hará verdad que la acción voluntaria actúa como cauce rehabilitador de los contextos vitales donde habita.

La estrategia educativa que busca la interacción plural con distintas situaciones que causan y cronifican la exclusión social en el ámbito del barrio y de la comunidad local, ha de salir al encuentro de un tipo de intervención global, en el sentido de que "si la problemática tiene forma de tela de araña, las respuestas requieren un ataque simultáneo y comprensivo a todos los problemas y en todos los niveles"³⁰. Los enfoques globales a situaciones complejas han de buscar la articulación de los distintos agentes que tienen algún tipo de responsabilidad en el afrontamiento de las mismas. Sin delegación-dejación de responsabilidades, por parte de las Administraciones públicas, pero también sin echar constantemente la pelota fuera de nuestro propio tejado, hemos de asumir la necesaria interconexión de las respuestas sociales plurales a la ya, de por sí, compleja realidad social.

3.2.- Factores que posibilitan la acción sociovoluntaria en los centros escolares.

La lógica pedagógica apunta que, para explicar la aparición de un nuevo tipo de intervención educativa, como es el caso que nos ocupa en nuestra reflexión, es preciso recurrir a dos tipos de factores³¹. Los primeros hacen referencia a circunstancias externas a la propia acción educativa, si bien indirectamente relacionadas con ella. Como hemos podido constatar, factores de tipo político, social, económico o demográfico hacen necesarias nuevas presencias educativas, más allá del marco actual de la educación reglada. En este sentido, la intervención educativa en centros escolares funciona por encargo de la misma realidad social en la que viven nuestros chavales. Se tratará de una intervención que tratará de satisfacer necesidades, entendidas tanto como carencias (en el orden de la trama familiar, de la propia institución educativa, de los recursos comunitarios, etc.) como posibilidades (a partir de los propios recursos personales de los chavales reconvertidos en posibilidades actualizadas de trabajo, adquisición de hábitos, conformación de actitudes, etc.)³².

²⁹ IBI., o.c., 109.

³⁰ GARCIA ROCA, J., *Contra la exclusión*, o.c., 17.

³¹ Cfr. PUIG ROVIRA, J.Mª. Y TRILLA, J., *La pedagogía del ocio*, o.c., 59.

³² Sobre la concepción de necesidad tanto como carencia como potencialidad resulta imprescindible adentrarse en los postulados del desarrollo a escala humana. Cfr. MAX-NEEF, M., *Desarrollo a escala humana*, Icaria, Barcelona, 1994.

El segundo tipo de factores son de orden estrictamente pedagógicos, a la luz de la propia evolución de la praxis educativa y de los marcos legales educativos que están a nuestro alcance. Brevemente nos detendremos en los mencionados factores que, a la larga, se encuentran y entrecruzan en el camino de nuestra propia acción.

3.2.1.- Factores externos

3.2.1.1.- La familia . No sólo en las familias desestructuradas a causa de la exclusión social, fundamentalmente al cronificarse la realidad del paro laboral en muchas de ellas, sino en familias aparentemente “normalizadas”, acontecen situaciones de grave desajuste afectivo, educativo y relacional a causa de la imparable transformación sociocultural de las mismas: el trabajo del padre y de la madre, la hiperactividad de los chavales fuera del horario lectivo, el consumismo desmedido de todo tipo de caprichos, incluidas largas horas ante el televisor, han modificado notablemente las relaciones entre padres e hijos.

La familia se configura como ámbito educativo a través de la fuerza del cariño y del afecto. Es así que: a) el afecto no se percibe sólo desde la distancia sino que inexcusablemente requiere roce y calor humano, y b) por múltiples motivos, muchos padres y madres viven la responsabilidad que tienen para con sus hijos desde la distancia más que desde la cercanía; en consecuencia, la fuerza del cariño deviene finalmente en forma de culpabilización de los padres que se expresa acto seguido en el consentimiento acrítico de los deseos ilimitados de sus hijos. Todo este complejo enjambre tanto de buenas intenciones como de pésimas actuaciones, convierten en insuficiente el papel socializador de la familia. Al decir de Savater “cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar. Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada”³³. Existe una cierta dejación de responsabilidades por parte de la familia hacia la escuela. Hace menos de dos años, cuando trabajaba como profesor de Instituto, en mi calidad de tutor cité a los padres de un alumno ciertamente conflictivo pero con el que creía se podría iniciar un proceso de apoyo tanto desde el marco escolar como el familiar. A la entrevista sólo acudió la madre (como en el 90% de los casos) y de ella sólo salían dos obsesiones: primero, que el padre no quería hacerse cargo del crecimiento de su hijo y que se desentendía bajo la excusa del trabajo; segundo, que ella tampoco

³³ SAVATER, F. *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997, 59.

podía hacer ya nada y que lo dejaba todo en nuestras manos. La expresión es bien gráfica: dejar en manos de la institución educativa lo que por coherencia corresponde al entramado familiar no deja de ser una dejación de responsabilidad, esta vez por la vía de la desesperación, la hartura y la impotencia. Sin duda existe una crisis de autoridad familiar que afecta de modo muy directo a los padres, más que a las madres. El padre anda perdido buscando su rol y sopesando cada una de sus actuaciones en la convicción, las más de las veces, de que se pasa o de que no llega. El resultado de todas estas tentativas es que padre y madre pierden el norte de la autoridad que representan para sus hijos de modo que, de hecho, dimiten de su condición de padres y traspasan al Estado su problema exigiéndole que sea más acogedor y paternalista. Ante esta realidad la intervención sociovoluntaria, a su vez, no se ha de entender desde la dejación en cascada de la educación de los chavales: la familia no educa (o maleduca), el centro escolar educa poco, busquemos, pues, en el voluntariado un refuerzo educativo. Desde nuestra perspectiva, el voluntariado servirá de catalizador (como veíamos en el punto anterior) de las posibilidades que existen tanto en el barrio, en centro educativo como en las familias, buscando la relación directa con ellas.

3.2.1.2.- Las transformaciones urbanas. El ritmo vertiginoso de la era post-industrial nos impone un modo de vida, especialmente en las grandes ciudades, que se encuentra más al servicio de las cosas que de las personas; así, los coches se adueñan de la calle relegando a los chavales a la búsqueda de nuevos espacios donde jugar y divertirse. De este modo asistimos a la progresiva pérdida de la memoria colectiva en lo que se refiere a los juegos de calle. Los medios audiovisuales, en sus distintas vertientes, se han adueñado de las posibilidades lúdicas de los chavales. Yo mismo he podido asistir a las demandas que hacían los alumnos del instituto donde trabajaba solicitando que se les permitiera el acceso al patio del centro educativo, para poder practicar baloncesto y fútbol entre los amigos del barrio; posiblemente, los padres de estos muchachos jugaban al fútbol en las calles del mismo barrio, calles que hoy están "tomadas" por los automóviles. Esta demanda puede revertir en la acción sociovoluntaria, como una actividad lúdico-educativa que es posible contemplar desde la acción global en el centro escolar.

3.2.1.3.- La nueva sensibilidad solidaria. Parece que es un hecho probado que los jóvenes de final de siglo en este país recuperan cierta inquietud ante los demás, cosa que había quedado parcialmente eclipsada

durante la década de los ochenta. Ante catástrofes naturales, situaciones de emergencia y solicitud de ayuda ocasional, muchos jóvenes responden con entusiasmo y generosidad. Sin entrar a enjuiciar si esta solidaridad resulta suficiente o no, entiendo que se trata de un buen punto de partida para iniciar un proceso educativo, incluso para la misma persona que encarna la actitud solidaria. En este sentido el voluntariado representa la columna vertebral de la cultura de la solidaridad; pero de una cultura solidaria que nace de abajo hacia arriba, que prima lo concreto y lo procesual frente a lo espectacular y ocasional, que defiende el valor del trabajo a largo plazo frente a los inmediatismos efectistas, que busca la movilización de la sociedad civil frente a cierto tipo de solidaridad blanda e individualista³⁴. Desde esta óptica podemos alimentar la esperanza de realizar una intervención sociovoluntaria en los centros escolares que sea realmente solidaria y se fragüe en el proceso de trabajo que se va gestando a largo plazo.

∧

3.2.1.4.- La actual legislación sobre el voluntariado. Desde enero de 1996 existe una Ley del Voluntariado, que regula la acción voluntaria de los ciudadanos de este país. Prolongación natural de aquella ley es el reciente Plan Estatal del Voluntariado (1997-2000), aprobado en Julio de 1997. Este Plan contempla cuatro áreas de actuación donde convergen los objetivos específicos de la política de voluntariado para estos próximos años. Estas cuatro áreas son: sensibilización, promoción, apoyo y coordinación del voluntariado. El conjunto de las medidas planteadas afectan, desde el punto de vista de la Administración pública central, a los departamentos de: Asuntos exteriores, Justicia, Interior, Educación y Cultura, Trabajo y Asuntos Sociales, Sanidad y Consumo y Medio Ambiente. Sin entrar a analizar con detenimiento el contenido del Plan, al menos vamos a señalar aquellas medidas que más afectan al ámbito de la enseñanza reglada y que, tangencialmente, afectan a la posibilidad de trabajar en los mismos centros educativos desde la base de la acción voluntaria.

Como punto de partida debo indicar, desde mi experiencia docente, que todo Plan, conjunto de medidas e iniciativas que no nacen de la misma vida de los centros, podrán aterrizar en los mismos centros, pero no pasarán más allá de la epidermis de hacer o dejar hacer aquello que "toca" por imperativo legal. Las medidas y actuaciones (las buenas y las lamentables que están escritas en el papel, que de todo hay) han de presentarse a la comu-

³⁴ Sobre los modelos de solidaridad socialmente vigentes y la necesidad de redefinir en la práctica el valor ético de la solidaridad, Cfr. ARANGUREN GONZALO, L., *Educación en la reinención de la solidaridad*, Cuadernos BAKEAZ, 22 (1997).

nidad educativa como conjunto de recursos existentes que, a partir del trabajo educativo y en conexión con las posibilidades de la acción sociovoluntaria que pueden llevar hacia adelante personas y colectivos de voluntariado que viven en el mismo barrio, pueden convertirse en criterios de actuación concretos. En lo referente al campo educativo, y desde mi modesta opinión, el Plan no es ni bueno ni malo, en su conjunto; el problema radica en cómo la Administración educativa hace llegar este Plan a los centros escolares y en cómo éstos lo gestionan desde el diálogo y la configuración de un Proyecto educativo de centro abierto a estas nuevas posibilidades. Hecha esta advertencia señalo, tan sólo, aquellas medidas del Plan que a mi juicio son más relevantes, tanto por su interés como por su inconveniencia.

Entre las medidas y actuaciones más aprovechables del Plan destaco las siguientes:

- *Promocionar en los centros de enseñanza la realización de actividades monográficas sobre participación social, ONG y acción voluntaria. (Actuación 1.2.5.).*
- *Promover la suscripción de acuerdos entre los centros educativos y las ONG de su entorno próximo, para la realización conjunta de proyectos-piloto que incorporen a los/as escolares interesados/as en colaborar como voluntarios/as. (Actuación 2.1.4.).* Entiendo que esta actuación resulta de interés en el tema que estamos reflexionando. Uno de los proyectos-piloto que pueden acordarse es precisamente el de la acción sociovoluntaria en el centro, fuera del horario lectivo, destinado a trabajar distintas necesidades tanto del alumnado como de amigos/as de este alumnado y donde puedan participar también como voluntarios los propios escolares que lo deseen, además de la participación de organizaciones sociovoluntarias.
- *Promover, a través de las Asociaciones de Padres, la realización de un voluntariado familiar que suponga la implicación en acciones de voluntariado de los miembros de la unidad familiar. (Actuación 2.1.7.).* Es importante que los padres y madres que puedan y lo deseen se incorporen a la acción sociovoluntaria en los centros escolares donde estudian sus propios hijos; se trata de fomentar un voluntariado bien interesante, desde la experiencia vital y cualificación profesional de los padres, al tiempo que se propicia un encuentro entre padres e hijos que puede tener efectos terapéuticos y relacionales positivos.

