

**COLECCIÓN**  
**acción social**



# **Una escuela abierta al barrio**

Luis A. Aranguren

**ESCUELA SOLIDARIA**

**CUADERNO 8**

	IDENTIDAD	ESCUELA SOLIDARIA	DESAFÍOS DEL MUNDO DE HOY
1	<b>Martin Gelabert</b> <i>Regenerar la cultura desde el Evangelio</i>		
2		<b>Carlos Díaz</b> <i>El educador: agente de transformación social</i>	
3			<b>Fernando Marhuenda</b> <i>Trabajo y educación</i>
4		<b>Enrique Lluch</b> <i>Gestión fraterna de un centro educativo</i>	
5		<b>María Vicenta Mestre</b> <i>La persona prosocial: procesos psicológicos y prop. educativas</i>	
6			<b>Javier Aguirregabiria</b> <i>Quien trabaja por la paz puede sentirse feliz: es hijo de Dios</i>
7	<b>Joaquín García</b> <i>Escuela solidaria. Espacio popular</i>		
8		<b>Luis A. Aranguren</b> <i>Una escuela abierta al barrio</i>	
9			<b>Grupo Entorno</b> <i>En torno a la educación socioambiental: ecología, desarrollo y solidaridad</i>
10	<b>Jordi Giró i Paris</b> <i>El proyecto humanista del cristianismo</i>		
11		<b>R. García / J. A. Traver / I. Candela</b> <i>Aprendizaje cooperativo</i>	
12			<b>Enric Canet</b> <i>Pobreza y exclusión social</i>
13	<b>Antonio Botana</b> <i>La escuela como proyecto evangélico</i>		
14	<b>Francesc Torralba</b> <i>Pedagogía de la vulnerabilidad</i>		
15			<b>Juan Escámez / Ramón Gil</b> <i>La educación para la ciudadanía</i>
16	<b>Agustín D. Moratalla</b> <i>Educar para una ciudadanía responsable</i>		
17		<b>Javier A. Arroyo</b> <i>Acción responsable</i>	
18			<b>Pedro Sáez</b> <i>Educar en una escuela intercultural</i>
19	<b>María Nieves Tapia</b> <i>Aprendizaje y servicio solidario</i>		
20		<b>Félix García Moriyón</b> <i>Familia y Escuela</i>	
21			<b>Kosé M. Domínguez Prieto</b> <i>Razones para el compromiso</i>

ESCUELA SOLIDARIA

– Cuaderno 8 –

# Una escuela abierta al barrio

Luis A. Aranguren

 COLECCIÓN  
acción social

**Una escuela abierta al barrio**  
**Luis A. Aranguren**

© Luis A. Aranguren

© Editorial CCS

© Publicaciones ICCE  
(Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación)  
Conde de Vilches, 4 - 28028 Madrid  
[www.icceciberaula.es](http://www.icceciberaula.es)

Primera edición 2012  
Segunda edición 2019

Reservados todos los derechos.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

# SUMARIO

<b>Presentación</b> .....	<b>7</b>
<b>Introducción: nuestro punto de partida</b> .....	<b>11</b>
<b>1. Tocando techo</b> .....	<b>13</b>
1.1. El agotamiento de la sociedad .....	13
1.2. El agotamiento personal .....	15
1.3. El agotamiento de la Escuela .....	17
<b>2. Claves para una apertura</b> .....	<b>23</b>
2.1. Apertura como apuesta por la transdisciplinariedad radical .....	23
2.2. Apertura como sentido de la anticipación responsable .....	26
2.3. Apertura como construcción de la ciudadanía activa .....	28
2.4. Apertura como promoción de la universalidad democrática .....	29
2.5. Apertura como recreación de lugares antropológicos .....	33
<b>3. Algunas propuestas</b> .....	<b>37</b>
3.1. La utilización de los temas transversales .....	37
3.2. La acción voluntaria en los centros escolares .....	40
3.3. Creación de una efectiva red educativa territorial .....	45
<b>4. Ocho propuestas concretas para empezar a abrir las mentes</b> .....	<b>49</b>
<b>Bibliografía sobre el tema</b> .....	<b>59</b>



## PRESENTACIÓN

### **Relación entre la Escuela solidaria y la apertura de la misma al barrio**

Una educación para la acción social que se fragua en las actitudes y actuaciones de una Escuela solidaria no puede ignorar la realidad del entorno, ni puede dejar de realizar conexiones entre lo que pasa dentro y fuera del espacio escolar. Entonces, la apertura de la Escuela al barrio no es solo una puerta que se abre en ocasiones al exterior para salir y dejar entrar con cuentagotas, sino que nos hallamos ante una apertura que se constituye en forma de *punte* que pone en conexión el mundo escolar con los entramados culturales, sanitarios, vecinales y solidarios, teniendo todos ellos en común el afán y la mentalidad educativa que, ciertamente, va más allá del recinto escolar. Y este es el primer consenso que hemos de favorecer en la esfera de los docentes: la capacidad y la responsabilidad educativa de los niños y adolescentes no puede recaer al 100% en la labor de los profesores y en el sistema educativo de turno. Y deber nuestro será contagiar estilos y mentalidad educativa en las esferas de acción de otros actores sociales que realizan en el barrio tareas culturales, de prevención, de sensibilización, ... tareas todas ellas educativas, aunque no sean escolares.

### **El necesario ejercicio de la imaginación creativa**

La apertura de la Escuela al barrio se ha de entender, por tanto como un salto cualitativo en el ejercicio creador de la *imaginación educativa*. Coincido con el pensamiento de Sergio Vilar cuando afirma “que uno de los obstáculos principales que impide avanzar hacia un nuevo tipo de cultura es la falta generalizada de imaginación”<sup>1</sup>. Y la imaginación no se atiene a reglas pre-establecidas,

.....

1 VILAR, S., *La nueva racionalidad*, Kairós, Barcelona, 1997, 210.

sino que trasvasa el campo de la lógica para construir novedades metalógicas y transdisciplinarias. Si la educación la continuamos compartimentando como algo que depositamos en los docentes que habitan en el recinto escolar, estaremos delegando una responsabilidad que en estos momentos ha de ser compartida por otras esferas, comenzando por la familiar. Somos conscientes que los medios de comunicación educan, que la calle educa, que las pandillas educan, que los games-boys educan,... ¿en qué dirección? Quizá en la dirección del “mundo al revés” que describe Eduardo Galeano.

*“El mundo al revés premia al revés: desprecia la honestidad, castiga el trabajo, recompensa la falta de escrúpulos y alimenta el canibalismo. Sus maestros calumnian a la naturaleza: la injusticia, dicen, es ley natural. En el mundo al revés los países que custodian la paz universal son los que más armas fabrican y los que más armas venden a los demás países; los bancos más prestigiosos son los que más narcodólares lavan y los que más dinero robado guardan; las industrias más exitosas son las que más envenenan el planeta; y la salvación del medio ambiente es el más brillante negocio de las empresas que lo aniquilan (...) El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa; nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo”<sup>2</sup>.*

De hecho vivimos en una educación socializada que ha calado no solo en la mentalidad del alumnado medio, sino que afecta peligrosamente a buena parte de nuestro profesorado. En efecto, no podemos ser ajenos a la sensación generalizada de abatimiento y cansancio -al que más tarde haremos referencia- según la cual ya no se puede hacer nada, la situación de desorientación es la que nos gobierna, y lo más que podemos hacer es aguantar estóicamente el vendaval en espera de tiempos mejores.

## **La imaginación creadora también es contracultural y transgresora**

Nuestra apuesta, por el contrario, se erige en canto contracultural y manifiesta la necesidad de dotarnos de disposiciones expuestas al riesgo y, por tanto, también a la equivocación, al tanteo y al error. Sin embargo, este ejercicio, por

.....

2 GALEANO, E., *Patas arriba*, Siglo XXI, Madrid, 1998, 6, 8.



desconocido que nos parezca, es más prometedor que la espera a la repetición monocorde de viejas prácticas docentes que hoy se nos quedan cortas. En este orden de cosas, la apertura de la Escuela al barrio no solo responde a una de las obligaciones normativas de la LOGSE en tanto que el centro escolar ha de estar enmarcado creativamente en la realidad del entorno social, sino que en virtud de esa misma creatividad, la apertura de la Escuela se articula como transgresión positiva que trata de innovar mecanismos de diálogo permanente con otros agentes sociales, educativos y cívicos del barrio.

En las páginas que el lector se va a encontrar a continuación, trataremos de ofrecer la situación de partida del hecho educativo que actualmente lo defino en términos de estar “tocando techo”, con todo lo que esta situación supone de abatimiento y cansancio generalizado, tanto en el interior del recinto escolar como en el resto de instancias educativas, comenzando por la familia. En la segunda parte ofreceremos cinco claves conceptuales y metodológicas para articular una apertura de la Escuela al barrio que no sea flor de un día ni moda pasajera. A continuación presentaremos tres propuestas globales que incidan en posibles modulaciones de la apertura de la Escuela al barrio. Como esta apertura no es ni debe ser fruto de la intuición de un momento ni de un visionario, ofrecemos por último ocho recursos didácticos concretos para trabajar los contenidos aquí expuestos, de forma ágil y ligera, tanto en contextos de claustro de profesores, o en las clases con los alumnos o en el Consejo escolar. Se trata de dinámicas que a partir de textos, de cómics o de preguntas al grupo de interesados, pueden ayudar a reflexionar y debatir las cuestiones que aquí aparecen en juego.

Estas páginas están escritas en el ejercicio de mi propia praxis educativa que han ido madurando durante doce años de trabajo en el campo docente de la educación formal en institutos de secundaria, y otros tantos de educador en contextos informales, tanto como voluntario, como actualmente desde la responsabilidad de animar el voluntariado social de Cáritas. Pero la praxis es más que la práctica laboral o de voluntario; es también el ejercicio tozudo y tortuoso de la reflexión que nace de la misma acción y vuelve a ella enriquecida, alimentada y proyectada en nuevas ideas y en nuevos retos. Retos e ideas que, por tanto, no nacen de fondos bibliográficos, sino del latir de convicciones sentidas y vividas.



## INTRODUCCIÓN: NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

Partimos de una convicción fundamental: la escuela necesita abrir sus ventanas y refrescar sus principios educativos, sus contenidos curriculares, sus prácticas pedagógicas y didácticas, y -en especial- su relación con el medio (barrio, pueblo o ciudad) en el que habita. La escuela en España ha sufrido durante los últimos años fuertes cambios que van desde la entrada en vigor de un nuevo sistema educativo, con los consiguientes reajustes que ello conlleva, hasta los cambios sociológicos tanto en los niños y adolescentes como en el entorno familiar. Tanto cambio ha traído como resultado una especie de asfixia intra-escolar que clama por una mayor apertura de la estructura educativa hacia el exterior.

### **No estamos solo ante una época de cambios, sino ante un cambio de época global**

Pero esta necesidad no obedece a cambios que se generen en el ámbito educativo, tan solo. Tampoco viene impuesta por el hecho de que asistamos a una sociedad en constante cambio, sino porque precisamente la intensidad y velocidad de estos cambios nos remiten a todo un *cambio de época* que afecta a todos los órdenes de la vida del individuo de esta sociedad: personal, familiar, cultural, social, científica, política, económica, religiosa. La revolución post-industrial, presidida por la omnipresencia de las tecnologías de microprecisión electrónica de alta velocidad están reordenando nuestras vidas cotidianas y estableciendo nuevos espacios y nuevos tiempos que afectan sin duda al hecho educativo y, por ende, a la forma de ser y de hacer de la misma Escuela. Y no solo queda afectada la vida cotidiana de los individuos, sino que el cambio epocal contempla el endiosamiento de un modelo de mundialización social que, lejos de acercarnos unos a otros ha abierto aún más la barrera entre ricos y pobres. La globalización económica no puede ser ajena a nuestras reflexiones educativas y al horizonte de sociedad en la que queremos educar.