- *Fomentar la creación en los Institutos de Enseñanza Secundaria y de Formación Profesional así como en las Universidades, de puntos informativos sobre voluntariado y ONG. (Actuación 2.1.9.).* Estos puntos pueden estar abiertos tanto durante el horario lectivo, como a través de las actividades inherentes a la dinámica de la acción sociovoluntaria en los centros educativos.

Especialmente relevantes, de cara a las actividades de las organizaciones sociovoluntarias, resultan las siguientes dos actuaciones que, entiendo, pueden encauzarse, en parte, a través del voluntariado en los centros escolares:

- *Apoyar a los Programas de voluntariado que las ONG llevan a cabo en los diferentes ámbitos, familiar e institucional, para promocionar la calidad de vida de los/las menores, prevenir y erradicar el maltrato infantil y, en general, mejorar las condiciones familiares y sociales para favorecer el desarrollo personal de los/as menores. (Actuación 2.4.3.).*
- *Respaldar las acciones de voluntariado que en el seno de las ONG tiendan a difundir la educación de la juventud en valores personales, personales y de convivencia y en hábitos de vida saludable con especial atención a la promoción de actitudes de responsabilidad frente a la drogodependencia, a la violencia, al racismo y a la xenofobia (Actuación 2.4.4.).*

Por otra parte, entiendo que algunas actuaciones que se plantean en el Plan Estatal del Voluntariado resultan contraproducentes desde el punto de vista educativo. Entre ellas destaco las siguientes:

- *Fomentar la realización en los centros escolares de trabajos relacionados con el voluntariado (redacciones, dibujos, cuentos, etc.) y darlos a conocer en los diversos medios de comunicación, coincidiendo con la celebración del Día Internacional del Voluntariado. (Actuación 1.3.5.).* No estoy en contra de la realización de redacciones o dibujos, pero sí de convertir el voluntariado en nuevo pretexto para el texto o el dibujo, o en recurso para rellenar un Día que, simplemente, hay que rellenar como sea, al calor de los medios de comunicación de masas. Sinceramente, pienso que el voluntariado no necesita de tales excesos. Si las redacciones y dibujos se encuentran enmarcadas en un proceso de presentación de esta realidad a los chavales, de concienciación sobre la acción voluntaria, bienvenida sea; si, por el contrario, el horizonte de estas actividades se encuentra en el día internacional del voluntariado, del mismo

modo que los villancicos se enseñan para cantarlos por Navidad, dudo de la eficacia pedagógica de este tipo de actividades.

- *Incorporar, como materia transversal en la enseñanza reglada, conceptos y valores que permitan a los/as escolares adquirir una conciencia más participativa y comprometida. (Actuación 2.1.1.).* Más adelante profundizaremos en los temas transversales que contempla la L.O.G.S.E. La formulación de esta actuación es, a mi juicio, ambigua. No se sabe si trata de inventar una nueva materia transversal, que podría denominarse Voluntariado, o simplemente incorporar la visión de la acción voluntaria en las materias ya existentes (Educación para la paz, para la solidaridad, Medio Ambiente, etc.). En este último caso, me parece correcta la actuación que se propone. Ahora bien, lo que no alcanzo a comprender, en términos educativos, sería hacer del voluntariado una nueva materia transversal, añadida a las ya existentes. Entiendo que, dicho sea de paso, el voluntariado atraviesa transversalmente cada una de las materias transversales. Tanto la educación para la paz, como la educación para la solidaridad, por ejemplo, se nutren, entre otras cosas, del voluntariado como posibilidad efectiva de incorporar los valores éticos en juego en la propia existencia de la persona.
- *Instaurar en los centros escolares la celebración de la Semana del Voluntariado, para acercar a los/as estudiantes los proyectos que lleven a cabo las ONG de su entorno próximo e invitarles a participar en los mismos. (Actuación 2.1.8.).* Al igual que los "días de", no soy muy partidario de las "Semanas de". La experiencia nos ha ido diciendo que aquellas Semanas culturales que hicieron furor en los Institutos durante los primeros años de la década de los ochenta, poco a poco se fueron convirtiendo en "semanas de"... dos días y dos profesores/as tan valientes como arrepentidos. Este tipo de actividades tienen el peligro de convertirse en "meteoritos" ajenos a la vida y problemática del centro y de su entorno. Incluso para las propias ONG's puede resultar contraproducente participar en este tipo de actividades si no se ha realizado un trabajo previo tanto con el alumnado como con el profesorado.

Respecto a los docentes, el Plan contempla una actuación que en principio es saludable pero que, como en casi todo, depende de cómo se enfoque: Organizar cursos y jornadas para el profesorado responsable de la orientación escolar y profesional para que, en la realización de su función, informen a los/as alumnos/as sobre el voluntariado y las diversas posibilidades de la acción voluntaria. (Actuación 2.1.6.). El profesorado es, no sé si

por definición o por tradición, alérgico a los cursos y a las jornadas. Tan sólo el incentivo de los puntos que el M.E.C. otorga de cara a oposiciones y la promoción interna o la "locura" aislada de algún docente realmente interesado en aprender, logra congrega participantes en la mayoría de los cursos. Si además el curso en cuestión no es sobre una materia concreta (cosa que garantizaría una mínima asistencia) sino sobre la orientación escolar y profesional de cara al alumnado, mucho me temo que tan sólo acudiría algún orientador/a y alguno de los locos/as a los que me refería anteriormente. Este tipo de cursos estaría también dirigido a los tutores de los alumnos; para que resulten efectivos entiendo que hay que preparar el terreno en el mismo centro, en los contenidos del Plan de Acción Tutorial que se desarrolla en el centro o, como en muchos casos, poner en marcha ese Plan no para rellenar la hora lectiva de tutoría sino para dar contenido y sentido a un tiempo cada vez más importante en la actividad docente.

Además del Plan Estatal del Voluntariado debemos recordar la orden ministerial recogida en el B.O.E. (25 de octubre de 1994). En esta disposición se regula la posible actividad del voluntariado en los centros educativos, tomando como guía de esta acción sociovoluntaria al propio alumnado y a los antiguos alumnos/as de cada centro, así como a los padres y madres de alumnos/as. Estos elementos legales no deben atarnos, sino más bien orientarnos al tiempo que los debemos dotar de fundamento educativo para que no se conviertan en curiosidades de un momento o en moda efímera que no replantea el horizonte educativo desde el que se trabaja en los centros escolares.

3.2.2.- Factores educativos: Los temas transversales

El sistema educativo en marcha, la L.O.G.S.E., proporciona elementos suficientes de reflexión no sólo para replantearnos el horizonte educativo en el que se trabaja, tal como recordábamos en un epígrafe anterior, sino para favorecer la acción sociovoluntaria en los mismos centros.

La L.O.G.S.E. apuesta por una educación **integral**, esto es, busca el desarrollo integral de la persona. Ya en el preámbulo de la ley se afirma lo siguiente: "El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otros sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad"³⁵. Así, en el artículo 1, entre los fines que persigue esta ley se cita en pri-

³⁵ *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, 7.

mer lugar: "el pleno desarrollo de la personalidad del alumno". La formación escolar, por tanto, supone atender no sólo a las capacidades intelectuales del alumnado, sino también a sus capacidades afectivas, volitivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social.

Donde mejor puede contemplarse este ideal educativo es en el diseño teórico de los llamados **temas transversales**. En efecto, en la propia formulación de intenciones por parte de la Administración educativa, se entiende que estos temas transversales han de ayudar a "establecer un modelo de persona desde una concepción eminentemente humanista"³⁶. Parece como si a la L.O.G.S.E., tan tecnologizada y enfocada a la salida inmediata del alumnado hacia el mercado laboral, le saliera la vena humanista a través de los temas transversales, de manera que la asunción de los mismos, por parte de la comunidad educativa, representa en la práctica asumir una función ético-moral de la educación que completa a la científica; esto supone el reconocimiento de que todo diseño educativo ha de incluir un componente ético que debe adaptarse a las nuevas condiciones sociales y que debe dar sentido al resto de los conocimientos³⁷. El problema radica en averiguar si ese componente ético del que se habla es un añadido más que envuelve, a modo de lazo, el frágil paquete educativo o, por el contrario, es un elemento dinamizador de la vida educativa en el centro y de su entorno.

Teniendo en cuenta lo que desarrolla el documento ministerial sobre los temas transversales, lo que poco a poco se va poniendo en marcha en algunos centros educativos y lo mucho que ya se ha escrito sobre esta cuestión³⁸, entiendo que -expresado en forma negativa- la puesta en marcha de los temas transversales **no es**:

- Un conjunto de actividades y de programaciones de algunos profesores del claustro que "experimentan" entre ellos la realización de un tema transversal. De este modo se incide en algunas materias, pero no en su totalidad y se trata de actuaciones que tampoco inquietan a la vida y desarrollo del centro y de su entorno.

³⁶ *Temas transversales y desarrollo curricular*, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

³⁷ Cfr. IBID.

³⁸ Cfr. GONZALEZ LUCINI, F., *Temas transversales y áreas curriculares*, Anaya, Madrid, 1994; YUS, R., *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Anaya, Madrid, 1997.

- Una concentración de actividades de concienciación que empiezan y terminan con la celebración de algún "día de" (la paz, la tolerancia, la mujer, el árbol, las focas) o algún día "en contra de" (la guerra, el racismo, el paro, etc.), que, tratados de forma tan reduccionista, perpetúan y refuerzan un tipo de cultura responsable y protagonista de estos desajustes.
- Una puesta en común de programaciones que tienen en cuenta en sus diversas materias el tema transversal que la comunidad escolar ha decidido. Como veremos más adelante, el tratamiento de los temas transversales no comienza por la decisión de qué tema tratar (como quien se quita una pesada carga de encima, y más si vienen indicaciones ministeriales en el sentido de que hay que comenzar a tratar estas cuestiones).
- Un embudo de contenidos apropiado para desarrollar en las tutorías, de manera que los chavales están entretenidos tratando temas de actualidad, sin que exista vinculación con las áreas curriculares y, mucho menos, con la organización del centro y lo que acontece en el entorno.
- La puesta en marcha de un departamento concreto que se dedica al fomento de actividades más o menos solidarias, canalizando en el centro las propuestas y acciones relacionadas con estas cuestiones. El departamento no tiene mucho sentido si se le concibe como algo tangencial a la vida y desarrollo de la actividad educativa en su conjunto. Tendrá sentido, en todo caso, como lugar de canalización-coordinación de la puesta en marcha del tema transversal en cuestión, sabiendo que éste atraviesa y vertebra el proyecto educativo del centro, con lo cual no puede quedarse reducido a la creación de un organismo nuevo, al estilo del departamento de actividades culturales.
- Un conjunto de actividades que tocan tanto a las materias que el alumnado cursa como a parte de la organización del centro, pero que en la práctica da la espalda al barrio, a sus carencias y a sus posibilidades, y a los recursos existentes en la zona.

Expresado en positivo los temas transversales:

- A) Habilitan al alumnado a vivir de modo crítico y constructivo en un tipo de sociedad compleja. Esta complejidad debe estar presente en el aula con el fin de que la educación escolar no camine por un lado y la vida real, por otro. Por eso, la función educativa no debe dar la espalda a la realidad de nuestro tiempo,

por dolorosa e injusta que ésta sea; así, los conflictos sociales actuales, que tienen nombres y apellidos, han de explicitarse en las aulas: violencia de todo tipo, hambre, racismo, conflictos Norte-Sur, degradación medio ambiental y enfermedad del planeta Tierra, consumismo y despilfarro desmedido, deterioro y escasa presencia de los valores éticos en nuestra sociedad, etc. Los temas transversales pretenden abordar, en positivo, estas cuestiones a través de: La educación para la Paz, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la Educación Ambiental, la Educación para la Salud, la Educación del consumidor, la Educación sexual, la Educación vial, la Educación para la Igualdad en la diferencia, la Educación para los Derechos Humanos.

- B) Responden al **para qué** de la educación. Además de contenidos estos temas permiten elaborar el sentido de la realidad en la que vivimos y, por consiguiente, adoptar una determinada intención educativa. No es lo mismo hablar de la ética de la paz, en abstracto y teniendo como referente a Kant, desde un contexto tradicional de enseñanza de la Etica, que hacerlo desde un enfoque de Educación para la Paz, a partir de los conflictos que surgen en el mismo aula entre los compañeros y desde una perspectiva de resolución de conflictos dialogada y no agresiva, que permitirá elaborar un código de conducta ética universalizable, como propuesta, al conjunto del centro.
- C) Representan la expresión de una explícita educación en valores. Sabemos que tocamos una cuestión delicada. Aunque no lo reconozcamos, todos educamos en valores, en unos ciertos valores; quien sea profundamente nihilista favorecerá a su alrededor el nihilismo. Nadie escapa a esta situación. Los temas transversales tan sólo apuntan a los mínimos éticos que han de configurar una ética cívica que se aleje, por un lado, de modelos éticos fundamentalistas basados en una concepción inmutable y absoluta de los valores y, por otro, alejados igualmente de una concepción relativista de los valores, según la cual cada cual adopta el valor que le venga en gana, puesto que todo es subjetivo y relativo. Los temas transversales apuntan a la adopción de una ética mínima compartida donde existen valores razonables que constituyen un mínimo marco de acuerdo y que son exigibles a todos los ciudadanos: los valores de justicia, respeto a los derechos humanos, la dignidad de la persona. Estos valores pueden y deben ayudar a formar personas moralmente deseables, es decir, se trata de valores que interiorizados y realizados pueden configurar de modo creativo y humanizador la personalidad moral de los jóvenes.

- D)** Parten de un detenido análisis del contexto vital donde se halla enclavado el centro educativo (barrio, pueblo ciudad). De modo global, las necesidades educativas del alumnado vendrán definidas en gran parte por las características sociales, económicas y culturales del medio en que se ubica el centro. Así, estas necesidades son radicalmente distintas dependiendo si el centro se encuentra en un medio urbano o en un medio rural, en el centro o en la periferia de una ciudad. Por tanto, el análisis del contexto aportará los datos suficientes para definir las intenciones educativas del centro y dar en ellas prioridad a unos temas transversales sobre otros.
- E)** Afectan a la organización y a la vida del centro. Como queda dicho en el punto anterior, los temas transversales se entroncan con las grandes decisiones que la comunidad educativa debe tomar en torno al Proyecto Educativo de Centro: señas de identidad del centro, finalidades, objetivos curriculares de las etapas y organización del centro. Esto es importante. En las finalidades educativas se deben recoger aquellos valores que subyacen al tema transversal elegido. Si en un centro donde dominan situaciones de excesiva agresividad, por el tipo de familias y de barrio en el que se halla, se opta por el tema transversal de Educación para la Paz, los valores que subyacen a esta transversal han de reflejarse en: a) Los objetivos del proyecto educativo; por ejemplo: "Desarrollar hábitos de diálogo y cooperación, e incorporarlos en la propia persona"; b) la organización del centro; por ejemplo, ha de quedar redefinida desde la Educación para la Paz el Reglamento de Régimen Interior, donde se señalan los procedimientos de resolución de conflictos entre profesores y alumnos, o entre los propios alumnos; del mismo modo, la Educación para la Paz afecta a la utilización de los espacios y de los tiempos, dentro y fuera del centro. Expresado de otro modo, los temas transversales introducen nuevos contenidos en el curriculum, pero ante todo reformulan y reorganizan los ya existentes desde una perspectiva globalizadora, interdisciplinar y dinámica.
- F)** Abren un circuito de comunicación con el entorno. No sólo hay que salir al barrio o pueblo para analizarlo. La dinámica que generan los temas transversales se concreta en una cierta educación para la acción desde la misma acción. Una acción que comienza en el aula y que se abre al barrio. Tomemos como ejemplo de tema transversal la educación intercultural (como concreción de la educación para la paz), opción tomada por un centro incardinado en un barrio donde se va registrando una progresiva afluencia de inmigrantes que provienen de países del Sur. En este caso, el tema transversal se pone en marcha por sí sólo dentro de cada aula donde existen chavales y chavalas inmigrantes, que se sienten extraños y que la mayo-

ría del alumnado los ve y trata como extraños. La acción comienza en el afrontamiento de esa situación en el aula (aquí es decisiva la labor tutorial), desarrollando actividades de conocimiento mutuo y de cooperación. Por otra parte, en el desarrollo del tema transversal, desde la óptica de Ciencias Sociales o de Ética, o de Religión, se puede (y debe) animar al alumnado a realizar trabajos "de campo", saliendo al encuentro de los inmigrantes que viven en su propio barrio, yendo a sus casas, conociendo sus costumbres, preguntándoles si se han sentido acogidos en ese barrio, etc. De este modo, se realiza una primera apertura del centro hacia el barrio.

- G)** Potencian una comunidad educativa viva, dinámica, participativa y cercana a la realidad vital de los propios chavales. Este hecho, más que un aditivo circunstancial, facilita la resolución fundamental que ha de adoptar el centro en la definición de sus señas de identidad. Me refiero a la decisión de qué modelo de persona se pretende educar, qué tipo de relaciones se piensa deben establecerse entre profesorado, alumnado y padres y madres de alumnos/as; en definitiva, cuál es el horizonte educativo en el que se embarca el centro.
- H)** Impulsan, por el propio dinamismo de la acción educativa, la apertura a nuevas posibilidades educativas en el centro, en especial a la inserción en el mismo de la acción sociovoluntaria, fomentando el voluntariado entre el propio alumnado y abriéndose a organizaciones sociovoluntarias interesadas en participar en las posibles actividades fuera de horario lectivo, y que deberán contemplar, respetar y potenciar el tema transversal elegido por el centro. El propio concepto de transversalidad potencia la convicción de que el centro escolar no representa el único agente educativo, de manera que el desarrollo del sector no formal, representado por organizaciones sociovoluntarias, diseña un nuevo mapa educativo en los barrios y pueblos de nuestra geografía. La acción sociovoluntaria en los centros educativos no representa un aditivo edulcorante que entra en el centro con cuña a partir de los temas transversales; antes bien, se trata del vínculo natural de las transversales, en la necesaria apertura del centro educativo a su entorno social inmediato. Sobre esta cuestión volveremos más adelante.

El problema básico de los temas transversales, tal y como he indicado de una u otra manera, radica en la manera de afrontarlo e incorporarlo en la vida y dinámica de cada centro. Adela Cortina distingue entre morali-

na y moralita³⁹. Aplicado al tema que nos ocupa, la moralina sería el tema transversal tratado desde la parcialidad de un profesor, de una sola materia que se implica, de algo que comienza y acaba en la celebración de una Jornada, un Día,... y ya está. Sería la instrumentalización y perversión del impulso ético de fondo que contienen los temas transversales; éstos, trabajados como moralina, no llegan a educar en valores, tan sólo los distorsionan y los sacan del contexto donde han de habilitarse: en cada persona, en su mundo vital.

La moralita (siguiendo a Ortega), por el contrario, se asemeja a un explosivo-revulsivo espiritual que espabila, sacude y despierta las conciencias de las personas y de los pueblos. En este sentido, el tema transversal, actualizado desde la acción, trabajado en el aula y en la calle, acercando el barrio al centro y trasladando lo asimilado en el centro a la vida del barrio, es la resultante de un proceso de ida y vuelta (centro educativo-barrio), donde se despierta a una moral alta, en el sentido de que se facilita el afrontamiento de la misma realidad y de la propia persona consigo misma con altura de miras, desde una clave humanizadora, integradora y relacional. La moral alta permite a la persona estar sobre sí, de modo que los acontecimientos no le desborden y los afronte desde una óptica transformadora y procesual.

La moralina se asemeja a la mantequilla, que se detiene en la capa más superficial de aquello que tratamos, y suaviza -desactivando- la carga transformadora de los temas transversales. La moralita, por otra parte, es lo más parecido a la sal que sazona, da gusto, sabor y sentido a lo que se hace. A veces escuece, y entonces actúa como auténtica carga de profundidad que remueve la vida de la comunidad educativa.

Analizados los factores que permiten, potencian y facilitan la acción sociovoluntaria en los centros educativos, vamos a adentrarnos en las características de esta intervención.

³⁹ Cfr. CORTINA, A., *El quehacer ético*, Santillana, Madrid, 1996, 19-22.

4.- CARACTERISTICAS DE LA ACCION SOCIOVOLUNTARIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

4.1.- Pasar del medio educativo al ámbito de encuentro.

La acción sociovoluntaria rompe necesariamente con la concepción del medio educativo como la interacción exclusiva entre educadores y educandos. La misma reflexión pedagógica ha levantado la voz, durante los últimos años, indicando el sentido no restringido del medio educativo⁴⁰. Tan importante como el aula es la organización física de los espacios y tiempos en el centro escolar, la utilización de los mismos fuera del horario lectivo, la familia, la calle, los locales donde los chavales desarrollan su ocio y diversión, etc. Desde el punto de vista de la vinculación entre centro educativo y barrio, la acción sociovoluntaria es creadora de una nueva concepción de medio educativo, en tanto que recrea el medio proporcionándole un nuevo sentido: el sentido de **ámbito de encuentro**. El ámbito es mucho más que un espacio físico o un lugar donde se hacen cosas. Desde el punto de vista antropológico, el ámbito es siempre un campo abierto de posibilidades y de diálogo entre dos realidades: la realidad en la que el hombre se inserta, que demanda y crea interrogantes, y la realidad humana, que emprende respuestas creadoras, a partir de las posibilidades que la persona elige⁴¹. En este sentido, la acción sociovoluntaria en los centros escolares proporciona una dimensión ambital a su intervención. Los voluntarios han de trabajar desde la posibilidad que les habilita para fundar ámbitos de encuentro con los chavales del centro. La persona no es una mónada aislada, es realidad intencional, constitutivamente vertida hacia sus semejantes; la acción voluntaria constituye un magnífico ejemplo donde se verifica el principio de que la relación y el encuentro crea a la persona, y no al revés (Buber). El conjunto de actividades que se generen mediante la acción voluntaria ha de ayudar a configurar en centro como ámbito de relación y encuentro entre las distintas personas que allí trabajan (contratados y voluntarios, voluntarios jóvenes y mayores, voluntarios de ONG's y voluntarios que caminan "por libre"). En cierta forma, la experiencia de fundar un ámbito de encuentro recrea el hábitat del

⁴⁰ Cfr. PUIG ROVIRA, J.Mª. y TRILLA, J., *La pedagogía del ocio*, o.c., 99-110.

⁴¹ Sobre el poder creador de los ámbitos ha reflexionado López Quintás, a partir de la filosofía personalista dialógica. Cfr. LOPEZ QUINTAS, A., *Estética de la creatividad*, PPU, Barcelona, 1987, 185 y ss.

centro, convirtiéndolo en un nuevo espacio donde la persona es capaz de habitar, esto es, reordenar un lugar donde la persona puede arraigarse. Con frecuencia, el centro educativo no constituye un espacio donde se habita, sino un lugar donde se pasa el tiempo, se transita pensando más en lo que está afuera, que en lo que se puede realizar allí dentro. Habitar quiere decir arraigarse dinámicamente a un lugar y a unas personas, a través de la fundación progresiva de ámbitos de convivencia y de relación interpersonal. Del mismo modo, en la medida en que la acción sociovoluntaria contribuye a la intercomunicación entre centro educativo y barrio, nuevos ámbitos de encuentro pueden trabajarse: el barrio y, en él, otros locales de encuentro creativo para jóvenes, la calle como espacio de diálogo, encuentro y diversión no consumista, y tal vez, el redescubrimiento del propio hogar familiar como primer ámbito donde la persona habita y echa raíces.

4.2.- Potenciar un talante educativo.