El diálogo entre escuela y sociedad ha de ser una constante de la práctica educativa, puesto que se educa para cultivar personas integradas en esta determinada sociedad. Esta integración puede ser dócil, pasiva y sumisa, o, por el contrario puede ser generadora de inquietudes y preguntas que aborden las posibilidades de transformación emancipadora que la misma realidad social demanda. En cualquier caso, educamos en el contexto de una mutación cultural, que es mucho más amplia que un cambio de sistema educativo. Ya hace años, Jean Lacroix vaticinaba lo siguiente:

*“Nuestro destino no es el de vivir en un mundo nuevo que por lo menos podríamos describir, sino en un mundo en movimiento. Por eso hay que generalizar el concepto de educación para hacerlo aplicable a nuestras sociedades en aceleración. No se trata de adoptar una nueva fórmula más conveniente que la antigua, sino de que seamos capaces de no momificarnos en ninguna actitud inamovible y de aprender a hacernos cada vez más flexibles y disponibles.*

*De esta manera, la educación llega a ser, poco a poco, la acompañante de toda la existencia humana. La sociedad, por entero, está en camino de hacerse una sociedad docente. Nuestra era es la era pedagógica”<sup>3</sup>.*

Este texto, escrito en 1962, nos abre al balcón de un nuevo modo de entender la educación, como praxis nunca acabada que continuamente nos resitúa en un mundo que muda y cambia sin previo aviso. Tal cambio global y permanente puede atrincherarnos en nuestras viejas seguridades y certezas o tal vez puede abrirnos a nuevas posibilidades educativas en el interno del marco escolar y, en especial, construyendo puentes de colaboración y co-educación con los agentes sociales y comunitarios que se hallan en el territorio.

La apertura de la escuela hacia el exterior se alimenta de este cambio global que, en estas páginas, vamos a retener tan solo en tres momentos que se complementan entre sí, y que topan con ciertos límites ante los cuales hemos de reflexionar.

.....  
3 LACROIX, J., *La Escuela y la nación*, Nova Terra, Barcelona, 1964, 60.

# 1. TOCANDO TECHO

## 1.1. El agotamiento de la sociedad

Se trata de un agotamiento progresivo, que viene descrito por el peso de una sociedad que genera día a día mayores riesgos. El paso de la sociedad de los peligros (exteriores, en parte medibles, delimitados) a la sociedad del riesgo produce desconcierto. Vivimos en una sociedad de riesgos incontrolados, en la que el poder tecnológico y económico conlleva el descontrol sobre aquello en lo que actuamos. El desarrollismo industrial pone en riesgo la salud del planeta; a partir de ahí vivimos inmersos en sucesivos círculos de riesgos que transitan desde el riesgo de la contaminación hasta el riesgo de la transfusión de sangre, desde el riesgo a encontrarte en tu ordenador con virus informáticos hasta el riesgo de contraer un cáncer de piel por haber pasado más horas de la cuenta expuesto al sol. Hoy los riesgos tienen la particularidad de que nos afectan a todos; no conocen fronteras; se trata de un riesgo difuso, que se cuele por todos los recovecos de nuestro cuerpo social. Si en otra época los peligros venían del exterior bajo el nombre de catástrofe natural, por ejemplo, en la actualidad, nosotros somos los sujetos de esta sociedad del riesgo que estamos fabricando de forma incontrolada.

*La sociedad de riesgos genera miedo e inseguridad*

La sociedad del riesgo también crea sus temores y sus dioses. El miedo se convierte en principio rector de la vida y de la convivencia.

*“Los que trabajan tienen miedo a perder el trabajo.*

*Los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca trabajo.*

*Quien no tiene miedo al hambre, tienen miedo a la comida.*

*Los civiles tienen miedo a los militares, los militares tienen miedo a la falta de armas, las armas tienen miedo a la falta de guerras.*

*Es el tiempo del miedo.*

*Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes, al niño sin televisión, miedo a la noche sin pastillas para dormir y miedo al día sin pastillas para despertar.*

*Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que fue y a lo que puede ser, miedo de morir, miedo de morir<sup>4</sup>.*

El miedo ensalza la cultura de la seguridad, valor-guía de nuestra sociedad. No se tiene ningún reparo en posponer la lucha por la justicia a cambio de garantizar más y mejor la seguridad privada.

Y el mundo educativo no es ajeno a este hecho. El efecto-fortín defensivo y conservador atraviesa a todas las estructuras sociales, también a la Escuela. Rejas y más rejas, candados, taquillas, seguridad privada y policía a la puerta son indicadores de un aumento considerable del miedo no solo *a los otros* sino *entre nosotros*, entre los que formamos la propia comunidad educativa. Y en esta situación los más débiles llevan la peor parte. El miedo y la inseguridad fabrica sus poblaciones de riesgo, aquellos tipos de chavales que “dan problemas”, especialmente en el orden de la disciplina o aquellos que naufragan por el mar del fracaso escolar, como si ese fracaso fuera una responsabilidad del chaval en exclusiva. Con frecuencia, las medidas educativas dan paso a medidas de tipo judicial. Y se llega a la paradoja de que, en muchos casos, “quienes precisan protección son un peligro del que se protege la sociedad”<sup>5</sup>.

*El miedo fabrica sus propios grupos de riesgo*

¿A quién proteger?, ¿a quién ayudar y cómo?. Aquí encontramos uno de los techos de la práctica educativa que impide al centro educativo salir de su ámbito y ponerse en contacto con la realidad vital, familiar y social de aquellos niños y adolescentes que por razones múltiples y complejas, se significan de modo en ocasiones intolerable dentro del aula, pero que el educador, la escuela y la comunidad educativa deberá armarse de imaginación no solo para trasladar el problema al ámbito policial o judicial -que es la salida más fácil- sino para hacerse cargo de modo asociado con otras instancias, en la convicción de que estos problemas pueden y deben resolverse en el seno de la comunidad, del barrio, de

.....

4 GALEANO, E., *Patas arriba*, o.c., 83.

5 OLIETE, F., Justicia educadora/educativa, en DOCUMENTACION SOCIAL 120 (2000), 100.

la ciudad, desde los mecanismos y dispositivos ya existentes en los ámbitos de la salud, de los servicios sociales, de los centros cívicos, etc.. Realidades que están ahí, pero que se encuentran desconectadas entre sí y con los centros educativos.

Pero reconozcamos que lo que en la actualidad incide en la mayoría de los mensajes que caen sobre los adolescentes y jóvenes es la recomendación de no complicarse la vida, ante tanta amenaza incontrolada; disfrutar el momento y probar nuevas sensaciones eclipsa otras posibilidades de explorar nuevos campos de acción, de encuentro con los otros, de búsqueda personal a largo plazo.

### *La necesaria presencia de otros actores sociales*

Lo que la realidad de la sociedad del riesgo clama es la presencia de una pluralidad de actores que se hagan cargo del hecho educativo, del mismo modo que la salud de los ciudadanos no es una tarea reservada en exclusiva para los centros de salud de cada barrio sino que precisan del concurso de otros agentes, también del educativo, en el terreno de la prevención. La sociedad de riesgos anula poco a poco las diferencias y fronteras entre los distintos sectores de la vida social y asociativa. La sociedad de riesgos, si no quiere ahondar en el pozo de la exclusión a las personas y colectivos más desfavorecidos, deberá armarse del valor de la solidaridad que rompa con las férreas estructuras mentales que solo reclaman seguridad para mí y para los míos. De un modo global lo expresa García Roca: “Si se quiere taladrar el muro de la desigualdad mundial, se necesitan todos los brazos, y las distintas cualidades de los agentes sociales; la potencia de los Estados con sus medios y sus recursos, la flexibilidad y prontitud de las Organizaciones no Gubernamentales y la competencia de los técnicos, científicos y profesionales”<sup>6</sup>.

El agotamiento social que alienta la sociedad de riesgos debe dar paso a la alianza entre los distintos actores sociales que pongan freno al deterioro social y al fantasma de la fatalidad histórica que nos empuja a creer que las cosas no pueden ser de otro modo.

## **1.2. El agotamiento personal**

En mi opinión, una de las consecuencias del cambio epocal al que estamos asistiendo es que está naciendo una nueva manera de ser sujeto. La persona anda a

.....

6 GARCIA ROCA, J., *Exclusión y social y contracultura de la solidaridad*, HOAC, Madrid, 1998, 90.

la búsqueda de una felicidad que se promete a precio de saldo pero que nunca termina de cuajar. Nace una subjetividad que no quiere perderse en el terreno de la despersonalización reinante y que tiene en la tarjeta de crédito el gran totem de la identidad personal. Nace una nueva manera de ser sujeto que busca sus campos de pertenencia en un contexto de incertidumbre generalizada, favorecida por la sociedad de riesgos a la que aludíamos anteriormente. Nace la conciencia de un yo que no transita necesariamente por los caminos del narcisismo y del egoísmo ilustrado, sino que quiere pisar suelo firme y vivir asido a alguna que otra certeza.

### *Está naciendo un nuevo modo de ser sujeto*

Precisamente, el contexto social que vivimos favorece lo que Giddens denomina la *reflexividad social*, entendida no tanto como la vuelta de persona a un espacio de interiorización personal, realizada desde la opción personal, sino que, por el contrario, acontece como la necesaria evaluación de las oportunidades y de los riesgos que conlleva cada elección que la persona realiza. En este contexto, la persona ya no vive de referencias únicas, sea la familia, sea la de un grupo concreto, o la de la adscripción a una sola institución. Vivimos en la sociedad de las múltiples pertenencias y de la ausencia de referencias de sentido; ser sujeto significa dotarse de una pluralidad de espacios en los que sentirse reconocido, querido y escuchado. En tal situación navegan no solo el conjunto del alumnado de nuestras escuelas sino buena parte del profesorado que, en buena lógica, es contemporáneo a esta suerte de situaciones.

Ante esta realidad hay que pedir a la escuela que ayude a cada alumno a recuperar unas ciertas *señas de identidad* en el marco de las nuevas formas de pertenencia que brotan en estos momentos. Una identidad que se aleja de los puritarismos ideológicos del signo que fueran, y que se vislumbra como el ejercicio de una identificación mestiza, fruto del encuentro y del reconocimiento mutuo entre personas, historias y procedencias diversas. El yo no es un constructo de elaboración artificial sino que, al contrario, solo es viable mediante el encuentro y el enriquecimiento que procede del otro y de los otros. El yo se teje, entonces, mediante una búsqueda consciente que hay que hacerla explícita. Las señas de identidad se configuran, entonces, como procesos de identificación abiertos donde el acerbo de valores constructores de la personalidad se descubren a pie de igualdad en el seno del aula, en la relación entre los compañeros y en las relaciones institucionales que se fraguan entre la escuela y el resto de instancias co-educadoras que existen en el barrio.



### **1.3. El agotamiento de la Escuela**

El tercer tipo de agotamiento es el que acaece en el interior de la misma Escuela. Un estado que tiene su caldo de cultivo en las dos situaciones anteriormente descritas y que en este caso se agudizan a partir de factores colaterales que mencionamos a continuación:

#### *El declive de la familia*

##### *Una familia con los papeles cambiados o perdidos*

Hablamos de un declive que registramos en términos educativos. Asistimos a una espectacular crisis de la familia que no encuentra acomodo en una relación siempre difícil entre padres e hijos. Uno de los factores que han favorecido esta situación lo hallamos en la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral. Tradicionalmente, la madre era quien se ocupaba de manera exclusiva de la educación y apoyo escolar de sus hijos. Ese papel ha de compartirse entre el padre y la madre, con las consiguientes dificultades de ajustes de horarios y tareas que ello supone. Pero la debilidad educativa de la familia actual no radica tanto en encontrar espacios y tiempos para ayudar a los hijos a que aprendan los contenidos curriculares que les enseñan en la Escuela, sino que radica en la escasez de tiempo material para estar con los hijos, para jugar con ellos, para charlar, salir juntos, estar., y que los niños experimenten de cerca la presencia amorosa de unos padres que les quieren: hé ahí la primera tarea educativa de los padres que en tiempos de aceleración vertiginosa cuesta encontrar. En la nueva situación, nos encontramos con hijos que eternizan su condición de niños y que encuentran en la familia un marco adecuado de transgresión y de experimentación con la seguridad de que sus actuaciones serán finalmente toleradas. Vivimos en plena crisis de autoridad familiar manifestada en la ausencia de límites con los que tratar a los niños. Esta dificultad se detecta especialmente en la figura paterna, que dimite de su condición de figura de autoridad para pasar a querer jugar eternamente a la condición de amigo y de “colega” de sus hijos. El miedo al autoritarismo da paso a un paidocentrismo sin límites, que agota a los mismos niños y les crea no pocas inseguridades.