El medio educativo será tanto más ámbito de encuentro en la medida en que sea capaz de generar mayor cantidad y calidad de relaciones educativas. Esto se traduce en que las actividades que se realicen mediante la acción sociovoluntaria han de estar presididas por opciones eminentemente educativas. Es decir, que tanto las actividades programadas (creación de hábitos de lectura mediante la apertura y utilización de la Biblioteca del Centro), como las imprevistas (conflicto que surge en el momento en que alguien descubre que un chaval ha robado dinero de la cartera de un compañero), han de reconvertirse en situaciones educativas y de crecimiento humano. Así, no es lo mismo abrir la biblioteca y controlar los libros que se usan y se prestan, que animar mediante un plan de trabajo a la lectura, a través de textos escogidos. Mediante este tipo de actividad, los chavales son capaces de fundar un ámbito de encuentro y diálogo con el libro, en el que éste da la posibilidad a la persona que lee a que se plantee cosas, se haga preguntas, se dote de inquietudes y crezca, en definitiva, como persona. Por otra parte, en el caso hipotético de que un chaval haya quitado algo a un compañero, nos encontramos ante un difícil momento educativo que, a mi juicio, no comienza por la bronca, el castigo o la descalificación; si no queremos criminalizar desde dentro de la labor educativa -también en la no formal- hemos de tomar ese acontecimiento inicial como un punto de partida de acompañamiento personalizado al chaval, de diálogo donde el muchacho se encuentre reconocido como persona, más allá de lo que ha hecho en ese momento. Este reconocimiento primero y principal puede conducir al chaval no tanto a la confesión de la culpabilidad exclusi-

vamente, sino a la confesión de una situación personal concreta, que puede abarcar distintas posibilidades: desde el deseo de aventurarse en hacer algo que sabe no debe hacer, hasta la vivencia de una situación personal y/o familiar negativa, pasando por el hecho de que debe dinero a alguien; desde cada una de las distintas posibilidades, las personas que realizan la acción voluntaria han de tomar una actitud y una dinámica educativa, que potencie las capacidades relacionales de la persona y que canalice el problema, si es preciso, a través de los recursos sociales existentes en la zona.

4.3.- Detectar nuevas necesidades

La institución educativa se plantea grandes objetivos y metas a largo alcance que, en el devenir normal de su desarrollo, no llega a cumplimentar de modo suficiente. De modo reiterativo se va comprobando que una cosa son los diseños ministeriales de despacho, basados en la ingeniería social y pedagógica, y otra cosa son las posibilidades y recursos disponibles en cada lugar de trabajo concreto. Hoy por hoy, lo institucional en cualquiera de sus niveles (desde las Administraciones públicas hasta los mismos centros escolares), son insuficientes para abordar con lucidez las necesidades educativas de los chavales. Bien es cierto que estas necesidades educativas se complican y aumentan debido a los factores familiares y ambientales ya comentados anteriormente.

En cualquier caso, la acción sociovoluntaria ha de comenzar su labor mediante el análisis de las necesidades de los chavales que se detectan tanto en su estancia en los centros escolares, como en su entorno concreto, en su barrio. Necesidades que deben salir a la luz. Las necesidades no satisfechas por la comunidad escolar, en este caso, y no recogidas desde la comunidad social del entorno, son la expresión del conflicto social siempre presente que el voluntariado no sólo debe reconvertirlas en materia de trabajo educativo, sino que ha de visualizarlas, rescatándolas del anonimato y de la indiferencia para convertirlas en realidad social⁴². La acción voluntaria debe tener la agilidad suficiente para abordar con imaginación y creatividad las nuevas necesidades de apoyo escolar y apoyo afectivo; espacios para jugar y espacios para relacionarse, etc. Las nuevas necesidades, por otra parte, se expresan de modo interactivo y no deben abordarse de manera fragmentaria; por el contrario, “al carác-

⁴² Sobre la importancia de que el voluntariado saque a la luz las necesidades no cubiertas e informe a la opinión pública, Cfr. CAMPO, C., *Metodología y Voluntariado*, o.c., 156-157.

ter sistémico de la necesidad corresponde una aproximación multidimensional y una gestión integrada de proyectos complejos y multidisciplinarios”⁴³.

4.4.- Crear bienes relacionales

Existen bienes que no pueden medirse desde los criterios del mercado; no pertenecen al capital si se mueven mediante la lógica del beneficio. Contribuyen, ciertamente, al bienestar de un país o de un territorio concreto, pero desde el rescate de la solidaridad primaria, la responsabilidad mutua, el espíritu cívico y el trabajo desinteresado por el otro⁴⁴. La acción sociovoluntaria en los centros escolares constituye una de las expresiones más logradas de la creación y multiplicación de bienes relacionales, basándose en la misma capacidad satisfactora de necesidades que conlleva. Por realizarse en el ámbito de la educación no formal, la acción sociovoluntaria puede acercarse mucho más que otras formas de organización social a la realidad conflictiva de los chavales y generar con ellos la creación de una cultura realmente solidaria, la capacidad para abordar y gestionar sus propios problemas, la conciencia social, la capacidad de ayuda mutua, la creatividad, la amistad. En este sentido, la intervención educativa que proponemos ha de favorecer de modo natural y espontáneo la potenciación de los grupos de amigos, al que hemos de seguir en la distancia y el respeto, al tiempo que en el acompañamiento entrañable.

Por la capacidad de crear redes solidarias desde la base, por la apertura de su propia forma de trabajo, es preciso reconocer - en palabras de Rafael Yus, que la educación no formal -tradicionalmente infravalorada- “en ciertos aspectos, su capacidad formativa puede ser superior a la educación formal”⁴⁵. En la creación de bienes relacionales puede residir buena parte de esta supremacía.

⁴³ GARCIA ROCA, J., *Solidaridad y Voluntariado*, o.c., 233.

⁴⁴ Cfr. RENES, V., ALFARO, E., RICCIARDELLI, O., *El voluntariado social*, o.c., 86-89.

⁴⁵ YUS, R., *Hacia una educación global desde la transversalidad*, o.c., 85.

4.5.- Priorizar el tema transversal elegido en el centro escolar

Como quedó explicado en páginas precedentes, el trabajo de los temas transversales en el centro no se limita al espacio físico del centro, en cuestión; del mismo modo, tampoco se limita al tiempo del horario lectivo.

Sería conveniente, pues, que en la medida en que la acción sociovoluntaria se realice en centros donde ya se esté trabajando desde un tema transversal concreto, esa realidad tenga su continuidad en las actividades que se realicen mediante la acción voluntaria. Así, en un centro donde se haya elegido el tema transversal de Educación ambiental, la acción sociovoluntaria ha de tener su mirada puesta en el entorno eco-ambiental del centro, desarrollar actividades tanto de trabajo como lúdicas al aire libre, etc. El tema transversal proyectado dentro y fuera del aula, en el horario lectivo y fuera de él, puede ser un hilo conductor determinante a la hora de fijar y garantizar la puesta en marcha de la acción sociovoluntaria en un centro escolar.

4.6.- Retomar el paradigma de la eficacia

La racionalidad utilitarista y científico-técnica en la que vivimos nos ha situado en un paradigma de eficacia marcado por la cantidad de cosas que uno hace. En el campo educativo, la eficacia del alumno estaba relacionada con la capacidad para aprobar materias, y si es con nota, mejor. La eficacia del profesor se mide en muchas ocasiones por el tanto por ciento de aprobados-suspensos que tiene en su materia. Desde ese reduccionismo, y según soplasen los vientos, buen profesor era, bien el que suspendía a muchos, bien el que suspendía a pocos. En la acción voluntaria, portadora de un estilo de trabajo que se halla ligado estrechamente a la promoción humana e integral de las personas, “no es eficaz el que más hace, sino el que más hace hacer. No es más eficaz el que más ayuda, sino el que más ayuda a ayudarse. No es más eficaz el que más ve la realidad, sino el que más hace que otros tomen conciencia de la realidad para luchar contra sus esclavitudes”⁴⁶. La eficacia, pues, no camina por la senda de los logros individuales y espectaculares, sino que se desarrolla en la difícil tarea de hacer que otros hagan, que otros duden, que otros se equivoquen, que otros inventen, que todos rehagamos, nos corriamos y ayudemos mutuamente.

⁴⁶ RENES, V., ALFARO, E., RICCIARDELLI, O., *El voluntariado social*, o.c., 104-105.

4.7.- Potenciar la comunidad educativa

Ya ha quedado escrito más arriba que la comunidad de partida de la acción sociovoluntaria no es exactamente la comunidad escolar sino la comunidad social donde está enclavada el centro escolar y que va más allá de éste. Sin embargo, esta actitud y metodología de trabajo ha de ayudar a potenciar y dignificar la comunidad educativa en su conjunto. Entendemos que forman parte de la comunidad educativa⁴⁷ todas aquellas personas que desde el ámbito específico tienen intereses y expectativas inmediatos en la calidad educativa del centro. De manera directa están implicados: padres, alumnos, profesores, personal no docente e instancias administrativas. De modo complementario e indirecto, también forman parte de la misma todas aquellas personas que en el ámbito de la comunidad ciudadana (del barrio o pueblo), están dispuestos a colaborar de manera positiva a potenciar con sus iniciativas y disponibilidad las prestaciones y servicios del centro escolar. Esta vía indirecta es la que protagoniza, entre otras iniciativas, la acción sociovoluntaria. No por ser indirecta, su efecto ha de ser despreciable. Al contrario, el fruto de su acción también puede repercutir, indirectamente, en:

- la organización de la vida del centro, en especial en la utilización de los espacios y tiempos del mismo, evitando los compartimentos estanco, las rigideces y aprovechando el sentido común de muchas de las propuestas que pueden llegar desde el alumnado.
- las relaciones de comunicación entre los distintos elementos que componen la comunidad educativa, fomentando el encuentro espontáneo, la resolución de conflictos mediante el diálogo, la cooperación mutua. Estas actitudes han de plasmarse en la formulación concreta del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) del centro, donde éste se dota de aquellas medidas que regulan la convivencia en el mismo; medidas que, por otra parte, deben estar en consonancia con los principios educativos y decisiones sobre educación en valores que se reflejen en el Proyecto Educativo del Centro.
- el contenido y sentido de las tutorías, realizando una labor puente y estrecha con la acción sociovoluntaria, en especial si ésta asume tareas de apoyo escolar. Se plantea aquí el reto de trabajar de forma coordinada entre personal docente y voluntariado con el objeto de emplear los mismos criterios en las tareas

que se centran en el desarrollo de técnicas de estudio, y cooperar en el trasvase de información entre profesores y voluntarios.

4.8.- Incorporar el Plan de Acción Educativa desde el Voluntariado (P.E.E.V.) en la dinámica del centro.

Como veremos en el epígrafe siguiente, la acción sociovoluntaria en el centro escolar ha de concretarse en un Plan de acción; plan que, por otra parte, ha de contar con la aprobación del Consejo escolar para que se lleve hacia adelante. Por esta razón, el conjunto de actividades que se inscriban en la acción sociovoluntaria debe conocerse, en primer lugar, por parte de la comunidad educativa directa (a través del Consejo escolar) y, en segundo lugar, debe reconocerse a través del Proyecto educativo del centro y de los recursos que el centro crea oportunos en diálogo y concertación con los responsables de la acción voluntaria.

CUADRO 2

PLAN DE ACCION EDUCATIVA DESDE EL VOLUNTARIADO



5.- ESBOZO DEL PLAN DE ACCION EDUCATIVA DESDE EL VOLUNTARIADO (P.A.E.V.)

5.1.- Criterios generales

No es momento de entrar en metodologías concretas desde donde abordar la acción social⁴⁸; tan sólo pretendo esbozar las líneas generales de un plan de acción sociovoluntaria en un centro escolar, teniendo como referente de fondo que se trata de una intervención global, direccional, realista y educativa.