#### *Descarga de la familia hacia la Escuela*

Y las familias desplazan la carga educativa a la Escuela y, en ocasiones, simplemente descargan esa pesada asignatura a la que no saben cómo enfrentarse,

para que sea la escuela la única instancia educativa para sus hijos. “Ustedes verán qué hacen con mi hijo. Nosotros ya no podemos hacer nada”: este suele ser el sentir expresado por numerosas familias, por boca de la madre, cuando se entrevistan con los tutores de turno. El “ustedes verán” representa la carta de dimisión de los padres a su condición de educadores de sus hijos. La familia ha dejado entrar en su casa al gran educador de nuestro tiempo: a la televisión que, lejos de pensar que no educa, educa -en general- en un sentido marcadamente destructor de la persona y de su creatividad.

El impacto de los medios de comunicación de masas y su carga ideologizante refuerza la pretensión de crear ciudadanos paralizados y pasivos. Se acentúa un sentido mediocre de la vida disfrazado de vida aventurera que camina “deprisa, deprisa”, sin saber muy bien hacia dónde. Se hace explícita una exterioridad volcada en el tanteo a través de las numerosas sensaciones que destila la sociedad de consumo. Pero cuesta mucho más el giro hacia la exterioridad del otro entendida como posibilidad de encuentro y de crecimiento mutuo. Prima más el ansia de sensaciones que la sed de sentido. Todo lo cual trae consigo el mensaje fundamental que viven los adolescentes y jóvenes de nuestros días: “No te compliques la vida”, lo cual insta a la idea de vivir cómodamente instalados en este mundo que nos ha tocado en suerte. Y en el fondo late la idea fatalista de acomodación a una historia que hemos heredado y que somos incapaces de modificar. A la mayoría de satisfechos le sigue la emergencia de una clase social dominada por la *mediocridad* de planteamientos, visiones del mundo y modos de inserción en el mundo. Coincido con la opinión de Silvia Perdomo, según la cual el mensaje social que la mayoría de las ocasiones transmite la familia se concreta en: “Mantén el orden establecido, participa de la sociedad en la que te ha tocado vivir (a través del voto o de la solidaridad) pero no te compliques la vida”<sup>7</sup>.

### *El juego de la solidaridad que no cuesta*

En efecto, la familia reunida frente al televisor, que ve con espanto los horrores de las guerras, de las hambrunas y de los terremotos, sacude su conciencia y encuentra nuevas vías de acción solidaria a través de la participación de la ciudadanía culpabilizada en las grandes campañas que se organizan desde el mundo de las organizaciones de solidaridad, en unión con los medios de co-

.....

7 PERDOMO, S., *El lugar de la familia en la sociedad actual*, en DOCUMENTACION SOCIAL, 120, (2000), 25.

municación. Pero la culpabilización llega al donativo, llega a la colaboración voluntaria en alguna ONG, pero realizada desde el altruismo indoloro que no conlleva esfuerzo ni cala en el fondo de las actitudes y disposiciones personales. Es una solidaridad barata que cuesta poco, y que trata de mantenerse en el colchón de seguridad de la ayuda que no busca las causas de tanta tragedia o de la colaboración que renuncia de antemano al cambio social, por innecesario.

Nos encontramos, en definitiva, con la creación de la familia multiusos en la que nadie se ha preocupado de encontrar un espacio para la educación de los hijos. Hemos pasado de la familia- núcleo de vida en común a la familia-asociación de intereses particulares, donde la fragmentación y la división de tareas eclipsa cualquier pretensión de visión global. Vivimos en tiempos de hipercupación por parte de cada miembro de la familia, empezando por los padres con sus faenas laborales más las variadas formas de ocupación del ocio, y continuando con los hijos, a los que tras su paso por la escuela les espera sus múltiples actividades extra escolares, realizadas en el mismo centro educativo o en otros lugares del barrio o pueblo. Tanta ocupación desliza la ocupación principal de la familia con niños o adolescentes en casa, cual es la creación de una comunidad afectiva, educativa y participativa.

### *Confusión medios-fines*

La Escuela es una institución que con frecuencia se repliega sobre sus propias actividades, contenidos y estructuras. Para resituar su espacio vital, la Escuela debe acometer la tarea de evaluar los fines sobre los que está trabajando y pulsar la oportunidad de los medios que emplea para ello. Pero el empleo de unos u otros medios queda deslegitimado cuando la escuela aparece como un fin en sí mismo, cuando, en realidad, “el fin es la educación que crea significados, ofrece motivos para vivir, hace al individuo consciente de sus raíces, posibilita habitar en el mundo como en su hogar y activa procesos de integración social”<sup>8</sup>. Desde esta perspectiva, la Escuela es un simple medio que se adapta constantemente a las nuevas necesidades educativas que provienen de la adopción de tales fines. Por ello, los fines educativos apuntan a una realidad nueva que se está construyendo en el exterior del espacio escolar.

Los nuevos nexos que han de restablecer vínculos entre fines y medios educativos apuntan a la necesidad de compartir nuevos espacios educativos en el

.....

8 GARCIA ROCA, J., *La educación en el cambio de milenio*, Sal Terrae, Santander, 1998, 12.

seno de la comunidad, así como la urgencia de abrir la Escuela a la vida de la comunidad, de tal manera que no solo sea un establecimiento escolar sino que se convierta en un referente mancomunado con otras instancias ciudadanas, políticas y sociales del entorno.

*Necesitamos plantear la educación en clave de prospectiva de futuro*

La persistencia de un aprendizaje eminentemente sectorializado, que descuida la globalidad y las visiones anchas. Y una Escuela que se aferra a sus seguridades y se encierra sobre sus propios logros y su historia tiende a perpetuar un pasado que ya no existe, con lo cual deja de formar para la vida futura de las personas. Educar para el futuro se convierte, así, en un reto de enorme calado para la Escuela actual. Todas las energías que se depositen en formar cabezas tecnológicamente preparadas para una sociedad tecnológica que en realidad les va a superar de modo acelerado, se convertirán en energías a menudo desaprovechadas. Hemos de concienciarnos de que educamos a personas que habitan en una sociedad en tránsito, que en definitiva es la sociedad de un futuro que camina con paso veloz y que no tiene fácil acoplamiento con las seguridades del pasado. La sectorialización de la enseñanza ayuda al nacimiento de micro sabios especialistas que terminan siendo *macroignorantes* en los aspectos y dimensiones globales. Así las cosas, se proyecta un futuro inmediatista que busca el éxito académico del corto plazo, pero que descuida la optimización de la educación e términos de un futuro que ya no puede ser la mera repetición de los esquemas heredados.

Del agotamiento que produce la escuela hemos de pasar, por tanto, a la construcción teórica y práctica de una *prospectiva de futuro* que no se alimenta de intuiciones más o menos novedosas, sino que requiere reflexión, discusión y búsqueda de acuerdos que, desde el seno del claustro de profesores y de la comunidad educativa nos faciliten el encuentro con el mundo real que vivimos. En palabras de Ander-Egg, “la prospectiva es una dialéctica con lo desconocido que pretende discernir los futuros posibles, basándose en procedimientos y exigencias del método científico y en la imaginación creadora de los seres humanos”<sup>9</sup>. Aprender a mirar y pensar el futuro, desde una perspectiva prospectiva exige:

- Cambiar nuestra forma de mirar la realidad, especialmente en lo relativo a las percepciones sectoriales que parcializan la realidad según mi especialidad profesional, mi gusto, mi formación.

.....

9 ANDER-EGG, E., *Educación y prospectiva*, Magisterio de la Plata, Buenos Aires, 1998, 25.

- Acercarnos a la realidad no solo desde lo que ha sido y desde lo que es en la actualidad, sino desde la pregunta que nos lanza a construir cómo será.
- Atreverse a esbozar medidas, programas, recursos, actitudes y hábitos anticipatorios, lo cual implica adoptar una postura, en cierta forma, de nostálgicos del futuro, por extrañamiento que parezca.
- Pensar y trabajar en función de valores que humanicen el mañana personal y colectivo. Los valores al uso, que socialmente vienen reflejados con el endiosamiento del crecimiento económico social y el enriquecimiento personal, además de no ser técnicamente universalizables, éticamente resultan reprobables.
- Hacer compatible la modernización de la escuela con la humanización de la misma y de su entorno.
- Saber sensibilizar y concienciar en el seno de la comunidad que la educación es cosa de todos, y no solo de la institución a la cual se confía la escolarización de los niños y niñas.

Estamos, pues, agotados, pero no del todo abatidos... de momento. Las situaciones límite también pueden ser ocasión para encontrar nuevas oportunidades en una realidad inicialmente plagada de dificultades. Y esas oportunidades las podemos redescubrir cuando ponemos en cuestión nuestro horizonte educativo, no para ahogarnos en culpabilismos o desencantos, sino para descubrir yacimientos de posibilidades creativas.

### *Repensemos el horizonte de persona y de sociedad en el que estamos educando*

El horizonte educativo cuestiona acerca del tipo de persona que estamos educando. Y desde este punto de vista conviene reforzar la fe en ser humano, comprender que la persona no es una realidad acabada ni predeterminada, que el chaval que tenemos entre manos y que se nos ha confiado, nos llega con multitud de carencias, comenzando por las afectivas, pero que tras la hiperactividad, el pasotismo y la ausencia de hábitos personales se esconden potencialidades que hay que saber descubrir con el educando, desde la paciencia y la altura de miras de una labor que tiene que ver más con la siembra que con la cosecha.

Y el horizonte educativo cuestiona igualmente el tipo de sociedad en la que vivimos y hacia la cual nos encaminamos. Frente a los que creen que se trata de educar para una sociedad que ya está configurada, y que tan solo se trata de ir ajustando las piezas -peones al sistema, soy de la opinión de que educamos desde la insatisfacción de una sociedad que no se ajusta a las necesidades de una vida digna para la mayoría de la Humanidad, y que por lo tanto, educamos para

el cambio social que no se genera desde la toma de ninguna Bastilla ni desde el levantamiento de ningún adoquín; antes bien, se articula con paciencia, tiempo y determinación desde la asunción progresiva de valores que, a la vista de la situación de nuestro mundo, se nos muestran como contra-valores al uso: paz, solidaridad, justicia, igualdad o tolerancia describen las señas de identidad de una sociedad que no tenemos y por la cual trabajamos.

A partir de esta toma de conciencia acerca de nuestro horizonte educativo, podemos abordar la segunda parte de nuestra reflexión, que tratará de fijar los términos de la apertura de la escuela.

## 2. CLAVES PARA UNA APERTURA

*La apertura es una mirada que contempla nuevas posibilidades*

Frente a los agoreros que reclaman la ideología de lo inevitable y que se expresa en el cartel: “No hay camino”, reclamamos la toma de conciencia activa acerca de nuestra condición humana que es posibilidad en tanto que ella misma es apertura. Es decir, el ser humano se caracteriza por ser un animal inconcluso, por ser una realidad carencial (Gehlen) que se realiza en y mediante la acción. Así, saber estar en el mundo es saberse miembro participante de un constructo no acabado. El mundo no es, sino que se encuentra *siendo*, del mismo modo que las personas *somos andando*, lo cual significa aprender a interpretar la realidad en clave dinámica y de situarnos en ella con creatividad. Sin duda, esta mirada facilita la apertura de la Escuela al barrio, al mundo, a la vida.

Veamos, a continuación, algunas claves que faciliten esta apertura.

### **2.1. Apertura como apuesta por la transdisciplinariedad radical**

Podemos entender la apertura de la escuela al barrio como una estrategia pedagógica para hacer más atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, o podemos tal vez vislumbrarla como una táctica con la que “ganarnos” nueva clientela para los próximos años. De las muchas aproximaciones que podemos realizar en torno a esta apertura, no hemos de olvidar la que, posiblemente es la fundamental. Me refiero a la consideración de la apertura de la escuela al barrio como un modo de ejercer realmente un tipo de pensamiento acorde con la complejidad de la realidad en la que habitamos.