Global: frente a intervenciones sectoriales o parcializadas, que tan sólo se limitan a un tipo de actividad (por ejemplo, el refuerzo escolar). Insistimos en tratar las necesidades de los chavales, circunscritas en una comunidad de referencia más amplia que la educativa (tradicionalmente concebida como profesores-alumnos-padres y madres de alumnos), con el objeto, entre otras cosas, de abrir esa comunidad educativa a la comunidad local (barrio o pueblo). Esta misma tensión globalizadora ha de presidir la necesaria planificación y coordinación con los representantes de la comunidad escolar, ya que es un hecho probado que “la extrema desconexión entre la diversidad de procesos no formales, y entre éstos y la educación formal, acarrea la disminución de su eficacia potencial: de ahí la necesidad de una planificación, además de una coordinación con el sector formal para el logro de objetivos comunes.”⁴⁹

Direccional: En la acción sociovoluntaria en los centros escolares interesa, fundamentalmente, la dirección del proceso hacia el que nos encaminamos con el fin de conseguir determinados objetivos educativos; la formalización del proceso (qué actividades realizar, con qué periodicidad, etc.) queda subordinada a la dirección global de la acción.

Realista: En el doble sentido de tomarse en serio la realidad en la que se trabaja, la de los chavales y la de la comunidad de la que forman parte; no es un hacer por hacer. Por otra parte se trata de un modo de actuar a partir de la propia realidad comunitaria, con sus carencias y sus posibilidades, frente a otros

⁴⁸ En este sentido, puede resultar muy útil y complementario el texto de LAMA, J.M^o., *Metodología de la acción voluntaria*, Cuadernos de la Plataforma, nº 5, Madrid, 1996.

⁴⁹ YUS, R., *Hacia una educación global desde la transversalidad*, o.c., 85.

modos de intervención social, que parten de las decisiones de algunos de los agentes sociales, en este caso quienes realizan la acción voluntaria.

Educativa: frente a cúmulo de actividades. Lo educativo no responde a la dinámica de los resultados inmediatos y sus efectos siempre se notan, en el mejor de los casos, a largo plazo. Lo educativo tiene que ver siempre con labores de siembra; casi nunca de cosecha. En este sentido, como agentes educativos partimos de la convicción de que todo acto que educa se expresa en la propuesta y realización de valores y transita en la siempre difícil tarea de desenmascarar y desideologizar las falsas concepciones de valores abstractos, que no afectan a los modos de vida de las personas implicadas en el proceso educativo.

5.2.- Fases del plan

Teniendo en cuenta estos criterios globales de trabajo, el Plan de Acción Educativa desde el Voluntariado (P.A.E.V.) puede diseñarse a través de los siguientes pasos: (Ver Cuadro 2)

a) **Estudio de la realidad:** conocimiento directo de la realidad del barrio: pirámide poblacional, problemas, necesidades, conflictos sociales, recursos y servicios referidos a vivienda, salud, empleo, educación, protección social, etc. En relación con el centro educativo, en concreto, se puede investigar el grado de satisfacción tanto de alumnado como del profesorado, necesidades educativas prioritarias, etc. Este momento de estudio se puede diseñar, por parte de los agentes voluntarios, en colaboración con la Junta Directiva y Consejo Escolar del centro, al tiempo que puede ayudar al propio centro a elegir qué tema transversal poner en marcha en el marco de su proyecto educativo, ya que, como indicamos en páginas precedentes, el tema transversal elegido ha de responder a un análisis del contexto vital en el que se halla enclavado el centro y a los objetivos educativos del mismo.

b) Elaboración de un breve **diagnóstico** de la realidad social y de la realidad de los jóvenes del centro escolar. Se trata de detectar la situación nuclear, en forma de conflicto, problema o necesidad, que plantea el colectivo con el que se va a trabajar, definiéndolo de forma breve y concreta

c) Plantear las **prioridades** de trabajo: desde el diagnóstico efectuado pueden surgir múltiples campos de intervención socioeducativa. Conviene plantear el trabajo a largo plazo, lo cual nos sitúa en la óptica de realizar lo que es posible y está a nuestro alcance; para ello es preciso combinar las urgencias que nos demanda el estudio y el diagnóstico con la articulación de lo que realmente se puede poner en marcha.

d) Formular el **proyecto de acción**. A la luz de los pasos anteriores, que han de ser debatidos en común con las instancias educativas del centro escolar, se plantea qué hacer en concreto. El conjunto de actividades puede articularse en tres modalidades diferentes⁵⁰

- actividades que por su complejidad organizativa requieren al menos un mínimo de planificación: representar una obra de teatro, realizar un estudio sobre la realidad del barrio o del pueblo, etc.
- actividades programadas y que tienen carácter de tarea cotidiana: apoyo y refuerzo escolar, apoyo a la lectura, etc.
- actividades de socialización que se generan de modo espontáneo e inmediato a través del contacto entre las personas; se trata de actividades que surgen al calor de una conversación, de una situación vivida en el centro, de un acontecimiento importante y significativo, de una noticia local, etc. que pueden desplegar en la dinámica de la acción sociovoluntaria una Asamblea para comentar y dialogar sobre ese acontecimiento, la elaboración de una nota de prensa, etc.

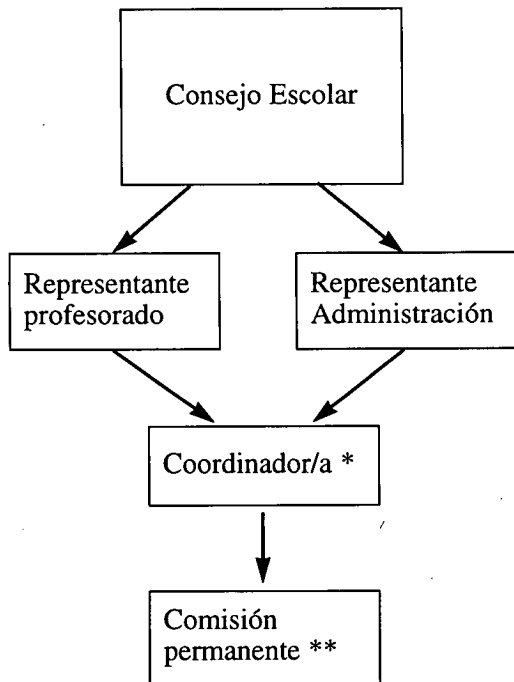
e) Establecer la **organización interna** de la acción sociovoluntaria: en ella ha de contemplarse : (Ver Cuadro 3)

⁵⁰ Cfr. PUIG ROVIRA, J.Mª, *La pedagogía del ocio*, o.c., 134.

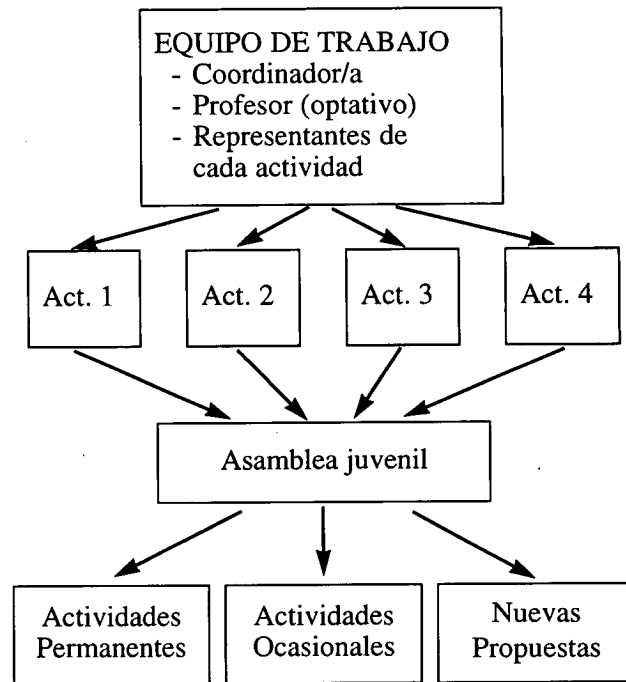
CUADRO 3

ORGANIZACION

(I)



(II)



* El coordinador es un representante de la Acción Sociovoluntaria. Su tarea es elevar al Consejo Escolar propuestas de trabajo que deben resolverse en el ámbito administrativo local.

** La Comisión Permanente (Coordinador-Representante del Profesorado-Representante de la Administración) vela por el buen funcionamiento global de todo el Plan.

* Aspectos generales

- función de coordinación general
- función de los responsables de cada actividad
- configuración del Equipo de Trabajo de la acción sociovoluntaria.
- Relación institucional con la Junta Directiva o Consejo Escolar

* Aspectos concretos:

- Calendario primero de actuación: información pasándose por las aulas, carteles, actos informativos generales, en el centro educativo y en el barrio o pueblo;
- Convocatoria a un primer encuentro-asamblea donde se presenten las actividades concretas, el calendario semanal de actividades, se recojan las primeras sugerencias, etc.
- Establecimiento de un código de normas de convivencia, a partir de una comisión de trabajo que sale de la primera asamblea de chavales.

f) Evaluación, que se va haciendo sobre el mismo proceso. En esta dirección es preciso destacar la importancia que tiene el trabajo en equipo tanto de los técnicos como de los voluntarios que trabajan en la acción sociovoluntaria. Este trabajo debe concretarse en reuniones periódicas y, en facilidad para resolver cuestiones ocasionales que afectan a la marcha diaria de las actividades. De modo complementario, la reuniones del Equipo de Trabajo pueden servir para detectar las necesidades formativas que tienen los mismos voluntarios, al hilo de la acción que ellos mismos van desarrollando. Esta circunstancia ha de motivar la necesidad de generar pequeños planes de autoformación que, a modo de seminario, puede ir elaborando el Equipo de Trabajo.

En cualquier caso, la propia ejecución del Plan se enmarca en la perspectiva de un proceso educativo global, que va dando vueltas en espiral sobre las necesidades detectadas y sobre las prioridades elegidas, con el fin de que la misma acción vaya corrigiendo, modificando y actualizando el contenido del plan.

5.3.- Campos de actividades

Lo que aquí vamos a presentar tan sólo es un ejemplo de posibles actividades que pueden desarrollarse a través del Plan de acción sociovoluntaria de las características reseñadas anteriormente.

a) Refuerzo y apoyo escolar. En muchas ocasiones puede ser la verdadera punta de lanza de un plan de acción sociovoluntaria más ambicioso. Las dificultades de los chavales en los estudios propician el establecimiento de este tipo de actividad que, por otro lado, pone en conexión con el trabajo que se realiza en el campo de la educación reglada. En este sentido, conviene insistir que este tipo de actividad debería estar coordinada con el Plan de Acción Tutorial del centro, en todo lo referente al aprendizaje de técnicas de estudios y coordinada, en definitiva, con la Jefatura de Estudios del centro con el fin de garantizar que cada profesor colabore en lo posible con la acción sociovoluntaria, al menos informando de su programación, contenidos, temporalización, modalidades de pruebas que realiza, etc.

b) Talleres de trabajo: que pueden ir dirigidos a la ocupación creativa del tiempo libre: artesanía, horticultura, cerámica, teatro, expresión corporal, yoga, lectura de prensa, radio, elaboración de videos, reportajes, etc.

d) Actividades deportivas, teniendo en cuenta las instalaciones que tiene el centro y los alrededores del mismo.

e) Aprovechamiento de la Biblioteca: Además de consultar y sacar libros, se pueden realizar actividades de iniciación a la lectura comprensiva llevando a cabo métodos como el de Filosofía para Niños, bien con los textos que este método propone⁵¹, bien con otros textos que pueden ser relevantes para despertar inquietudes e interrogantes entre los jóvenes, desde El Principito, de Saint Exupéry, hasta Momo, de Ende, pasando por La lucha por la vida, de Pío Baroja o El Lazarillo de Tormes.

f) Actividades de Información: se puede establecer un Punto de Información Juvenil. En él se informaría de las actividades de acción voluntaria que se pueden desarrollar tanto en el centro como en el ámbito de la ciudad o pueblo en el que se encuentran, qué son las organizaciones sociovoluntarias y para

qué sirven, cuáles son los recursos sociales del barrio o pueblo. De modo complementario, este punto de información puede ser ámbito de convergencia donde crear una bolsa de trabajo, bien a niveles domésticos, bien a niveles laborales, una bolsa de ofertas de servicio a la comunidad en función del tiempo disponible y de las posibilidades horarias, etc.

g) Actividades en torno al tema transversal que se trabaja en el centro escolar. Muchas son las actividades que se pueden realizar en torno a cada una de las transversales; remitimos a la bibliografía que se señala al final del trabajo para quien desee concretar de modo pormenorizado este listado de posibles actividades. De un modo global, aportamos distintas posibilidades de trabajo que pueden responder indistintamente a cualquiera de los temas transversales que tienen más incidencia en la acción social (educación para la paz, para la solidaridad, para la interculturalidad, para el desarrollo, para los Derechos Humanos). Entre estas actividades proponemos:

- Búsqueda de información relevante a través de los periódicos y discusión posterior en pequeños grupos. Elaboración de un revista-periódico donde se recojan opiniones personales o de grupo e informaciones sobre la realidad de la que se está tratando y que esté conectada con la vida del barrio o pueblo.
- Preparación y realización de un programa de radio con entrevistas a personas relevantes de la comunidad-territorio, selección de canciones y sintonías musicales, elaboración de un noticiario del centro escolar y del barrio, spots publicitarios, tertulias, etc.
- Preparación y realización de un vídeo donde se recojan imágenes y palabras de la gente del barrio, sus viviendas, su modo de vida, etc. Esto puede ser relevante en el caso del conocimiento de colectivos de inmigrantes que van llegando al barrio o pueblo.
- Preparación y realización de “Juicios” (contra los inmigrantes, los insumisos, los ecologistas, los gitanos, etc.), mediante la técnica de agrupar argumentos de la defensa, por un lado, y argumentos de la acusación, por otro, con testimonios reales de la gente del barrio, de profesores, alumnos, etc.

- Realización de distintas actividades en orden a sacar a la luz los estereotipos y prejuicios que se tienen cuando se abordan cualquiera de los temas concretos que plantean cada una de las transversales.
- Realización de pequeños estudios de campo donde se recojan datos de la vida, necesidades, conflictos y posibilidades de la zona, en relación con el tema transversal planteado.
- Realización de actividades que fomenten la ocupación del tiempo libre de modo creativo y alternativo, de modo que el consumismo desmedido no sea el eje de la diversión juvenil.
- Realización de actividades que pongan en contacto a los chavales del centro con los colectivos organizados que trabajan en los distintos campos de la exclusión social.
- Realización de actividades que generen movimiento de solidaridad hacia el Tercer Mundo, a partir de un conflicto ocasional concreto o de un análisis más general de la realidad Norte-Sur, de modo que la investigación acerca de los conflictos que se generan en la dinámica Norte-Sur despierten la voluntad de crear un proceso más amplio y prolongado en el tiempo, y establecer, si es posible, lazos solidarios con otros colectivos de jóvenes en el Tercer Mundo.

h) Actividades informativas y formativas con los padres y madres. En esta dirección caben realizarse cuantas propuestas de trabajo se puedan asumir. Parece conveniente que se realicen encuentros informativos con los padres y madres de los chavales para dar a conocer la globalidad de la propuesta de trabajo. En un segundo momento, y se existen posibilidades, puede proponerse la realización de encuentros con carácter formativo, al estilo de las Escuelas de Padres, donde puedan plantearse temas relativos a evolución psicológica y ambiental de los adolescentes, las relaciones padres-hijos en el marco familiar, los límites educativos, etc.

I) Asamblea Juvenil. Puede establecerse un encuentro mensual de todos los participantes en la acción sociovoluntaria. Este foro de diálogo puede servir de termómetro para valorar la marcha global del Plan, para evaluar el funcionamiento de las actividades, para sugerir nuevas actuaciones, para resolver posi-

bles conflictos internos que se vayan creando, etc. De modo complementario, la Asamblea puede tener un lugar destacado en el desarrollo de algunas de las actividades propuestas, en especial las que tienen que ver con la puesta en marcha de los temas transversales (charlas, vídeo-forum, mesas redondas, etc.).

5.4.- Responsables de la acción sociovoluntaria

Una intervención educativa que tiene la intención de ser duradera en el tiempo y transformadora en el orden de la parcela de realidad que le toca trabajar, necesita -a mi juicio- del concurso de cuantas más manos y cabezas, mejor. Es decir, que a pesar de la tradicional falta de acoplamiento entre personas remuneradas (llamémoslas técnicos) y personas voluntarias, la acción sociovoluntaria en los centros escolares precisa del concurso tanto de personal técnico-remunerado como de los voluntarios. El difícil equilibrio radica en medir por el mismo rasero a los afectados por este trabajo; tal rasero estimo debe ser la **profesionalidad** en las tareas que se realizan, tanto por parte de los técnicos como de los voluntarios.

Las personas voluntarias tienen a su favor el conocimiento directo del terreno que pisan, el dinamismo y espontaneidad, la resistencia a caer en la burocratización, el saber estar “a pie de obra”, etc. Aportan frescura, innovación y creatividad. Les puede vencer la falta de visión global, la insuficiencia de su formación específica, la inestabilidad temporal de su aportación voluntaria. Quiénes trabajan como técnicos (ya sea desde una ONG o desde la Administración pública) pueden aportar preparación y su experiencia de trabajo, comprensión global de la intervención educativa, capacidad de gestión ante el Consejo Escolar y ante los recursos sociales del barrio o pueblo, posibilidad de hacerse cargo de la formación de los voluntarios, conocimiento de otras experiencias sociovoluntarias similares. Les puede faltar agilidad para salvar obstáculos imprevistos y conexión más directa con las situaciones que viven los chavales.

Sólo es viable esta relación desde el criterio de profesionalidad de ambas instancias. Si nos exigimos y potenciamos todos desde ese criterio “habríamos logrado un primer punto muy importante: que la relación entre voluntarios y especialistas no fuera una relación entre “los que oficialmente saben y los que no saben” (según los especialistas), o una relación entre los burócratas que viven en las nubes (y del hecho de que existe la exclusión) y los que conocen los problemas con nombres y apellidos (según los voluntarios). Se lograría una relación entre

profesionales (que saben lo que hacen y cómo hacerlo) que aportan elementos valiosos, no excluyentes sino complementarios, que se respetan porque se valoran y se saben partícipes de un mismo proceso³².

Desde estos presupuestos ha de establecerse la configuración del equipo de trabajo que anima la acción sociovoluntaria en el centro escolar, delimitando las funciones de cada una de las personas según sus capacidades. Puede ocurrir que algunas de estas funciones ya estén decididas desde la previa negociación entre el centro, la Administración local y los representantes de la acción voluntaria (ya sean una ONG reconocida, o un grupo de voluntarios del barrio o pueblo, empezando por alumnos o antiguos alumnos del centro). En este sentido, la figura de coordinador de la acción sociovoluntaria, debido a la complejidad de la labor y a la voluntad de que sea una tarea duradera en el tiempo, suele recaer en una persona contratada (bien por la Administración, bien por una ONG).

6.- LOS VOLUNTARIOS

6.1.- Quiénes son

Desde los planteamientos que vamos realizando, las puertas del voluntariado en este campo de acción están abiertas a todas aquellas personas y grupos con un mínimo de sensibilidad educativa. La Orden ministerial, publicada en el B.O.E. el 25 de octubre de 1994, contempla de modo prioritario que la primera fuente de donde se abastece este voluntariado surge del mismo entramado escolar, a través de los propios alumnos, los antiguos alumnos y los padres y madres de alumnos, de modo que son reconocidas como **entidades de voluntariado** las asociaciones que estos mismos colectivos puedan constituir.

Por otra parte, las organizaciones sociovoluntarias con alguna implantación en el territorio donde se halla el centro educativo, también pueden colaborar en este trabajo. De hecho, algunas de las experiencias más significativas que se están realizando en este tipo de actuaciones provienen de organizaciones sociovoluntarias que han llegado a determinados acuerdos con el centro en cuestión, no sólo para utilizar los recursos materiales del centro sino para coordinar acciones comunes, realizando las actividades sociovoluntarias tanto en el centro como en los locales de las organizaciones sociovoluntarias que se encuentran en el barrio. Estas organizaciones, además de su experiencia en la acción, pueden conducir la formación específica que el voluntariado de este campo requiere, tanto para los voluntarios que pertenecen a la organización como aquellos que no pertenecen a ella.

6.2.- Cómo son

Sin ponernos en exceso maximalistas, buscamos el perfil del voluntario que ha de trabajar en las tareas que hemos desarrollado anteriormente. Presentamos un perfil teórico, lo que debería ser, a sabiendas de que nuestro punto de partida no llegue a tanto. Conviene no olvidar que todo punto de partida es mejorable, educable, modificable. Desde estos presupuestos señalamos el siguiente perfil del voluntario:

- Centrado en la **persona**, ya que el voluntario es aquel que ha logrado traspasar la capa superficial de aprehensión del otro como mera función o como personaje elaborado desde otras instancias (medios de

comunicación, etc.), para reconocerlo simplemente como lo que es: persona. El chaval con el que trata, antes que "fracasado" en los estudios, antes que "desestructurado" en su entramado familiar, antes que "vulnerable" y al borde de la exclusión social, es una persona a la que se la debe situar en el terreno de la dignidad herida o menospreciada. Sólo la persona atenta y experta en humanidad puede comprender esta necesidad radical.

- Que sabe o aprende a **trabajar en equipo**, ya que no se trata de una carrera de obstáculos que cada uno debe librar por su cuenta. Al contrario, por coherencia con el tipo de valores que se desea transmitir, cada voluntario ha de buscar el principio de **complementariedad**, según el cual todos somos importantes, pero ninguno imprescindible. La acción voluntaria exige el trabajo codo con codo; no busca el éxito individual de nadie y sí la ganancia comunitaria del trabajo bien hecho, aportando cada cual lo mejor de sí mismo.
- Que aporta **voluntad de transformación**. La mirada del voluntario no ha de ser tanto la de hacer cosas cuanto la de incidir en la realidad tratando de modificarla: que el trabajo educativo con los chavales genere hábitos nuevos, actitudes nuevas, presencia significativa en el barrio, reconstrucción de vínculos personales, denuncia -si procede- de situaciones degradantes. La acción voluntaria contiene un indudable impulso ético, y "sólo hay ética allí donde las cosas pueden ser de otra manera"⁵³. En tiempos donde el voluntario sufre presiones de todo tipo para adormecerlo y retirarlo al ámbito de lo meramente asistencial, la acción voluntaria en la Escuela requiere agentes de cambio, perforadores de lo real para modificarlo, humanizándolo.
- Que trabaja desde la actitud radical de **servicio**, que no es entreguismo alocado sino sabiduría para atinar en aquello que realmente uno puede aportar con realismo. La acción voluntaria no precisa de líderes que todo lo saben y a todos embaucan. Los militantes ejemplares de años atrás con frecuencia los vemos convertidos en ejemplares de un nuevo orden social más estable y menos comprometedor. La persona servicial genera actitudes de proximidad notablemente relevantes: la capacidad de empatía, de ser próximo con el prójimo, de acoger y dar calor humano. El servicio se desarrolla en tareas concretas, pero parte de sentimientos afectantes, imprescindibles para la acción voluntaria.

- Que rastrea las **capacidades** del otro hasta encontrarlas. En la tarea educativa el voluntario ha de ser un auténtico facilitador, constructor de puentes de diálogo, de cercanía, de encuentro humano. Esta mirada ayuda a conocer al otro incluso a aquel que aparentemente todo son problemas. Los problemas y los conflictos no hemos de buscarlos, pues en la mayoría de los casos nos encontramos con ellos a partir de determinados chavales que nos resultan -decimos- conflictivos. El conflicto, señalábamos anteriormente, es el lugar pedagógico de nuestra acción voluntaria y el motor que pone en marcha la iniciativa para buscar caminos donde nos topemos con las capacidades y posibilidades creativas del chaval en cuestión. En este sentido, la persona voluntaria ha de intentar, en lo posible, y con la ayuda de los compañeros, positivizar cada situación y cada chaval que tiene a su cargo, motivando y explorando todo lo bueno que queda por aflorar en cada uno.