*Las necesarias interconexiones del hecho educativo*

Más que un mecanismo o un dispositivo escolar o extra-escolar más, esta apertura obedece a un necesario ajuste con la realidad que se caracteriza por su alto

grado de complejidad, y esta se describe por el vasto campo de relaciones que comporta. Más que resolver “el” problema de la disciplina, “el” problema de nuevos métodos didácticos, “el” problema de “las transversales”, “el” problema de relacionarnos con el entorno, habría que reflexionar de una manera más integradora todo este conjunto de situaciones que constituyen, en muchos casos, la punta de un “iceberg” de un problema conceptual de fondo no resuelto, a saber, que los problemas escolares están más relacionados de lo que nos parece.

En el marco de la reforma educativa se ha hablado y se habla de la necesaria interdisciplinariedad, en una perspectiva de educación globalizada<sup>10</sup>. Vamos comprendiendo que esta interdisciplinariedad es bastante más que la puesta en común de las distintas disciplinas en juego. Y la experiencia nos dice, que en algún caso, como mucho hacemos algún ejercicio de multidisciplinariedad donde tratamos un tema o un determinado contenido desde la suma de las distintas disciplinas en juego; intentamos comprender una realidad desde diversos puntos de vista, pero difícilmente se llega a producir una fertilización cruzada de métodos y conocimientos. Siguiendo la *nueva racionalidad* por la que apuesta Sergio Vilar, la interdisciplinariedad “es la relación recíproca, interpenetrada, de unas y otras disciplinas, en torno a un mismo sujeto-objeto, o situación, o problema, o estructuras-funciones-finalidades, etc.”<sup>11</sup>. Esa relación recíproca y creativa da como resultado un nuevo pensamiento que se entreteje en una urdimbre compartida.

### *La apertura de la escuela está relacionada con la creación de una nueva racionalidad*

Pero la interdisciplinariedad, tomada en su radicalidad, ha de estar presente en las interacciones de la Escuela con el medio en el que habita, de modo que se convierte en portadora de un pensamiento cooperativo con otras instancias y flujos de pensamiento y acción que quieran participar en esta búsqueda creativa. Del mundo económico vemos cómo el fenómeno de la transnacionalización de las empresas están configurando un modelo de globalización económica en el que absolutamente todo queda afectado, desde el uso de Internet hasta la modificación de hábitos de consumo, o el nuevo papel de “secundarios” que adquieren los Estados nacionales. La mundialización, regida por la aceleración tec-

.....

10 Cfr. YUS, R., *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Anaya, Madrid, 1997.

11 VILAR, S., *La nueva racionalidad*, o.c., 32.



nológica da como resultado la interconexión planetaria, la capacidad de hacer factible la aldea global. Será muy provechoso si este dato de la realidad lo aprovechamos desde el ámbito escolar para realizar las necesarias conexiones que articulen lo local con lo global, la problemática de colectivo infantil o joven con el territorio concreto, la red de problemas socio-educativos con la red de respuesta socio-educativas donde la escuela tenga un papel relevante pero no el único.

### *Las claves de un pensamiento transversal*

Un pensamiento transversal, entonces, es el que nace de la interrelación creativa entre *lo ecológico* (donde todo se encuentra interconectado, y la relación es la madre de la vida), *lo holístico* (donde el “todo” está en cada una de las “partes”), *lo potencial* (donde la posibilidad alumbra como una parte de la realidad) y *lo complementario* (donde la humildad del sentido del límite busca nuevos compañeros de viaje). Entonces tendremos como resultado un pensamiento siempre constituyente, creado desde una racionalidad reticular, compartida, integradora, imaginativa y propositiva. Desde aquí, todas las iniciativas y propuestas de cambio, de apertura, de creación de redes y de relaciones es posible.

Para que ello se produzca, deberemos ser conscientes del tipo de pensamiento del que hoy somos portadores, ser conscientes de hasta qué punto aún somos herederos de una racionalidad cartesiana que divide, disecciona y compartimenta la realidad, desvinculándola de sus relaciones constitutivas. Comparto la idea de Sergio Vilar cuando enfatiza lo siguiente:

*“Hay que cambiar radicalmente la manera de razonar heredada del pasado, su memorismo normativo, su reproducción simple. El mundo de hoy necesita una racionalidad diferente, trenzada por las iniciativas, la cooperación, el sentido de la responsabilidad, la capacidad de relacionar unas cosas y fenómenos con otros y así descubrir en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo. Más que una reforma de la enseñanza, es necesaria una revolución en el pensamiento, en la elaboración de nuestras construcciones mentales y en su representación”<sup>12</sup>.*

La apertura de la Escuela al barrio ha de obedecer a una revolución del pensamiento de la comunidad educativa, especialmente de los educadores, o se que-

.....

12 IBI., o.c., 13-14.

dará en una experiencia innovadora para esos utopo-profesores renovadores que miramos con cierto desdén.

## 2.2. Apertura como sentido de la anticipación responsable

Ciertamente habitamos en la sociedad de riesgos que normalmente desemboca en miedo generalizado y en búsqueda de medidas que incidan en la seguridad de los ciudadanos. Pero refugiarnos ante lo que pueda pasar es mala elección ya que, en último término, se trata de un dispositivo que acaba por paralizarnos y encerrarnos en nuestro castillo de seguridades adquiridas.

### *El futuro incierto reclama una ética del futuro anticipatorio*

La apertura de la Escuela al barrio se ancla en la necesidad de construir una ética de futuro, en la que la esfera de la acción humana creativa desbanque a la esfera de la mera producción, incluida la producción de un alumnado susceptible de “ingresar” con garantías en el modelo social vigente. El futuro indeterminado en el que nos hace vivir la sociedad de riesgos, merced a los avances y amenazas de tipo tecnológico, económico e industrial, ha de dar paso a un futuro protagonizado por el esfuerzo ético de hacernos cargo del mismo desde el principio de responsabilidad<sup>13</sup>.

### *Una nueva lectura de la responsabilidad*

La responsabilidad no se juega hoy en términos de reparación del pasado ya realizado, sino básicamente, se fragua como sentido de anticipación ante el por-venir. La *responsabilidad anticipatoria* es la que hoy nos demanda la realidad educativa. Normalmente establecemos responsabilidades ante las faltas cometidas, ante la obligación de reparar un daño que alguien ha realizado. En este momento, por el contrario, hay que dejar hueco a la *responsabilidad sin falta*, en el que términos como “riesgo” o “solidaridad” ocupen el lugar que anteriormente ocupaba la “falta”<sup>14</sup>. La experiencia cotidiana de habitar en la sociedad de riesgos alimenta la búsqueda de soluciones que nos aporten seguridad y

.....

13 Las ideas que se recogen en este punto nacen de la lectura de la obra de JONAS, H., *El principio de responsabilidad*, Herder, Barcelona, 1995.

14 Cfr. RICOEUR, P., *Lo justo*, Caparrós, Madrid, 1999, 63.

que nos alejen de aquello que consideramos los focos de esta situación: alejarnos de los chavales que vienen a clase con problemas familiares y sociales que nos desbordan, reivindicar que en nuestros barrios no se pongan en marcha dispositivos de ayuda para los colectivos excluidos, ya sean toxicómanos, enfermos de sida, personas sin techo o inmigrantes. El riesgo de contraer enfermedades o de creer que aumenta la inseguridad ciudadana pone en marcha recursos defensivos que acrecientan aún más la brecha entre excluidos e integrados.

El sentido de la responsabilidad que alimenta la seguridad entendida como el miedo ante el diferente, conduce finalmente a la fatalidad histórica y al inmovilismo social. Al final será la policía, los jueces o el aparato del Estado quienes deben hacer frente a los riesgos de nuestros barrios, de nuestras Escuelas, de nuestras casas, cuando en realidad, es un riesgo indeterminado que penetra en todos los poros sociales, que habita entre nosotros y que también nosotros alimentamos. Está en juego la puesta en marcha de acciones educativas imaginativas que desborden el margen del espacio escolar. Quizá pensamos que la Escuela debe responder por entero a la múltiple problemática que traen en su mochila determinados alumnos, y añoramos una Escuela que sea un estable marco referencial. Esta nostalgia bien podría describirse de la siguiente forma:

*“Me gustaría que hubiera lugares estables, inmóviles, intangibles, intocados y casi intocables, inmutables, arraigados; lugares que fueran referencias, puntos de partida, principios (...). Tales lugares no existen, y como no existen el espacio se vuelve pregunta, deja de ser evidencia, deja de estar incorporado, deja de estar apropiado. El espacio es una duda: continuamente necesito marcarlo, designarlo; nunca es mío, nunca me es dado, tengo que conquistarlo”<sup>15</sup>.*

La escuela no es un espacio intocable, sino un frágil ámbito de encuentro que el tiempo y las nuevas circunstancias culturales, económicas y sociales lo desgastan y modifican. El sentido de responsabilidad ha de crear en el educador la imaginación que apuesta por un futuro distinto desde la gestión de riesgos compartida con otras instancias y recursos. “La apuesta por lo posible termina haciendo estallar desde dentro lo real, a condición de que se asuma, hasta el límite de lo que seamos capaces de pensar, el carácter abierto de la acción humana”<sup>16</sup>.

.....

15 PEREC, G., *Especies de espacios*, Montesinos, Barcelona, 1999, 139.

16 CRUZ, M., *Hacerse cargo*, Paidós, Barcelona, 1999, 64.

Ni solo la Escuela ni la huida hacia otros aparatos del Estado tienen la exclusiva de la gestión de riesgos. Solo la toma de conciencia de que la sociedad de riesgos es un entramado que hemos construido entre todos y que entre todos debemos solucionar, hace posible una mirada esperanzadora. Ni la escuela puede satisfacer por sí misma todas las necesidades educativas del ser humano, ni la búsqueda de seguridad en aparatos policiales o judiciales puede responder a los riesgos y problemas que se generan en nuestra sociedad, incluida las que surgen en la comunidad educativa. Desde el sentido de responsabilidad como anticipación de un futuro donde la acción educativa se apoye en más manos, cabezas y recursos entiendo, con García Roca, que hemos de ayudar a renacer un nuevo consenso: “hay que vincular la educación a otras fuentes, a otros contextos, a otros escenarios. Y, de este modo, la educación desborda el marco escolar para recuperar los mundos de la vida y buscar nuevos vínculos con la calle, con la familia, con la comunidad, con la comunicación”<sup>17</sup>.

### **2.3. Apertura como construcción de la ciudadanía activa**

*No somos ajenos a la construcción de la civitas*

La escuela educa para la vida, habilita seres humanos capaces de insertarse crítica y creativamente en una sociedad en marcha. La educación integral pasa, pues, por la educación en la ciudadanía activa. En la Escuela nos encontramos con quienes han de configurar la sociedad civil del futuro, en la conciencia de que pertenecen a esta comunidad y que con sus acciones y omisiones la construyen y modelan. La ciudadanía responsable se asienta en el ejercicio del valor del civismo como el modo de vida propio de quien facilita la convivencia entre las personas. De hecho, la vida en común forma parte de nuestra condición humana. En este sentido, el civismo viene a ser, según Victoria Camps, aquella ética mínima aceptada por todos, sea cual sea su religión, procedencia o ideología<sup>18</sup>. Y la ciudadanía no solo se construye mediante la conquista de derechos, sino a través del desarrollo de deberes. Ciertamente, vivimos en el esplendor de los derechos y en el cuestionamiento permanente de los deberes. En muchos casos, el propio talante educativo ha impulsado en el aula estrategias psicológicas y pedagógicas que han huido sistemáticamente de la noción de “deber”,

.....

17 GARCIA ROCA, J., *La educación en el cambio del milenio*, o.c., 12.

18 Cfr. CAMPS, V., y GINER, V., *Manual de civismo*, Ariel, Barcelona, 1998, 8-9.

como si fuera un elemento que conllevara la despersonalización o la enfermedad psicológica.

*¿Podemos hablar de deberes de civismo?*

Sin embargo, en mi opinión, la realización de la cultura de la convivencia pacífica y solidaria tiene que ver más con adquirir la conciencia de una serie de *deberes de civismo*, que nos afectan en tanto que seres humanos que convivimos en el espacio común de la polis y que no pueden transmutarse sin más a otras esferas. El civismo no trata solo acerca de normas y de límites, sino que se asienta en contenidos morales y creencias acerca del valor absoluto del ser humano. Los deberes de civismo, lejos de entenderse como normas que provienen del acatamiento de órdenes o leyes que emanan de cualquier tipo de autoridad, se inscriben en la órbita de la creación de un proyecto ético mancomunado de largo alcance. De este modo, “el deber es una tarea constructiva indispensable. Es también la deuda que contraemos por estar viviendo en el orbe de los derechos”<sup>19</sup>. El deber que se alinea junto al derecho es co-protagonista de un proyecto que coloca en el civismo un valor en que la sociedad en su conjunto debería mirarse como en un espejo. Por ello, el civismo no es un reto que pertenece en exclusiva a la Escuela, sino que se incrusta en la vida y acción de otras instancias y recursos comunitarios. Por tanto, podemos hablar de un cierto deber de civismo que ha de impulsar a la escuela a su mayor apertura hacia el exterior, con el fin de crear en el seno de la comunidad los elementos que hacen de esa comunidad una auténtica *Escuela de ciudadanía*. Escuela amplia y polifónica que se fragua a partir de los gestos y acciones que de manera conjunta realizan las organizaciones e instituciones que desde la educación formal o desde el ámbito no formal trabajan, en definitiva, en la generación de los valores de la solidaridad, la justicia y la lucha por la paz.

#### **2.4. Apertura como promoción de la universalidad democrática**

La Escuela es uno de los laboratorios privilegiados que detectan lo común de los seres humanos. La universalidad de la educación consiste en colocar al acontecimiento de la humanidad por encima de las particularidades de cada grupo humano. Si durante mucho tiempo la educación ha contribuido a separar, a discriminar y a excluir, este es el tiempo en que el hecho educativo se reconcilie

.....

<sup>19</sup> MARINA, J.A., *Crónicas de la ultramodernidad*, Anagrama, Barcelona, 2000, 255.

con su voluntad de universalizar su proyecto, llegando a todos -con independencia de su condición social, credo religioso, lengua o procedencia geográfica. La sociedad democrática ha de garantizar la educación para todos pero también ha de generar la sensibilidad y las estructuras mediadoras suficientes para hacerse cargo de un reto educativo que desborda el marco de la misma escuela, ya que la no discriminación del extranjero, del gitano, o del discapacitado afecta tanto dentro como fuera del aula y compromete a la comunidad entera.

### *La recuperación de las raíces que nos vinculan como seres humanos*

El compromiso de la universalización democrática pasa por la búsqueda de una raíces que ayuden a recobrar un sentido de identidad abierto y no exclusivista. Y en este terreno conviene ir con cuidado, ya que no se nos escapa que ciertas llamadas a la “recuperación de nuestras raíces” no son más que provocaciones integristas, ya se trate de integristas religiosos o políticos o étnicos. La raíz que nos otorga un cierto sentido de identidad no se asienta en el terreno de lo propio, y mucho menos de lo “propio frente a lo extraño”, sino en un suelo común que nos atañe a todos como seres humanos que vivimos en un solo mundo. Siguiendo la metáfora botánica, Fernando Savater entiende así esta cuestión:

*“Aquello en lo que más se parecen entre sí todas las plantas es precisamente en sus raíces, mientras que difieren vistosamente por la estructura de sus ramas, por su tipo de follaje, por sus flores y sus frutos. El caso de los humanos es muy semejante: nuestras raíces más propias, las que nos distinguen de los otros animales, son el uso del lenguaje y de los símbolos, de la disposición racional, el recuerdo del pasado y la previsión del futuro, la conciencia de la muerte, el sentido del humor, etc., en una palabra, aquello que nos hace semejantes y que nunca falta donde hay hombres. Lo que ningún grupo, cultura o individuo puede reclamar como exclusiva ni exclusivamente propio, lo que tenemos en común”<sup>20</sup>.*

La apertura de la Escuela al barrio ha de estar presidida por una férrea voluntad universalista, que sepa romper con los muros que refuerzan identidades que, a su vez, potencian conservadurismos excluyentes. Lo único e irreplicable es cada ser humano, y por él cabe hacer todo tipo de ensayos que ayuden a su promoción e inserción social. La universalidad huye de la homogeneización tanto

.....

20 SAVATER, F., *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997, 159-160.

como de la discriminación y hace de la apertura de la Escuela hacia su entorno un atributo indispensable de la misma escuela como recordatorio a toda la comunidad de aquello que les/nos pertenece a todos.

### *La ciudad se nos queda corta: el reto de la ciudadanía planetaria*

Uno de los signos fundamentales de la universalidad democrática consiste en la educación en la *ciudadanía planetaria*, puesto que el espacio humano que hay que potenciar en plena sociedad de riesgos no es tan solo la recuperación del barrio o del pueblo o de la ciudad, sino que exige tomar conciencia de que es la casa común, el planeta entero quien padece riesgos ecológicos de difícil resolución, y que nuestra identidad humana se ancla no tanto en un antroporfismo excluyente sino en una visión ecológica donde formamos parte de una trama vital que nos supera y contiene.

Así, pues, entiendo que esta conciencia planetaria se ha de asentar en las siguientes características<sup>21</sup>.

### *La ecología nos recuerda nuestras vinculaciones vitales*

- Una conciencia profundamente *ecológica*. Se hace preciso pasar de la célebre clave “pensar globalmente, actuar localmente” a un pensar y actuar local-global, y a partir de ese momento urge arañar día a día la clarividencia que nos permita cultivar la planetariedad como actitud de un pensar y un actuar tamizado por relaciones y convergencias a todos los niveles. La conciencia ecológica toma nota de la transversalidad de las relaciones, y se muestra respetuosa con una trama de la vida que no nos está permitido transgredir a nuestro antojo. Esta conciencia profundiza y radicaliza la perspectiva de los movimientos ecologistas. Al decir de Boff, “la ecología ha abandonado su primer estadio bajo la forma de movimiento verde o de protección y conservación de especies en extinción y se ha transformado en una crítica radical del modelo de civilización que estamos construyendo”<sup>22</sup>. Esta conciencia ecológica permitirá avanzar, igualmente, propuestas civilizatorias más acorde no solo con la conservación del planeta sino con

.....

21 Los rasgos de la conciencia planetaria los tomo de diferentes lecturas que sobre el tema he realizado de L. Boff, F. Gutiérrez y E. Morin, y que he recogido en: ARANGUREN GONZALO, L.A., *Cartografía del voluntariado*, PPC, Madrid, 2000, cap. I.

22 BOFF, L., *La ecología*, Trotta, Madrid, 1996, 17.

las vías de transición hacia un planeta realmente habitable. Esta conciencia ecológica es la que permite “abrir” nuestra mente para que en el campo educativo cuaje la verdadera transdisciplinariedad y con ella, la auténtica apertura de la escuela a un entorno del cual también forma parte. No es una cosa la Escuela y otra diferente, el bario; esto solo puede comprender desde una conciencia ecológica de largo alcance.

### *El mejor análisis de la realidad comienza por estar críticamente informado*

- Una selección de la *información*. Vivimos en la aldea global en la que, gracias a la revolución tecnológica, propia de la era postindustrial, tenemos acceso a informaciones de todos los lugares del planeta. Somos conscientes de que los medios convencionales de comunicación con frecuencia seleccionan la información, cuando no la distorsionan y nos hacen sentirnos como una especie de “rebaño desconcertado”, según la célebre expresión de N. Chomsky. Cuando el ciudadano se convierte en parte de un rebaño acrítico fácilmente se le domestica y se le hace creer que la realidad es tal y como nos la ponen a través de cada “gafa” informativa. No basta con denunciar o hacernos eco del peligro de manipulación informativa; asumiendo en lo posible los medios tecnológicos más avanzados (por ejemplo, Internet) estamos en condiciones de hacer nosotros nuestra propia selección de información y acudir a las fuentes más próximas donde se gestan iniciativas populares, proyectos solidarios y redes de apoyo mutuo. La planetariedad como actitud ha de hacer frente a la globalización económica, en primer lugar, mediante la mundialización de la información, mediante el buen uso de los medios tecnológicos más avanzados. En este sentido, la educación al uso de instrumentos como Internet debe favorecer la comunicación de la comunidad escolar con su entorno, con los recursos públicos y privados vecinos, pero asimismo debe fomentar la conciencia planetaria que facilita la búsqueda de información en cualquier punto del planeta.

### *Es preciso poner en conexión los problemas y soluciones locales y globales*

- Una capacidad de *respuesta global*. La actitud planetaria no busca solo informaciones de lo que pasa, aunque este sea el primer paso para provocar que acontezcan otras cosas. La conciencia ecológica se muestra radicalmente comprometida con la suerte de los más desfavorecidos, en tanto que los excluidos constituyen la primera especie (¿o subespecie?) en extinción del planeta. La situación sangrante de un Sur sobrante a los ojos y rentabi-



lidades del Norte, además de constituir el mayor escándalo con el que hemos liquidado el siglo XX, nos advierte acerca de las prioridades de acción para quien verdaderamente asuma la actitud de planetariedad. En efecto, la ciudadanía planetaria asume la dimensión ambiental de la misma pero no adquiere sus mayores posibilidades en el desarrollo de la dimensión social de esta actitud base. La planetariedad recoge el legado de la ecología ambiental para prolongarse en la ecología social que precisa de respuestas interconectadas y globales. Es el momento de constituir verdaderas redes de solidaridad, que fomenten los vínculos de relación y de respuesta multidisciplinar tanto en el nivel del barrio o del pueblo, como en la ansunción de las causas planetarias (condonación de la deuda externa a los países del Sur, campañas de sensibilización a largo plazo). He aquí uno e los retos que debe recoger la Escuela en su relación con el entorno.

- Un *perfil de persona* determinado, que se vive a sí misma como un ser vivo que pertenece a la trama de la vida, pero que no se siente dueño de ella; es una persona que vive la vida como proceso, donde nada está totalmente dado o acabado, y en esta misma dirección se siente constructora de una historia en la que es protagonista; es una persona que busca la integración y la conjunción de elementos diferentes frente a la ley de la disyuntiva y del dualismo exclusivista; es una persona que fomenta la curiosidad epistemológica (Freire) mediante la pregunta, la interrogación y la inquietud cotidianamente actualizadas (ellas son detonantes de que aún permanecemos vivos); es una persona flexible pero no relativista, abierta a lo nuevo pero no empezando cada día absolutamente de cero, tolerante pero sin huir del necesario enfrentamiento con el mal intolerable.

## **2.5. Apertura como recreación de lugares antropológicos**

*Hay lugares que no favorecen el crecimiento personal*

En la proliferación y articulación de distintos espacios, la cultura del cambio de siglo ha favorecido la creación de numerosos lugares donde la gente se entrecruza, pero no se encuentra, donde se habla pero apenas se dialoga, donde se camina deprisa y no hay tiempo para el sosiego. Marc Augé ha construido el término “no-lugar” como expresión de esos espacios que no favorecen el desarrollo de las personas, y que tienen su ejemplo máximo en los grandes centros comerciales, templos del consumo en los que las gentes se desplazan, atraviesan sus estancias pero no terminan de ubicarse ni de sentirse a gusto.

Cuando hablamos de ubicación no nos referimos a la ubicación física, sino a la percepción de hallarse uno “en” su sitio, o, dicho de otro modo, de saberse insertado e un lugar antropológico, esto es, en un lugar favorecedor del desarrollo personal integral. Y el lugar antropológico viene definido por remitirse a tres dimensiones entrelazadas y complementarias<sup>23</sup>:

- La *identidad* personal que en estos momentos se expresa prioritariamente por la necesidad de reconocimiento de lo que la persona es. Un reconocimiento que precisa refrescarse día a día . Al tiempo, en la actualidad somos constructores de identidades mestizas, donde la procedencia geográfica, religiosa e ideológica no puede ser obstáculo para las construcciones que nos identifican a los seres humanos en unas raíces que compartimos, en unos derechos que proclamamos y en unos deberes que nos exigimos.
- La *relación* que somos y que nos constituye. Somos personas gracias a los otros que nos modelan y con los otros con quienes sentimos, construimos y recreamos nuevas realidades. En esta misma dinámica, los lugares nos modelan y configuran de una determinada manera. En este sentido, hemos de tener en cuenta que actualmente la persona pertenece a diversos lugares, busca y llama a numerosas puertas buscando de una u otra forma lugares antropológicos.
- La *historia*. El ser humano es proyectivo, y se lanza hacia el futuro desde un pasado conocido y querido que le hace ser consciente de la entrega que ha recibido y que se denominan: valores, visones del mundo, planteamientos educativos, etc. Ser sujeto de la propia historia significa ser protagonista y narrador de la historia que le constituye, y no mero lector pasivo de una tradición de la que uno no siente formar parte. Solo desde la entrega recibida de una tradición determinada, se puede romper con ella o modificarla en virtud del animal histórico que somos.