Si tuviera que sintetizar en un aspecto el perfil del voluntario que andamos buscando para el trabajo aquí planteado, me quedaría con el siguiente: el voluntario ha de ser, ante todo, un **educador**. García Morente distinguía entre aquellos que "educan sin querer" y los que "quieren educar". En efecto, en muchas ocasiones nos encontramos en los centros escolares (especialmente en la enseñanza secundaria) algunas personas que trabajan en la enseñanza, pero que no son educadores. Dan clase y lo tratan de hacer del mejor modo posible, pero no se encuentran ni motivados ni ilusionados; han encontrado un puesto de trabajo; en el extremo se trata de personas que educan sin querer. La acción voluntaria en los centros escolares ha de estar presidida por personas que **quieren educar**. Se trata, en efecto, de personas voluntarias que actúan en este marco educativo porque quieren y creen que pueden. En segundo lugar, quieren trabajar en una tarea eminentemente educativa, y ello requiere tiempo y paciencia. Ante todo, como recuerda Freire, la tarea del educador consiste en devolver de modo organizado lo que detecta de forma deshilvanada entre quienes trabaja³⁴. En la acción voluntaria que realizamos en los centros escolares nos encontramos con multitud de síntomas que nos golpean de manera inesperada, y ello nos hace pensar actuando. Así, de los chavales entre quienes trabajamos recibimos carencias de todo tipo (especialmente afectivas y de relación), quejas en forma de malos modos, hastío o desgana, desmotivación ante el estu-

³⁴ El mismo Freire recoge una reflexión de Mao: "Debemos enseñar a la gente con precisión lo que de ella recibimos con confusión". FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 112.

dio, falta de hábito de trabajo, desorientación académica y existencial, pensamiento acrítico, visiones tremendamente inmediatistas de la propia realidad, pasión por el instante que se puede controlar y frustración ante el futuro que se escapa. Con todo este saco de realidades halladas, el voluntario que es educador ha de tratar de reordenarlo, sistematizarlo, comenzando por poner nombres a las cosas, desvelando la verdad interior y humana que se esconde tras cada gesto, por extempóreo que éste nos parezca. Este es el comienzo de una tarea al que le acompañará el resto del Plan de Acción Educativa desde el Voluntariado, del que en estas páginas hemos propuesto un esbozo. El Plan tendrá carga significativa si por debajo de las actividades y de los calendarios se encuentra el talante educativo de los voluntarios.

6.3.- Qué representan

Si tenemos en cuenta el argumento principal que hemos insistido en esta exposición, ha de quedar claro entonces que el voluntariado que trabaja en los centros escolares representa algo más que un refuerzo escolar o una labor de "okupas" culturales del centro. En la presente reflexión hemos remarcado un hecho fundamental: el lugar central de la acción sociovoluntaria no es tanto el centro educativo cuanto la comunidad territorial (barrio o pueblo) donde se halla enclavado el centro. La diferencia es notable. De este modo estamos asignando a los voluntarios "la recreación del tejido social como uno de sus empeños, su carga afectiva y cercana como rasgos identificativos"⁵⁵. Así, los voluntarios son tejedores en la práctica de redes solidarias que nacen de modo ascendente de abajo hacia arriba, que priman la horizontalidad de las relaciones y que recuerdan a las Administraciones públicas sus compromisos con los ciudadanos; no son meros "fontaneros" de lo social, sino impulsores de un modo más humano de vivir en sociedad. En esta dirección, cabe pensar que la acción sociovoluntaria que se expresa en estos términos se autoconstituye en referencia amplia de sentido, en tanto que las instituciones políticas, sociales y religiosas tradicionales contienen un depósito de sentido ciertamente en crisis, cuando no en situación de falta de impulso o de credibilidad en sus mensajes. Antes que otros sustitutos de las instituciones tradicionales, como son los medios de comunicación de masas, las nuevas formas de religiosidad, las terapias de todo tipo, y los mesianismos sectarios (ya sean religiosos, políticos o deportivos) cabe pensar -con Berger y Luckmann- que las instituciones secundarias (como es el caso del voluntariado de acción social amplio) si bien

no ocupan el lugar central de la sociedad, y tienen un alcance más bien limitado, sin embargo son instituciones "que permiten que los individuos transporten sus valores personales desde la vida privada a distintas esferas de la sociedad, aplicándolos de tal manera que se transforman en una fuerza que modela al resto de la sociedad"⁵⁶.

En páginas anteriores expresaba la necesidad de educar en la perspectiva de ofrecer elementos que ayuden a los chavales a ocuparse dignamente de su vida, esto es, a cargar su vida de sentido. El sentido no viene elaborado de antemano por nadie; no existe una reserva de sentido que de repente aparece y se impone a otros. La acción voluntaria que proponemos representa, en las personas y grupos que la llevan hacia adelante, la producción y el procesamiento de un nuevo acervo social de sentido, que se abre ante los demás como un vasto campo de posibilidades creativas. Toda acción social, si quiere transformar, está llamando a la puerta de un nuevo sentido de valorar, de hacer las cosas, de vivir. En demasiadas ocasiones, la apuesta por el cambio social ha degenerado, en no poca gente, en la transformación personal hacia una vida muchas veces heroica, pero precipitada, emotiva y escasamente fructífera. Imanol Zubero ha dado en la clave de la cuestión cuando expresa que no es posible promover compromisos fuertes en favor de la transformación si no somos capaces de construir **seguridades alternativas** capaces de convertirse en colchones de solidaridad que modelen nuestro compromiso⁵⁷. La acción voluntaria no es la apuesta por un nuevo heroísmo sino por una manera de pensar y de vivir disidente, al tiempo que construye seguridades alternativas desde el ejercicio de la solidaridad ascendente y progresiva.

⁵⁶ BERGER, P. y LUCKMANN, T., *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Paidós, Barcelona, 1997, 101.

⁵⁷ Cfr. ZUBERO, I., *Abriendo espacios para la disidencia mediante la disidencia*, en EXODO 36, (1996),10-11.

ANEXO 1

<p style="text-align: center;">MESA DE COORDINACION ESCOLAR DEL BARRIO DE SAN JOSE DE SALAMANCA</p>
--

PLAN DE COORDINACION ESCOLAR DEL BARRIO DE SAN JOSE

1.- ¿Qué es el Plan?

Es un intento de las diferentes instituciones que inciden en el ámbito educativo del barrio de San José de crear un lugar de encuentro y reflexión sobre los problemas que nos son comunes.

2.- ¿Por qué surge?

Y surge porque la intervención socio-preventiva dentro del ámbito escolar requiere la coordinación de todos los profesionales que inciden en este campo.

Y esta coordinación tiene como objetivo rentabilizar el trabajo de todos los profesionales y mejorar la intervención.

3.- ¿Quiénes somos?

En el estado inicial de este plan estaban de forma conjunta Cáritas Diocesana y Equipo de Orientación Educativa del Sector 1 del MEC. En el curso 95/96 ha entrado a formar parte el CEAS de la zona y el Equipo de Deficiencia Auditiva del MEC (por atender este curso uno de los centros del sector).

Estas incorporaciones han permitido dar a la Mesa de Coordinación Escolar el necesario carácter de intervención comunitaria y sectorial.

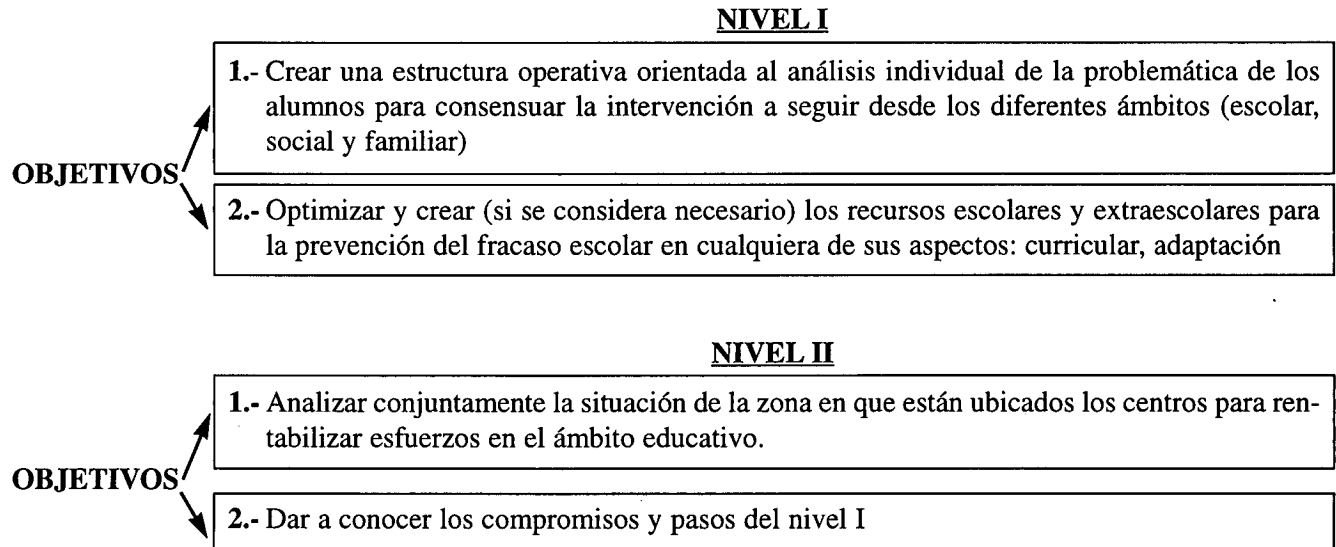
4.- ¿Qué se pretende? Objetivos generales

- * Crear canales válidos y eficaces de coordinación para coordinar y rentabilizar esfuerzos.
- * Proporcionar a los centros educativos información y datos objetivos de la situación real del barrio que les ayude a reflexionar sobre su entorno social.
- * Crear un clima favorable que facilite el análisis de los problemas sociales que tienen los alumnos.

5.- Estructura del plan de coordinación

Para llevar a cabo este plan consideramos necesario su funcionamiento en tres niveles con objetivos específicos en cada uno de ellos.

En tres niveles de funcionamiento con objetivos y actividades específicas en cada uno de ellos.



NIVEL III

OBJETIVOS

- 1.- Crear canales válidos y eficaces de coordinación entre las diferentes instituciones que inciden en el ámbito educativo del sector.
- 2.- Validar el trabajo realizado en los niveles I y II, asumiendo los compromisos y necesidades adquiridos en cada uno de ellos

6.- Análisis del barrio

Nuestro barrio está ubicado en la periferia de Salamanca donde (por razones que se nos escapan) están ubicadas gran parte de las zonas de exclusión social de nuestra ciudad.

La mayor concentración de población de la zona se encuentra en el barrio de San José.

La población de la zona es joven, encontrándose la mayoría entre los 15 y 39 años. Aunque en el barrio de la Vega encontraremos también un porcentaje significativo de población anciana.

El nivel cultural de la zona es bajo, la mayoría no tienen estudios o han terminado educación primaria.

Encontramos en una parte de la población (objeto de esta reflexión) un deterioro de las condiciones de vida: en algunas de estas familias esta situación la podemos calificar de cronificada y, en otras, en una fase inicial.

Analizando las posibles causas de este deterioro nos encontramos con que las condiciones laborales en precario cuando no el paro son, desde nuestro punto de vista, el mayor motivo de exclusión al que estas familias se enfrentan. La falta de una fuente de ingresos estable nos lleva inexorablemente al mundo de los subsidios (ingresos mínimos de inserción, ayudas de alquiler, ayudas de extrema necesidad, becas, pensiones no contributivas, subsidios por desempleo,...) que lejos de ser la excepción se convierten en lo habitual.