### *¿Nuestra escuela es un lugar antropológico?*

Pues bien, en la actualidad nos encontramos en un momento de redefinición práctica de los lugares antropológicos en que habitamos. Desde la referencia de las notas constitutivas de los lugares antropológicos hemos de volver a examinar a la escuela y ver en qué medida fomenta la articulación de una identidad personal de sólida base, alimentada por el reconocimiento de lo que la

.....

23 Cfr. AUGÉ, M., *Los no-lugares*, Gedisa, Barcelona, 1998.

persona es, por encima de lo que hace o deja de hacer; una identidad que busca el común denominador a procedencias, ideas y valores distintos. Habrá que ver, igualmente, en qué medida el juego identitario se juega en el terreno de las ideas, reduciéndose más tarde a prácticas segregadoras cuando funcionalizamos a las personas en virtud de los roles que desempeñan.

En segundo lugar, habrá que ver en qué medida la Escuela es un espacio para la relación y no solo para la camaradería entre alumnos, entre profesores, entre directivos. La relación se alimenta del encuentro interpersonal que trata de sacarnos unos a otros de los lugares de anonimato que a los que somos una y otra vez invitados.

Y habrá que examinar en qué medida la escuela constituye una posibilidad de construir la historia en el seno del centro educativo y en el barrio donde se vive. En qué medida se transmiten los valores que dan soporte al hecho educativo y no solo los contenidos y didácticas que se repiten año tras año. Habrá que comprobar hasta qué punto se alimenta la esperanza de futuros posibles personales y comunitarios o se practica la dictadura del instante, según la cual, la eficacia de los resultados, el horizonte de la selectividad y el futuro a corto plazo se erigen en los dueños de la historia. Si el no-lugar viene definido como aquello que se opone a todo cuanto pudiera parecerse a un punto identificador, relacional e histórico, tendremos que evaluar qué es lo que tiene nuestra Escuela de lugar antropológico y que es lo que la describe como no-lugar.

### *El necesario paso a los espacios transversales y en movimiento*

La apertura de la escuela al barrio, por tanto, nos debe hacer reflexionar sobre la calidad de nuestro espacio educativo como lugar antropológico, en la certeza de que este espacio no lo podemos construir a modo de santuario que preserva de los no-lugares del entorno; al contrario, la apertura de la escuela hacia el exterior da cuenta de la generación de espacios que no son monocromáticos ni buscan el protagonismo en exclusiva; al contrario, se trata de la creación de *espacios transversales*, que a juicio de Manuel Delgado, se trata de “espacios cuyo destino es básicamente el traspasar, cruzar, intersectar otros espacios devenidos territorios. En los espacios transversales toda acción se plantearía como un *a través de*. No es que en ellos se produzca una travesía, sino que son la travesía en sí, cualquier travesía”<sup>24</sup>. En esta dirección, la Escuela ha de ser un espacio de

.....

24 DELGADO, M., *El animal público*, Anagrama, Barcelona 1999 36.

entrecruzamiento donde la vida y el fluir del barrio discurra con facilidad por las aulas, de igual modo que las aulas deberán ampliarse a la calle, a los centros de salud, al centro cívico o a las organizaciones sociovoluntarias del barrio. De este modo, creamos espacios itinerantes y lugares-movimiento donde se admite la diversidad de usos, se hace accesible a todos y se guía por las leyes de la cooperación. Nos encontramos, de esta manera, con nuevos espacios ganados, que no se reducen a lugares ocupados, sino que ante todo constituyen *lugares practicados*<sup>25</sup>, plasmación de itinerarios transitados y recreados desde el ejercicio de la imaginación creadora.

.....  
25 IBI., o.c., 39.

### 3. ALGUNAS PROPUESTAS EDUCATIVAS<sup>26</sup>

#### 3.1. La utilización de los temas transversales

La LOGSE 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”<sup>27</sup>. Y la identidad se juega en el terreno de la convivencia y de la educación efectiva en los valores que realmente humanizan. La formación escolar, por tanto, supone atender no solo a las capacidades intelectuales del alumnado, sino también a sus capacidades afectivas, volitivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social.

#### *Las posibilidades no explotadas de los temas transversales*

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”<sup>28</sup>. 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

.....

26 Las dos primeras propuestas sintetizan las ya formuladas en: ARANGUREN GONZALO, L.A., *Reinventar la solidaridad. Voluntariado y educación*, PPC, Madrid, 1998, segunda parte.

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

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

conocimientos. 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.

Los temas transversales van más allá de un conjunto de actividades y de programaciones de algunos profesores del claustro que “experimentan” entre ellos la realización de un tema transversal. También se desmarcan de las fáciles celebraciones de los “días de” (la paz, los derechos humanos, etc.). Del mismo modo, no se refieren a un conjunto de actividades que han de realizar los tutores en sus horas de tutoría, ni se encierran en un supuesto departamento de actividades solidarias que canaliza el supuesto interés de algunos alumnos. No quieren, tampoco, ser temas de estudio que terminan dando la espalda al barrio, a las organizaciones del entorno.

Expresado en positivo los temas transversales:

1. 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 debe mostrar sin tapujos la realidad de nuestro tiempo, por dolorosa e injusta que esta 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.
2. 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 ética, 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 per-

mitirá elaborar un código de conducta ética universalizable, como propuesta, al conjunto del centro.

3. 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 solo 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.
4. 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 en 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.
5. 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 objeti-

vos 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 currículum, pero ante todo reformulan y reorganizan los ya existentes desde una perspectiva globalizadora, interdisciplinar y dinámica.

6. Abren un circuito de comunicación con el entorno. No solo 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 solo dentro de cada aula donde existen alumnos que son inmigrantes, que se sienten extraños y que la mayoría de sus compañeros 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.

### **3.2. La acción voluntaria en los centros escolares**

Una de las alternativas que tienen las escuelas en relación con el mundo de la solidaridad y del voluntariado, no es solo promocionar el voluntariado desde dentro de la Escuela; a mi juicio, lo que hay que fomentar es la educación en valores sólidos de los que cuelguen el voluntariado u otro tipo de compromisos.



En relación con el voluntariado entiendo que la apertura de la Escuela al barrio viene determinada por llegara acuerdos con organizaciones de voluntariado para que *entren* en el centro educativo, fuera de las horas lectivas, para desarrollar con los chicos y chicas del barrio determinadas actividades educativas y de ocupación creativa del tiempo libre.

Esta acción solo es posible desde el marco de la comunidad-territorio y desde la mirada global de una acción ambiciosa y a largo plazo.

*Desde la comunidad-territorio*

*El voluntariado ve a la Escuela como un centro comunitario*

La acción voluntaria en los centros escolares se convierte en una intervención comunitaria, entendida como 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 social* que se convierte en el lugar básico de la acción socioeducativa 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 solo 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 la acción voluntaria en los centros escolares ha de llevarse a cabo con los jóvenes del barrio que lo deseen; no ha de limitarse a los alumnos del centro educativo; a través de estos 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 jóvenes de la comunidad, independientemente de su adscripción a efectos de matriculación escolar. No sería muy creíble una acción educativa-comunitaria que prescindiera de determinados jóvenes porque no pertenecen a “nuestro” 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. Solo 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. La apuesta por la comunidad-territorio es la apuesta por la educación en términos de tarea eminentemente social, que tiene como fin primordial *reconstruir las comunidades humanas*, ser, en definitiva, tejedores de redes solidarias efectivas y propositivas.

*Desde la mirada global*

*El voluntariado interviene desde una mirada global y procesual*

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 nuestro horizonte educativo. 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 solo 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.

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<sup>29</sup>. 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.

.....

29 Cfr. GARCIA ROCA, J., *Contra la exclusión*, Sal Terrae, Santander, 1996, 17.

## Una posible concreción en el Plan de Acción Educativa desde el Voluntariado

Teniendo en cuenta estos dos criterios generales de actuación, propongo que en los centros educativos se elabore un plan de acción educativa desde el Voluntariado (PAEV), cuyo esquema, en fases de trabajo, sería el siguiente:

1. *Análisis 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.
2. 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
3. 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.
4. 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 diferentes:
  - 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 activida-

des 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.

5. Establecer la *organización interna* de la acción sociovoluntaria: en ella ha de contemplarse. Es imprescindible la existencia de la figura de *coordinador*, que representa a la acción sociovoluntaria (bien por parte de la administración local, bien por parte de una ONG o un representante del voluntariado sin estructurar formado por antiguos alumnos del centro educativo). Este coordinador representa el punto de unión entre el centro educativo y la acción sociovoluntaria. El recoge las propuestas de trabajo de la acción voluntaria y las propone al Consejo escolar a través del representante del profesorado en lo que denominamos *comisión permanente*, en la que se encuentran representantes del centro educativo y de la organización sociovoluntaria, que es el órgano encargado de velar por el buen funcionamiento de las acciones y por el buen entendimiento entre centro educativo y acción sociovoluntaria.

Entre los campos de actividades de la acción voluntaria en la escuela propongo, entre otras, las siguientes:

1. *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.
2. *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.
3. *Actividades deportivas*, teniendo en cuenta las instalaciones que tiene el centro y los alrededores del mismo.

4. *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.
5. *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.
6. *Otras*: aprovechamiento de la biblioteca, realización de actividades ligadas al trabajo de los temas transversales, realización de Asambleas juveniles, etc.

### **3.3. Creación de una efectiva red educativa territorial**

En una trama compleja de relaciones no basta con comprobar que, en efecto, determinadas carencias que observamos en ciertos alumnos y que les abocan al fracaso escolar, tienen que ver con la desestructuración familiar, con la falta de espacios para ocupar creativamente el tiempo libre, con las ofertas marginantes del entorno de la subcultura juvenil, etc.

*La realidad compleja reclama respuestas en forma de red*

Pasar de la teoría a la práctica, en este caso, implica poner en marcha iniciativas educativas que vinculen a los distintos dispositivos educativos que existen en el territorio. Por “educativo” entiendo un concepto global que va más allá del ámbito escolar y que tiene que ver con cualquier actividad de información ciudadana, prevención, sensibilización, formación o debate. En este sentido,

puede ser interesante la creación de una red educativa territorial (RET) que tenga como nexo común e hilo conductor la *educación global* de los niños y adolescentes del barrio, tarea para la cual la escuela no llega a cumplir todos los objetivos educativos necesarios, y en la cual se ven implicadas, queriendo o sin querer, los centros de salud, los centros cívicos, las organizaciones de solidaridad, etc.

### *Repasemos lo que no es una coordinación*

Esta red pretende ir más lejos que las meras coordinaciones impuestas o condicionadas por afanes burocráticos. En este sentido, hay que evitar ciertas simplificaciones de la coordinación. Por ello,

- La coordinación no es un sobreesfuerzo que lleva consigo el incremento considerable de reuniones en una , ya de por sí, cargada agenda de trabajo.
- La coordinación no es una puesta de largo artificial de un dispositivo que no responde a necesidades sentidas de los participantes. No puede convertirse en una cosa más que se hace porque otros lo hacen, porque nace una nueva moda de conectarnos sectores hasta ahora incomunicados.
- La coordinación no es un afán de control o de seguimiento de unas instancias a otras, como si estuviéramos en una dinámica de vigilancia reticular.
- La coordinación no es algo que surja espontáneamente, de forma tendencial. Solemos ser más individualistas que participantes en dinámicas comunitarias; preferimos la receta casera a la apuesta mancomunada.

Así las cosas, la coordinación territorial aparece como algo más fundante que un mero dispositivo técnico. Lo básico de la coordinación es el *equipo humano* que lleva hacia delante un plan de reflexión, debate y actuación conjunta. Nos coordinamos personas necesitadas, en una tarea horizontal, donde la especialidad de cada uno se topa con el límite de una realidad que nos desborda y que no sabe de parcelaciones.

La RET ha de incorporar en su mismo funcionamiento y horizonte de trabajo los principios educativos que hacen del proceso a largo plazo y la inducción desde la experiencia dos piezas básicas de su desarrollo coherente y armónico. Por ello, la RET ha de acentuar las siguientes dimensiones:

- Utiliza una *estrategia nodular* en la que importan los nudos de la red, no que la red esté cubierta por todos los nudos que teóricamente representan a los distintos ámbitos afectados por estos asuntos. No hay que esperar

a que la totalidad de los afectados esté de acuerdo para comenzar a tejer reflexiones, relaciones y acuerdos. Si en un primer momento el AMPA, el Consejo escolar de nuestro colegio o instituto y el centro cívico del barrio ven necesario comenzar a tejer preocupaciones comunes y proyectar procesos educativos a largo alcance, no hay que esperar que otros “lo vean”. Ya podemos empezar.

- Parte de lo que “ya tenemos”, de lo que ya pensamos, de lo que ya ideamos, en cada uno de los ámbitos afectados. No es una coordinación centralizada en la que la Escuela se erige en centro de operaciones donde las demás instancias actúan como periferias sumisas. Sí es cierto que la Escuela tendría un papel de animadora e impulsora de esta red, pero, entre otras cosas, para ubicar en cada miembro de la misma la *corresponsabilidad* de un trabajo donde no hay ni centros ni periferias, sino creación mancomunada de cultura cívica. Por tanto, hablamos de una red donde el flujo de información y contraste es polidireccional, de manera que las futuras actuaciones no solo afectarán al funcionamiento de la Escuela, sino también a las tareas de prevención y sensibilización que realiza el Centro de salud, o a la labor de educación informal que llevan a cabo determinadas ONG en la calle y locales del barrio, o a la celebración de cierta “semana cultural” que organiza la Asociación de vecinos.
- Realiza un trabajo compartido, lo cual no significa que se realicen tareas sincronizadas, sino que existen *diferentes tiempos y momentos*. En la RET, la Asociación de vecinos puede ver interesante realizar una campaña de limpieza de jeringuillas en el parque, y el centro de salud considera que en ese momento no es oportuno acompañarlo con sesiones informativas sobre prevención de toxicomanías en las Escuelas.
- Se constituye en *observatorio permanente de lo global*, en este caso de todo lo referente a la educación de los niños y adolescentes, entendido de modo amplio. Es una red que analiza la realidad social en constante cambio, que detecta situaciones, provoca reflexiones, plantea iniciativas, reivindica ante las administraciones públicas lo que crea que corresponde a sus competencias y obligaciones y propone acciones educativas para realizar en la Escuela o en el resto de ámbitos conectados a la RET.
- Se perfora la posibilidad de abrir un espacio de *entre-educación* donde entre-educarse no es tarea solo de la Escuela, sino que es la realización creativa, reticular y compartida.

Desde estos presupuestos, la RET debería iniciar su proceso estableciendo unas pautas generales de actuación que se concretara en un *plan de coordinación*

concreto, partiendo de un exhaustivo análisis de la realidad social del barrio, que llegue en lo posible a poner nombre a las causas sociales, culturales, familiares y educativas que se encuentran en la base de los procesos de desintegración y de exclusión social en macha.

*Son imprescindibles los previos que anteceden a las nuevas estructuras*

De todas las formas, antes que planes concretos de actuación a los que somos muy aficionados en tanto que perseguidores de eficacias inmediatas, soy de la opinión que una red de estas características se empieza a tejer fuera del espacio convencional de las reuniones. Es decir, que importa y mucho tomarse en serio una serie de *previos* que favorecen la buena disposición de los afectados para poner en marcha este dispositivo, de manera que se entienda y viva como necesidad sentida antes que como imposición sobrevenida. Por ello, la charla amigable, el comentario entre pasillos, el “¿qué te parece?”, antes que el “tenemos que hacer”, pueden ser elementos propios de las redes relacionales humanas que ayuden a configurar una red más ambiciosa pero que se fragua -mal que nos pese- a fuego lento.



## 4. OCHO PROPUESTAS CONCRETAS PARA EMPEZAR A ABRIR LAS MENTES

Proponemos algunas actividades para trabajar en el seno del claustro de profesores, de los distintos departamentos, del Consejo escolar, e incluso también en relación con el alumnado.

### El despertar de la escuela

Leamos el siguiente texto de Jon Sobrino:

*“Con frecuencia hemos comparado el drama de la actual situación mundial con aquel sueño del que Kant nos exigía “despertar”: pasar de un sopor dogmático, tenebroso, deshumanizante, a tener la audacia de pensar por nosotros mismos, con el presupuesto previo de que eso humaniza y lo anterior deshumaniza, aliena. Pues bien, en nuestro mundo, aun habiendo despertado de aquel sueño dogmático, hay que despertar de otro sueño, el sueño de la cruel inhumanidad en que vivimos como sin darnos cuenta. Hay que llegar no solo a pensar “por nosotros mismos”, sino a “pensar” la verdad de las cosas tal cual son, y para ello hay que comenzar a verlas, más aún, hay que comenzar con el acto positivo de mirarlas” (J. Sobrino, La matanza de los pobres, p. 363).*

Para trabajar sobre el texto:

- Describe, a grandes rasgos, el mundo en el que vivimos;
- ¿Estás de acuerdo con que tenemos que despertar para ver la realidad de nuestro mundo?
- ¿Qué significa en este texto *despertar*?. Pon ejemplos concretos que afecten a nuestra vida en la Escuela.
- ¿Estamos acostumbrados a pensar en la realidad social en la que viven nuestros alumnos y en la que vivimos nosotros?

- ¿Convendría que agentes exteriores a la Escuela y que están y trabajan en nuestro barrio nos “despertaran” acerca de la realidad en la que vivimos?

## **Me identifico**

A continuación presentamos una serie de frases que recogen diversos pareceres sobre la situación de la Escuela y la pertinencia o no de la apertura de los centros escolares al barrio.

- A mí me han contratado para dar clase de Filosofía, y que me dejen en paz con historias de salir al barrio y de rollos de esos. Lo que hay que hacer es que los alumnos estudien más, y punto.
- Todos los males de la Escuela se resumen en una cuestión: la falta de disciplina; habrá que revisar el reglamento de régimen interno y empezar a tomar medidas más serias.
- Lo que hace falta crear en la escuela es mejor ambiente y que la gente se sienta a gusto. Sería bueno incentivar las actividades extraescolares.
- Ante el deterioro del rendimiento escolar necesitamos trabajar a fondo en las tutorías, tanto en el plan de acción tutorial al interno de cada grupo como con la relación con los padres y madres.
- Para conectar con el barrio sería bueno celebrar bien el próximo “día de la Paz”: que se prepare algo especial en cada grupo, podríamos traer a alguien ese día para que nos diera una charla, podríamos firmar un manifiesto. ¿No creéis? Podría ser un gran día ...
- No se trata tanto de conectar esporádicamente con el barrio sino de abrir puertas y ventanas y trabajar ciertos temas fuera del aula, y fomentar el trabajo mancomunado con otras organizaciones y servicios que trabajan en el barrio en el campo de la prevención sanitaria, del trabajo ecologista, de la lucha contra la exclusión social, etc.
- A mí lo que me preocupa es tanta abstención escolar, y para ello creo que sí habría que conectar con el barrio, en concreto con la Comisaría de policía, para que recoja a los chavales por la calle y para que los de Servicios Sociales se encarguen de ellos. Nosotros no podemos hacer nada más.
- La apertura del centro al barrio habría que canalizar a través de un departamento de solidaridad que abarcara la programación y realización de actividades culturales en el centro, así como salidas esporádicas para visitar a ONG, Asociaciones cívicas, etc. También se canalizaría una bolsa de voluntariado para quien desee colaborar en alguna organización sociovolun-

taria del barrio. Este departamento estaría formado por representantes del alunado y del profesorado.

### *Primer momento del trabajo*

Que cada uno se identifique con una de las frases expuestas. Sería bueno exponer las razones de esa identificación.

### *Segundo momento del trabajo*

Confrontar cada una de las frases con las que da cual se ha identificado con el conocido teorema de Thomas, según el cual: ***Si los individuos definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias.*** Lo que este teorema indica no es que algo sea real simplemente por el hecho de que la gente así lo diga, sino que cuando la gente afirma que algo es real, aunque no lo sea, ello puede tener unas consecuencias tan reales como si de hecho lo fuera. Pongamos tres ejemplos.

- Pensemos en el adolescente que tiene fama de delincuente en el barrio y que es tratado por todos como tal: lo más probable es que acabe introduciéndose de verdad en ese oscuro mundo de la delincuencia.
- En la víspera de la Guerra del Golfo (1991) corre el rumor de que van a escasear las reservas de alimentos; en un solo día se agotaron las existencias en todos los Hipermercados del país.
- Acordémonos de la conocida situación del niño del que se piensa que “nunca llegará a nada”, que sus profesores desesperan de él por su “supuesta” torpeza, que sus padres desean que deje de estudiar lo antes posible para que se ponga a trabajar..., seguramente terminará abandonando los estudios y poniéndose a trabajar.

A través de estos ejemplos observamos que se cumple un fenómeno sumamente curioso: existen definiciones apresuradas de la realidad que provocan unas conductas dirigidas a convertir en verdadero el concepto originariamente falso. ¿Nos ha pasado a nosotros con nuestras “identificaciones”? Dialoguemos sobre ello.

## **A la búsqueda de la posibilidad**

Leamos el siguiente texto de Freire:

*“La vocación histórica no es destino sino posibilidad. Y no hay posibilidad que no se exponga a su imposibilidad. Y viceversa, la cosa hoy imposible*

*puede ser posible el día de mañana. En la Historia como posibilidad no se marca cómo hemos de ser, excepto responsables y, por tanto, éticos. Esa responsabilidad implica la lucha igualmente ética para asumirla (...) La afirmación **“las cosas son así porque no pueden ser de otra manera”** es uno de los muchos medios con que los dominantes intentan abortar la resistencia de los dominados. Cuanto más anestesiados históricamente, cuanto más fatalísticamente estemos inmersos en la realidad imposible de ser tocada y menos aún transformada, tanto menos futuro tenemos”* (P. Freire, A la sombra de este árbol, El Roure, Barcelona, 1997, 111).

Para trabajar el texto

- Como educadores, ¿Tenemos la experiencia de que los alumnos cambian, de que es posible el cambio y la modificación de conducta, de hábitos de estudio, de modos de relacionarse con los compañeros?
- ¿Tenemos también experiencia de que nosotros mismos hemos modificado con el tiempo estilos de trabajo, metodología de enseñanza, maneras de tratar a los alumnos?
- ¿Creemos que es posible cambiar el enfoque global de la enseñanza en nuestro centro educativo hacia una mayor apertura al barrio, a la realidad en la que vivimos? ¿Cuáles son las mayores dificultades?
- ¿Acaso la difícil realidad social y familiar en la que viven nuestros alumnos no se convierte para nosotros en una posibilidad y oportunidad para abrirnos a otras instancias: al centro de salud, a Servicios Sociales, a las ONG, a los centros cívicos, etc?
- ¿Somos más fatalistas que posibilistas? Razones.

## **Realizar el mapa de nuestro barrio**

Esta actividad sí que sería acertado realizarla con el alumnado. Se trata de visualizar un mapa social del barrio o de la ciudad donde se reflejen tanto los centros y recursos educativos, sociales, sanitarios, cívicos como los focos e exclusión, o grupos que conocemos que trabajan desde organizaciones sociales, asociaciones de vecinos, etc. El objetivo será visualizar, en la medida de lo posible:

- La división dual de nuestro entorno (si es que la hay) entre zonas de bienestar y zonas de exclusión o de pobreza.
- El grado de distribución de los servicios públicos básicos: colegios, centros de salud, etc.

- La relación entre problemas sociales de marginación o exclusión y el nivel de respuesta organizada.
- La capacidad del barrio de autoorganizarse en asociaciones, ONG, etc.

A partir de la elaboración del mapa del barrio, se puede confeccionar con los alumnos una lista de posibles demandas que se pueden reivindicar y a la que se pueden solicitar adhesiones a otros grupos y asociaciones juveniles del barrio. Se puede, por tanto, hacer una lista de situaciones de deterioro y propuestas de mejora, por ejemplo:

- Pedir al INSALUD y al Ayuntamiento que coloque dispositivos de atención a las personas toxicómanas que vagan por nuestros barrios y, al tiempo, desarrollar actitudes y actuaciones que fomenten la solidaridad con estas personas
- Apoyar iniciativas de asociaciones que pongan en marcha un piso de acogida a toxicómanos, que promueva talleres de rehabilitación para ellos, etc.;
- y no solo apoyar, sino, en la medida en que uno vea que es positivo, colaborar al nivel que sea con este tipo de iniciativas, etc.

## **Educamos en la ciudadanía**

Leamos el siguiente texto:

*“Nadie, pero sobre todo el que más tiene, puede desentenderse del bienestar y la felicidad del resto. Ese es el compromiso que obliga al ciudadano de una democracia. Cada cual tiene, por supuesto, derecho a unos fines y objetivos privados: su familia, su profesión, sus propiedades, su dinero. Pero ¿acaban ahí los fines del ciudadano? ¿Todo lo que ha de proponerse una persona es vivir lo mejor posible sin pensar en nadie más? La fórmula “cada uno a lo suyo”, ¿define satisfactoriamente el fin de la vida humana? ¿Puede funcionar bien una sociedad de egoístas, donde no haya un ápice de altruismo? ¿Puede considerarse que es una sociedad decente?. (Giner, S. Y Camps, V., Manual de civismo, Ariel, Barcelona, 1998, p. 43).*

- En vuestra opinión la fórmula “cada uno a lo suyo” ¿es la que funciona en el entorno familiar y de amigos de vuestros alumnos?
- ¿cuál es vuestra posición en esta cuestión?
- ¿Hasta qué punto crees que es compatible “vivir lo mejor posible” a expensas del malvivir de una buena parte de la población?.
- ¿Cómo consideras la sociedad en la que vives, decente o indecente? Intenta dar razones para apoyar tu opinión.

- Si educamos en los valores de la ciudadanía, ¿no sería bueno que la escuela se mezclara más en la ciudad impulsando valores distintos a los que nos vienen dados desde nuestro entorno de sociedad de consumo y de marcado acento individualista?

## **Para trabajar las transversales**

Entre las diferentes actividades que requiere la educación en los temas transversales, pueden proponerse y realizarse actividades como las que siguen:

- Búsqueda de información relevante a través de los periódicos y discusión posterior en pequeños grupos. Elaboración de una revista o 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 video 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.

## Un caso práctico

Supongamos que en el barrio existe un grupo de chavales “litroneros”, que andan casi todo el día en la calle. Desde el Ayuntamiento se decide actuar con estos chicos. Se barajan dos soluciones.

- a) Se puede aumentar la policía de barrio. Los chavales empiezan a ver más policía en la calle y se tienen que esconder; ya no se reúnen para fumar, para beber; alguno es detenido para escarmiento del resto.*
  - b) Se pone en marcha un grupo de educadores de calle que buscan a estos chavales para encontrarse con ellos. Comienzan a charlar, a jugar juntos, a divertirse juntos; son personas cercanas que se ganan la confianza de los chavales. Poco a poco, además de jugar y charlar alguno de los chavales ven conveniente que deben aprender un oficio y prueban a entrar en un taller ocupacional del barrio.*
- ¿Qué ventajas y qué inconvenientes encuentras en la adopción de cada una de las dos medidas? ¿Para quién son esas ventajas y para quién esos inconvenientes?
  - Si estos chavales fueran alumnos nuestros, ¿en qué consistiría nuestra labor? ¿Solo en asegurar la enseñanza escolar?, ¿en algo más? ¿Necesitaríamos apoyo y coordinación con otras instancias del barrio que trabajan con estos ellos?

## Trabajando con cómics

Vamos a reflexionar sobre algunas de las ideas que han marcado la línea expositiva de este trabajo. Lo haremos mediante la utilización de tres cómics que, de algún modo, expresan tres de estas ideas-fuerza.

“No hay otro camino” (El Roto, en “El País”, 18 de Septiembre de 2000)

#### INSERTAR COMIC

- Pongamos nombre e ideas concretas a cada uno de los carteles que expresan la idea de que no hay otro camino que el que actualmente seguimos en la Escuela, donde no cabe la apertura hacia el exterior, donde hay que hacer lo que siempre se ha hecho. Formulemos este “no hay otro camino” con frases que oímos y decimos todos los días en la sala de profesores, en nuestras reuniones de evaluación, en nuestros claustros, en la cafetería, etc.
- Probemos a tapar el contenido de los letreros y veamos los mismos en blanco (mediante la combinación de fotocopia y tippex). Con los carteles en blanco, hagamos el esfuerzo de fijar *señaladores* de una posible apertura de la Escuela al barrio; es decir, fijemos indicadores, señales que nos ayuden a orientar esta apertura, a partir del desarrollo de los temas transversales, del trabajo en las tutorías, del seguimiento de un programa europeo, de un determinado acontecimiento local, etc.
- Realicemos un ejercicio de comparación entre el trabajo que hemos desarrollado en el primer cómic y el que hemos creado mediante el segundo, con los carteles en blanco. ¿Qué valoración hacemos del cambio de planteamientos y visiones?, ¿Los señaladores que hemos planteado son hoy viables o quedan como buenas intenciones?, ¿Por dónde podríamos empezar?

“La Escuela amurallada”

#### INSERTAR COMIC

Este cómic representa a la geografía de la península ibérica cuyo litoral se ve como una muralla donde a duras penas se puede pasar. Ante este cómic se pueden seguir los siguientes pasos didácticos:

- Lluvia de ideas sobre la imagen, que refleje una primera impresión sobre la misma, aunque no tenga que ver en un primer momento con cuestiones referidas a la escuela.
- Llegar a un consenso sobre el mensaje que nos quiere dejar este cómic.
- Pasemos a hablar de la geografía de nuestra Escuela en el contexto del barrio en el que está situada:
  - ¿Nuestra escuela tiene síntomas de recinto amurallado? Si es así, pongamos ejemplos.
  - ¿Nuestra escuela da la espalda a lo que pasa en el barrio?



- Nuestra escuela se hace eco de las situaciones de marginación, exclusión social o desintegración social y familiar , si es que se dan, en nuestro barrio?
- Si nuestra Escuela es como una fortaleza, ¿quién o quiénes quedan fuera?
- Creemos que hay que delimitar y sectorializar bien el papel de la escuela y diferenciarlo claramente del papel de otros agentes sociales: Servicios sociales, Centros de salud, ONG, centros cívicos, asociaciones de vecinos, etc.?

“Jornada de puertas abiertas” (Martín Morales, en “ABC”, 6 de diciembre de 1997)

INSERTAR COMIC

Las jornadas de “puertas abiertas” de determinadas instituciones ofrecen visitar las instalaciones y familiarizarse con el quehacer de esa institución ... por un día.

En nuestro caso,

- ¿Sería suficiente con un día de “puertas abiertas” de la Escuela hacia las familias del alumnado y hacia el barrio en general?
- Cuál debería ser el significado de “puertas abiertas” aplicado a nuestra escuela?
- ¿Qué significa la apertura de la Escuela como puerta abierta para *salir*?
  - ¿dónde entrar?;
  - ¿a qué puertas llamar?;
  - ¿con quién encontrarnos?
- ¿Qué significa la apertura de la Escuela como puerta abierta para *dejar pasar*?
  - ¿A quién dejamos pasar?
  - ¿Hasta dónde tendrían que entrar?
- Quizá ahora podamos formular algún criterio que nos aclare la posibilidad de apertura de la escuela al barrio. Intentémoslo.



## BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL TEMA

ANDER- EGG, E., *Educación y prospectiva*, Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1998.

Libro-brújula que nos permite otear el hecho educativo desde la necesidad de dotarnos de claros y decididos planteamientos de futuro renovado y arriesgado. Se incide en los contornos de una visión ancha y una visión que mire a lo lejos, de manera que en este ejercicio de poner nombre al porvenir se puede encuadrar perfectamente la apertura de la Escuela al barrio. Del mismo autor y de la misma editorial puede ser interesante -por complementario- el libro titulado *Interdisciplinariedad en educación*.

ARANGUREN GONZALO, L.A., *Reinventar la solidaridad. Voluntariado y Educación*, PPC, Madrid, 1998.

En este libro se presenta los diferentes modelos de solidaridades al uso, apostando por la generación de una solidaridad como encuentro, fundamentada en una determinada antropología, ética y pedagogía; desde esta apuesta se ofrecen pistas de trabajo en seno de la comunidad educativa en especial a través del desarrollo del Plan de Acción Educativa desde el Voluntariado (PAEV).

ARANGUREN GONZALO, L.A., y SAEZ, P., *De la tolerancia a la interculturalidad*, Anaya, Madrid, 1998.

El tratamiento de una determinada situación, como es el problema del racismo y la xenofobia, vinculada a la necesidad de educar en los valores efectivos de la solidaridad la tolerancia, conlleva la búsqueda de apuestas pedagógicas y didácticas que contemplen, igualmente, recursos educativos para emplear dentro y fuera del aula, desde la conexión de las

distintas disciplinas curriculares; en este caso se avanza propuestas experimentadas desde los ámbitos de Geografía e Historia y Ética en los niveles de Secundaria y Bachillerato.

FREIRE, P., *A la sombra de este árbol*, El Roure, Barcelona, 1997.

Desde mi punto de vista nos encontramos en este libro con el testamento espiritual de este maestro y pedagogo que sin duda ha abierto las cabezas y corazones de no pocos educadores del mundo. De una manera eminentemente narrativa, Freire da cuenta en este libro de sus convicciones fundamentales: la inconclusión del ser humano, la lucha contra la fatalidad histórica y el anuncio del “no se puede hacer nada”, la necesidad de vincular conscientemente educación con política, la esperanza como arma del educador. Sin abrirnos pistas concretas sobre la apertura de la Escuela al barrio, Freire da en la diana de las disposiciones y actitudes de partida harán posible esta apertura por parte de los educadores.

GARCIA ROCA, J., *La educación en el cambio de milenio*, Sal Terrae, Santander, 1998.

Excelente propuesta educativa para los educadores y las escuelas que desde su fe se enfrentan a un cambio epocal de enorme envergadura. Cómo hacer frente a los problemas de la globalización económica, la exclusión y la dualización social. El desarrollo del discurso del autor conduce inevitablemente a planteamientos alternativos hacia prácticas educativas vinculadas con el resto de actores sociales del entorno.

MARDONES, J.M.<sup>a</sup>., *Desafíos para recrear la Escuela*, PPC., Madrid, 1997.

Aproximación sociológica a una Escuela en mutación en el seno de una sociedad que también va mudando a paso acelerado. En esta reflexión se da cuenta de manera sencilla y asequible de los cambios fundamentales que se centran en los cambios que genera la globalización económica y cultural, así como la transición de la sociedad de los peligros a la sociedad de los riesgos fabricados.

SAEZ, P., *El Sur en el aula*, Seminario de Investigación para la Paz, Centro Pignatelli, Barcelona, 1995.

Estudio centrado en las posibilidades educativas de los temas transversales en el aula, en particular desde el desarrollo del tema del conflicto entre el Norte y Sur del planeta. Las propuestas concretas de práctica transversal, desde la aportación mancomunada de las diferentes disci-

plinas en juego, así como los fundamentos pedagógicos de la educación en valores abren la puerta a la necesaria continuidad de estos planteamientos en nuevas prácticas educativas que pueden impulsar desde una nueva relación Escuela-entorno.

VILAR, S., *La nueva racionalidad*, Kairós, Barcelona, 1998.

Sin ser un libro que trate de cuestiones específicamente educativas, las supera e integra desde la puesta en marcha de un pensamiento y un discurso integrador y globalizado, donde se pretende poner el punto final a un método-camino de pensamiento lineal y compartimentado dando paso a una nueva racionalidad donde el pensamiento complejo e intuitivo nos ayude a ser tanteadores arriesgados de nuevas oportunidades educativas. Este libro nos invita a dar el salto intelectual para adentrarnos en la senda que marcan autores como el sociólogo Morin, el físico Capra, o el pedagogo Francisco Gutiérrez.

YUS, R., *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Anaya, Madrid, 1997.

Interesante síntesis de los presupuestos pedagógicos de la llamada educación global o globalizada que, en su radicalidad, nos abre a nuevos espacios educativos que pueden vertebrarse desde la interconexión de la educación formal con la educación no formal.