Cuando esta situación se cronifica hace que la familia comience a sufrir procesos de desestructuración a todos los niveles incluido el marco cultural de referencia que lleva a la ausencia de normas claras, de hábitos básicos

de alimentación, higiene, de estudio, uso hasta el abuso de la TV y el vídeo, mala utilización de los escasos recursos al ser muy vulnerables al entorno,...

La mujer que históricamente se ha encargado del control y cuidado de la familia ha sufrido un cambio que personalmente se valora como positivo, pero que en estas circunstancias no lo es tanto al complicar aún más el ya deteriorado entramado familiar. La mujer sale de casa para buscar trabajo en la mayoría de las ocasiones mal remunerados: empleadas de hogar, trabajos sin contrato,... y así ayudar a la maltrecha economía familiar.

De cara a nuestros chavales este panorama de sus madres no ha sido especialmente positivo puesto que se enfrentan desde muy pequeños a la calle como único recurso a su alcance.

Nos encontramos con un dato objetivo que nos hace ver claramente que la situación no funciona: el alto número de consultas externas por motivos de depresión, deterioro de la salud mental, enfermedades psicosomáticas que el Centro de Salud atiende.

En este marco nos encontramos con que los dinamismos de identidad personal y familiar, autoestima y confianza se fragilizan progresivamente.

Un problema que viene a complicar aún más todo esto es la falta de hábitos saludables y entre ellos el temprano inicio al consumo de droga, alcohol,... que hace que se deteriore más el ya precario proceso de socialización de estos jóvenes.

Todo esto unido a la situación actual de falta de expectativas laborales hace que los jóvenes no vean alternativas claras de cara al futuro y se genere en ellos una actitud de derrotismo que nada les ayuda.

Este panorama excesivamente gris “merengue” lejos de invitarnos al abandono nos debe motivar al trabajo.

Las actividades que desarrollamos (clases regladas, apoyo al estudio, actividades extraescolares, seguimiento familiar, promoción cultural,...) son, en gran medida, la fuente más normalizadora con la que cuentan nuestros chavales. Por ello, debemos hacer de nuestro trabajo un lugar de coordinación y encuentro común para favorecer decisivamente el desarrollo posterior de nuestros chavales.

Cuanto más y mayores sean los problemas más codo a codo debemos trabajar.

ANEXO 2

POSTINSTITUTO SEVERO OCHOA DE ALCOBENDAS (MADRID)

1.- ¿Qué es?

Es un **proyecto educativo** promovido por la dirección del I.E.S. “Severo Ochoa”, avalado por el Consejo Escolar y patrocinado por el Ayuntamiento de Alcobendas. Es una respuesta coordinada (equipo de tutores, jefatura de estudios, Psicopedagógico y Ayuntamiento) al análisis que sobre las dificultades de aprendizaje se viene realizando desde hace varios años.

2.- ¿Qué pretende?

Conseguir en los jóvenes el desarrollo de su:

- Responsabilidad
- Autonomía
- Autorregulación de su tiempo y sus conductas para satisfacer los siguientes aspectos:
 - Una mayor motivación.
 - Entrenamiento en el análisis y modificación de sus conductas.
 - Entrenamiento en el desarrollo de sus capacidades de razonamiento y pensamiento.
 - Habilidad de técnicas de estudio y trabajo.
 - Desarrollo de una interrelación social y positiva.

En definitiva, implicar y responsabilizar al joven en el proceso de su desarrollo académico y personal y en la toma de decisiones.

3.- ¿A quién va dirigido?

A los alumnos del I.E.S. Severo Ochoa de Alcobendas con dificultades académicas, necesidades personales y/o familiares y carencia (por distintas razones) de suficientes apoyos.

4.- ¿Quiénes lo desarrollan?

Un profesos del Instituto, como Director-coordinador, una psicóloga del Gabinete Psicopedagógico del Ayuntamiento, un profesor-tutor del Ayuntamiento, profesores y tutores voluntarios del Instituto y la Asociación de Antiguos Alumnos, en calidad de voluntarios, igualmente.

5.- ¿Dónde se realiza?

En la Casa de la Cultura, de lunes a viernes, entre las 16.30 y las 18.30 horas.

6.- Relación de algunas de las actividades

Con los chavales:

- Entrevistas personales donde manifiesten abiertamente sus dificultades de aprendizaje, y, en lo posible, se puedan desvelar elementos de interpretación de esas dificultades.
- Sesiones de trabajo en grupo, donde se abordan cuestiones que afectan al campo de preocupaciones concretas de ellos:
 - El cambio del Colegio al Instituto y las dificultades de adaptación;
 - El choque entre las expectativas que traían al Instituto y la realidad que encontraron;
 - El deseo de crecer y el miedo a enfrentarse a ello;
 - Las dificultades de relación con los padres y adultos, en general;

- La desmotivación por los estudios;
- El futuro: qué esperan y qué desean del mismo.
- Actividades de refuerzo y apoyo escolar en coordinación con el Plan de Acción Tutorial y la Jefatura de Estudios del Instituto.
- Campamentos de verano.

Con los padres

- Sesiones informativas (tres al año), donde se da a conocer este tipo de actividades.
- Sesiones formativas donde se desarrollan temas como: qué es la adolescencia, los cambios en la adolescencia, la imagen de sí mismo, las relaciones con la familia, el comportamiento social del adolescente, el adolescente frente a los estudios, la vida afectiva del adolescente, la lucha por emanciparse, adicciones en la adolescencia, la familia y el Instituto en la formación del alumnado.

7.- Valoración global

La finalidad última del Postinstituto es conseguir que los chavales vayan asumiendo su responsabilidad de cara a su formación y a sus estudios.

Los resultados no siempre son fácilmente visibles a corto plazo, ya que lo que buscamos es iniciar un proceso, que tendrá continuación a lo largo de varios años. Si bien los buenos resultados académicos son deseables, ya que refuerzan el hábito de estudio de los alumnos y su autoestima y tranquilizan a los padres, no es un objetivo prioritario de esta actividad.

Consideramos un aspecto más fundamental el hecho de que cada alumno vaya descubriendo el placer de aprender, que vayan logrando mejorar su desarrollo personal a través del saber, que sean partícipes de la experiencia formativa que brinda el Postinstituto en cuanto da pie a ayudar y ser ayudado, a poder mostrarse solidarios los unos con los otros.

Para ir consiguiendo estos objetivos se hace necesario un trabajo de seguimiento individual de cada alumno, tanto por las mañanas, en el horario lectivo, como en el postinstituto de la tarde, tanto a través de los tutores como de los profesionales del Psicopedagógico. Trabajo que en ocasiones se hace difícil dado el gran número de participantes y de la escasez de recursos humanos con que contamos.

Con todo, podemos pensar que algo vamos consiguiendo. Alumnos que fueron convocados en cursos anteriores a asistir al postinstituto, se acercan luego de manera voluntaria para repetir la experiencia; han encontrado en este espacio un lugar de acompañamiento donde seguir avanzando en ese proceso que han iniciado.

I.E.S. Severo Ochoa
Alcobendas (Madrid)

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. *La educación encierra un tesoro*, Santillana-UNESCO, Madrid, 1996.
- AA.VV. *Educación en valores*, PPC, Madrid, 1997.
- ARANGUREN GONZALO, L.A., *Educación en la reinención de la solidaridad*, Cuadernos BAKEAZ, 22 (1997).
- BERGER, P., y LUCKMANN, T. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Paidós, Barcelona, 1997, 101.
- CARITAS ESPAÑOLA, *Voluntariado*, en DOCUMENTACION SOCIAL 104 (1996).
- CARITAS ESPAÑOLA, *Políticas contra la exclusión social*, en DOCUMENTACION SOCIAL 106 (1997), 73-92.
- CELORIO, J.J., *La educación para el desarrollo*, Cuadernos BAKEAZ, 9 (1995).
- DIAZ, C., *Profesores verdaderos y profesores falsos*, San pío X, Salamanca, 1983.
- DOMINGO MORATALLA, A. *Ética y Voluntariado*, PPC, Madrid, 1997.
- DUCH, L., *La educación y la crisis de la modernidad*, Paidós, Barcelona, 1997.
- ETXEBERRIA, X., *Antirracismo*, Cuadernos BAKEAZ, 2 (1994).
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1995.
- GARCIA ROCA, J., *Solidaridad y Voluntariado*, Sal Terrae, Santander, 1994.
- GARCIA ROCA, J., *Contra la exclusión*, Sal Terrae, Santander, 1995.
- GONZALEZ LUCINI, F., *Temas transversales y áreas curriculares*, Anaya, Madrid, 1994.
- JARES, X., *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*, Cuadernos BAKEAZ, 8(1995).
- MARDONES, J.Mª., *Desafíos para recrear la Escuela*, PPC., Madrid, 1997.
- MARTINEZ, Mª JESUS y otros, *Educación, un derecho social*, en CARITAS, Suplemento 233 (1997), 17-28.
- PUIG ROVIRA, J.Mª. Y TRILLA, J., *La pedagogía del ocio*, Laertes, Barcelona, 1996.
- RENAU, J., *Irrenunciables utópicos en la educación*, Cuadernos CRISTIANISME I JUSTICIA, 28 (1989).
- RENES, V., ALFARO, E., RICCIARDELLI, O., *El voluntariado social*, CCS, Madrid, 1994.

- SAEZ, P., *El conflicto Norte-Sur: recursos y estrategias metodológicas para Enseñanzas Medias.*, Centro de Investigaciones para la Paz, Madrid, 1993.
- SAEZ, P., *El Sur en el aula. Una didáctica de la Solidaridad*, Seminario de investigación para la Paz, Centro Pignatelli, Zaragoza, 1995.
- SAEZ, P., *La educación para la Paz en el currículo de la Reforma*, Cuadernos BAKEAZ, 11 (1995).
- SAVATER, F., *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997.
- SEQUEIROS, L., *Educación para la solidaridad*, Octaedro, Barcelona, 1997.
- TORRALBA, F., *Pedagogía del sentido*, PPC., Madrid, 1997.
- VENTOSA, V., BLANCO, J.M., GARCIA ESCUDE, C., ENTRENA, S., *La animación en Centros Escolares*, CCS, Madrid, 1992.
- YUS, R., *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Anaya, Madrid, 1997.
- ZUBERO, I., *Abriendo espacios para la disidencia mediante la disidencia*, en EXODO 36 (1996), 4-13.

Colección LA ACCION VOLUNTARIA - Cuadernos de la Plataforma

OBRAS PUBLICADAS

- 1 ¿Qué es la Plataforma?
- 2 ¿Qué es ser Voluntario? - *Juan Ramón Calo*
- 3 Captación, acogida y orientación de voluntarios - *Pablo Navajo*
- 4 La Formación del Voluntariado Social - *María Elena Alfaro*
- 5 Metodología de la acción voluntaria - *José María Lama*
- 8 Voluntariado y servicios sociales de base - *Joaquín G^a Roca*
- 9 Voluntariado y Sindicalismo - *Paco Gómez de Lora*
- 10 Cuestiones jurídicas del Voluntariado - *Angel Fdez. Pampillón*
- 11 Voluntariado y cooperación al desarrollo - *Coord.ONG para el Desarrollo*
- 12 Voluntariado y Escuela - *Luis A. Aranguren*
- 13 Campos de intervención del voluntariado - *Victor Renes*
- 14 El voluntariado en la Tercera Edad - *María Ofelia Ricciardelli*

PLATAFORMA PARA LA PROMOCIÓN DEL VOLUNTARIADO EN ESPAÑA

Francisco Silvela, 3, 3º Dcha - 28028 MADRID

Teléfono 91/ 401 19 11 Fax 91/ 401 44 13



PLATAFORMA PARA LA PROMOCION DEL VOLUNTARIADO EN ESPAÑA

C/ Francisco Silvela, 3 - 3ºD
28028 Madrid - Tel. 91-401 19 11



Subvencionado por:

MINISTERIO DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

Por Solidaridad
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL