
PROCESOS DE SOCIALIZACION Y PARTICIPACION COMUNITARIA: ESTUDIO DE UN CASO

María Jesús Funes Rivas
UNED

INTRODUCCION.

LA SOCIEDAD COMO CONFORMADORA DE CARACTERES PROSOCIALES A TRAVES DE LOS PROCESOS DE SOCIALIZACION

La participación en una organización voluntaria de carácter solidario puede ser entendida como actividad cooperativa o comportamiento prosocial, en la medida en que se trata de la incorporación a una acción colectiva que persigue la obtención de beneficios públicos o generales. El objetivo de este estudio es investigar cómo este tipo de acciones participativas pueden ser consecuencia de la acción de la sociedad en tanto que conformadora de caracteres prosociales. Con tal fin se desarrolló una investigación en la sección madrileña de Amnistía Internacional¹, en cuyos resultados está basado este artículo.

Para investigar esta supuesta capacidad de la sociedad en la conformación de caracteres prosociales se investigarán las diferentes vías, instituciones, grupos, contextos sociales, a través de los cuales se pueden orientar comportamientos de cooperación en lo comunitario. Se hará un repaso de lo que enten-

¹ El objetivo genérico de Amnistía Internacional es la defensa de los derechos humanos, de manera específica en los siguientes puntos: libertad para todos los presos de conciencia no implicados en actos violentos; oposición a la pena de muerte; lucha contra la tortura; exigencia de juicios justos y rápidos para los presos políticos.

demos como proceso de socialización, desbrozando sus desarrollos variables en la vida real, e investigaremos hasta qué punto se puede hablar de favorecer prácticas participativas.

El comportamiento cooperativo y participativo es respuesta a una idiosincrasia individual y es, asimismo, una producción social. La acción participativa es el resultado de la articulación entre personalidad individual y contexto. Diríamos que los individuos particulares traducen condiciones macroestructurales en predisposiciones individuales para la acción concreta participativa (Klandermans, 1984). Pero si hablamos de la traducción de condiciones macroestructurales en predisposiciones individuales estamos pasando del macrocontexto a la dimensión individual, obviando un paso intermedio, el de los microcontextos, que es donde acontece la movilización (McCarthy y Zald, 1973). Cada persona vive inmersa en «su micro» dentro de ese macro, y es en el primero en el que cada ser humano toma las decisiones que conforman su vida, donde cada uno recibe tanto las herramientas como las limitaciones para su actuación.

Utilicemos las dimensiones micro y macro para distinguir los diferentes agentes socializadores y aislar sus efectos². Entrarían en el primer nivel instituciones y colectivos que pertenecen al marco de referencia íntimo-personal, tales como la familia, la escuela o los grupos de pares. En lo referente a la formación procedente de la sociedad global, hablaremos de la influencia del macrocontexto. Ahora bien, al hablar de agentes socializadores, si, por el contrario, aplicamos el criterio de distinguir entre aquellos cuyo cometido es la formación y aquellos que, más allá de cuáles sean sus efectos educativos, no es la labor pedagógica su objetivo prioritario, distinguiríamos entre agentes de socialización primarios y secundarios. Entre los primeros encontraríamos escuela y familia, y entre los segundos, grupos de pares, colectivos de trabajo, medios de comunicación, etc.

Al ser interpretado el comportamiento cooperativo como una producción social, diremos que existe una acción socializadora, previa tanto como simultánea, que alienta, favorece o estimula esta conducta. Analizaremos en qué medida pueden influir teorías y prácticas encaminadas a fomentar comportamientos cooperadores, en qué medida son unos agentes socializadores más determinantes que otros y cuál es el nivel de interacción entre todos ellos, si actúan como contrapeso, si se suman las fuerzas en una misma línea o si se neutralizan. Ahora bien, no pretendemos mostrar mecanismos causales que funcionen con un grado de previsibilidad más o menos fijo. La acción social participativa es una acción multipolar (Melucci, 1989), donde la formación recibida será un elemento más que será contrastado, potenciado o neutralizado por un amplio conjunto de factores que proceden tanto de la cotidianidad como de la contingencia histórica. Lo razonable sería hablar de marcar tendencias y propiciar comportamientos.

² Entenderemos por agente socializador «todo grupo o contexto social dentro del cual se producen importantes procesos de socialización» (Giddens, 1992: 109).

El análisis que proponemos se hará siguiendo dos líneas. De un lado, la conformación de marcos de referencia, como inculcación de valores e inmersión en concepciones de vida en los que el hacer comunitario aparezca como referente positivo de forma explícita. De otro lado, la formación en prácticas cooperativas, en dinámicas colectivas, que posibiliten la interiorización de hábitos participativos.

Como quedó reflejado anteriormente, este estudio se fundamenta en un trabajo empírico realizado en la sede madrileña de Amnistía Internacional, donde se efectuó un análisis cualitativo del personal voluntario. De un total de 110 miembros activos³ en el momento de realizar el trabajo de campo (noviembre-diciembre 1990), se seleccionaron quince siguiendo la distribución real de esta población en sexo, edad, nivel de formación y clase social de pertenencia (cuadro 1). Mediante la realización de entrevistas en profundidad, utilizando la técnica de la historia de vida temática, se sigue la construcción del perfil cooperador de cada voluntario⁴.

CUADRO 1

Perfil sociológico de los entrevistados

<i>Entr. N.º</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Cl. Social</i>	<i>Nivel Estudios</i>	<i>Ocupación</i>
1	Mujer	60	Alta	Universitarios	Ama de casa
2	Hombre	36	Media-Baja	Universitarios	Físico
3	Hombre	56	Media-Alta	Universitarios	Ingeniero
4	Hombre	58	Media-Media	Técnico Medio	Jefe Administración
5	Mujer	60	Media-Media	Titulación Media	Profesora Inglés
6	Mujer	45	Media-Media	Universitarios	Profesora EGB
7	Mujer	35	Media-Alta	Universitarios	Asistente Social
8	Mujer	22	Media-Baja	Universitarios	Estudiante
9	Hombre	35	Media-Media	Universitarios	Periodista
10	Hombre	34	Baja	Universitarios	Camarero
11	Hombre	24	Alta	Universitarios	Estudiante
12	Mujer	36	Media-Media	Universitarios	Empresaria
13	Mujer	48	Alta	Universitarios	Técnico Administrativo
14	Hombre	32	Media-Media	Universitarios	Técnico Informático
15	Mujer	32	Media-Baja	Universitarios	Abogado

³ Entendemos por miembros activos aquellos que desempeñan una función dentro de la organización, lo que supone dedicar tiempo y esfuerzo personal, distinguiéndolos de aquellos cuya vinculación consiste en el pago de una cuota económica.

⁴ Para más información sobre la historia de vida como técnica cualitativa, o su tratamiento específico como historia de vida temática, véase Sarabia (1986). En Znaniecki (1992) encontramos información que permite fundamentar la validez de la metodología cualitativa, y concretamente el análisis de documentos personales como las historias de vida, cuando se trata de investigar la producción de conductas sociales, en tanto en cuanto se trabaja sobre el aspecto considerado más ilustrativo por este autor: *la experiencia de la gente y su propio relato de la misma* (1992:

1. SOCIALIZACION PRIMARIA

LA FAMILIA: DE LO PRIVADO A LO PÚBLICO⁵

La institución familiar, considerada el marco más influyente en la conformación de la personalidad, puede tener un efecto en la socialización en lo comunitario. Analizaremos en qué forma los valores y principios inculcados en el reducto familiar, lugar de lo privado por excelencia, pueden revertir en unas actitudes de mayor o menor implicación en lo público. Hay que partir de entender que el grueso de la población investigada (diez de un total de quince) se encuentra entre los treinta y cinco y sesenta años de edad, y que, por lo tanto, se trata de experiencias de infancia y primera juventud vividas en la España de la posguerra y del auge de la dictadura. El trabajo empírico permite contrastar un factor inicial en la participación comunitaria; es necesario, en primer lugar, una disponibilidad mínima de tiempo libre que dedicar, tal como ilustra la siguiente afirmación:

Pregunta: ¿Recuerdas si en tu familia alguno de los miembros participaba en alguna actividad asociativa?

Respuesta: «No, no, ellos no, ellos han estado siempre trabajando, tú fíjate la familia de mi padre..., que trabajaban ya en la resina, o sea en... en los pinos estos de resina, en la zona, vaya... se trabajaba mucho, ¿no?, y trabajaban también en sus tierras de agricultura, vaya..., estaban más atados, más pilladillos.» (Entrevista núm. 10.)

En otros casos se trata de familias de clase media, con baja o nula definición política, en una España poco propicia para la participación, puesto que la coyuntura política favorecía la pasividad y la obediencia, o la adhesión incondicional. Es fácil entender que haya pocos antecedentes de familias comprometidas. La mayoría de las respuestas a la pregunta citada anteriormente eran más o menos de este estilo:

Respuesta: «mis padres, no, no, eran conservadores, anticomunistas, lo que se llamaba “gente de orden”». (Entrevista núm. 4.)

Es cierto, en cambio, que cuando se produce el caso de una familia con claros valores de solidaridad y compromiso, generalmente de índole religiosa, es muy intensa la huella que produce en la formación de los hijos. De ello se

167). Asimismo, en Conde (1991) se analiza lo adecuado de este tipo de metodología para captar, de forma metódica, la gestión, génesis y desarrollo de un proceso, en este caso el participativo, entendido como dinámica naciente.

⁵ Un estudio detallado de la influencia de las experiencias familiares en la implicación en acciones colectivas (en este caso Movimiento Obrero y Movimiento Estudiantil) lo encontramos en Maravall (1978).

puede inferir que cuando se vive, de manera clara y explícita, entre valores de compromiso social, actúa como importante modelo de conducta, tal como expresan las dos respuestas siguientes:

Pregunta: En tu formación familiar, ¿crees que había una carga especial de valores religiosos o políticos?

Respuesta: «... era una sensibilización, dentro de una familia de clase media austera, una sensibilización en valores de..., bastante fundamentales, pues, por ejemplo, de acentuación de la persona respecto a las cosas, del valor del otro, eso del valor de la solidaridad, de que todo el mundo acceda a lo necesario, a la cultura, eso sí, estaba en el pan de cada día». (Entrevista núm. 6.)

Respuesta: «Es un poco lo que te han ido transmitiendo desde pequeña, ¿no?, desde que te empiezan a hablar... mi madre, de... y mi padre, mis abuelos que metían a gentes en casa, invitaban, cogían a vagabundos por la calle y los metían en casa y los lavaban, y les daban de comer... Es que se te queda grabado.» (Entrevista núm. 15.)

La familia puede socializar en lo comunitario en las dos líneas antes aludidas, en la inculcación de valores de compromiso, solidaridad o cooperación, es decir, en la formación de marcos de referencia (E. núm. 6) y en el aprendizaje de pautas cooperativas en la práctica (E. núm. 15). Lo más importante a resaltar, en cuanto a lo que se refiere al condicionamiento de la institución familiar, es, de un lado, la baja tendencia participativa entre las familias de origen. De otro, en los casos en los que se ha vivido esta educación en la solidaridad, no sólo permanece como inculcación de valores profundos y aprendizaje de conductas de compromiso, sino que expresan su actitud participativa como continuación de lo aprendido y no como comportamiento al margen.

Pregunta: ¿Tú crees que en el colegio te educaban en valores de compromiso y cooperación?

Respuesta: «El compromiso social más en casa que en el colegio, sí, el pensar en los demás, el aprender a ser buena gente, sí. Hoy lo estaba pensando, ¡cuánto les debo a ellos, a mis padres!, qué pesados y qué rollos y todo eso, como todos los padres, pero ¡qué bien que me han enseñado el gusto por la cultura, y por la música, y, sobre todo, a ser buena gente! Sí, yo recuerdo sobre todo mi padre.» (Entrevista núm. 13.)

LA ESCUELA. PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA COOPERATIVA

La formación escolar parece marcar una impronta significativa en el comportamiento adulto. Es cierto que la variable escolar no puede verse de forma

separada de la familiar, fundamentalmente porque las dos de manera conjunta hablan de un condicionamiento previo y simultáneo: el estructural. La elección de un determinado tipo de escuela aporta información sobre la posición social de partida y tanto determina como pone en evidencia el contexto social en el que se vive.

La escuela aporta elementos significativos muy precisos en cuanto a la socialización en lo comunitario. Resulta aquí especialmente útil utilizar el concepto de *currículum oculto*, que encontramos en Giddens (1992: 111), entendido como aquel conjunto de enseñanzas que, de forma más sutil, puesto que no aparecen en el currículum formal, son inculcadas a los alumnos durante la etapa escolar. La relación con el profesorado, el control y supervisión por parte del mismo de la relación entre los alumnos, el aliento de un tipo de comportamiento o del contrario, etc. Todo este aprendizaje, que tiene poco que ver con lo académico, de manera explícita, juega un papel preeminente en lo que hace a la conformación de actitudes ante uno mismo y ante los demás, a las valoraciones de los comportamientos sociales y a las prácticas cotidianas de convivencia. La presencia o la huella de todo ello resultará de interés para analizar cómo se gesta y cómo se mantiene cualquier conducta social, en este caso la acción participativa⁶.

En el conjunto de entrevistados de la sección madrileña de AI, podríamos distinguir bloques de voluntarios diferenciados en cuanto a la formación escolar recibida. Hay dos clases de distinciones que hacer a este respecto: por un lado, hablaríamos de colegios de élite y colegios de clase media o clase baja y, por otro lado, de escuelas laicas y escuelas confesionales.

Escuela de élite y formación personal

De las quince personas entrevistadas, seis de ellas se habían educado en colegios de clase alta, colegios a los que, inequívocamente, se define como de élite, tanto por el tipo de alumnado que a ellos acude como por el tipo de formación que se imparte, donde el estigma del colegio aparece como símbolo de prestigio⁷. El análisis de los datos permite apuntar lo que parece un éxito de este tipo de formación, que hace a los que pasaron por ellas fácilmente distinguibles del resto. Presentan una actitud diferente; se comportan como élite dentro de la organización; su actitud, su actividad, su forma de valorar y actuar, todo lo confirma. Se percibe la intención de formar personalidades seguras, autónomas, capaces de tomar decisiones y con recursos para ponerlas en práctica. Han sido educados para ser activos, más para tomar parte y hacer

⁶ La metodología cualitativa resulta especialmente pertinente para investigar la gestación de este tipo de procesos sociales; véase Znaniecki (1992).

⁷ Algunas de estas escuelas eran el Liceo Francés, el Liceo Italiano y El Pilar. En otros casos, los entrevistados no han dado el nombre de los colegios en los que habían estudiado, pero por todos los datos que aportaban no cabía la menor duda del tipo de escuela del que se trataba.

que para dejarse hacer y obedecer, más o menos protagonistas en función de cada personalidad individual; pero, en todo caso, personas con una alta valoración de sí mismas, expresada de forma variable en función del carácter personal. Todo ello resulta evidente analizando su recorrido vital, la manera en que explicitan sus decisiones, sus argumentaciones y cómo se ven a sí mismos ante el colectivo.

Pero, a pesar de la homogeneidad encontrada en lo que hace a los rasgos personales, se aprecia una diferencia en los resultados que producen los colegios de élite religiosos y los colegios de élite laicos. La forma de entrada en el compromiso es diferente, y la forma de «estar» también lo es. Tanto unos como otros presentan las características señaladas de seguridad, autonomía, facilidad para tomar decisiones, autoestima, etc., rasgos favorecedores para la implicación en una acción colectiva. Pero se podría apuntar una mayor predisposición a la acción altruista en los procedentes de escuelas religiosas, y una mayor tendencia a la solidaridad comunitaria y la participación en asociaciones de ayuda mutua en los provenientes de colegios laicos. Así, en su recorrido vital, en unos predominarán colectivos como AI o cualquier otro de atención a marginados y, en los otros, asociaciones de vecinos, sindicatos, movimientos estudiantiles, etc. (cuadro 2).

En los procedentes de colegios de élite laicos se observa cómo marcan una cierta distancia entre ellos y los demás, y una necesidad de mantenerla, de ubicarse en un lugar diferenciado del resto, no siempre forzosamente dirigente, pero sí distinto. Hay un punto de distancia que mantener, no sólo con los compañeros; también se puede hablar de cierta distancia del propio objetivo de trabajo expresada en la forma de actuar, lo que en ningún caso tiene por qué suponer una menor cooperación.

Pregunta: ¿Dónde estudiaste?

Respuesta: «Ibamos al Liceo Francés, es un colegio elitista, de hecho cuando éramos jóvenes era de un esnobismo delirante. Era una educación claramente elitista y estábamos encantados de pertenecer a una élite, hay otros que detestan el Liceo, yo lo quiero mucho.

Yo he vivido en el Liceo valores diferentes y, sobre todo, que en el Liceo me enseñaron a pensar y a criticar, y a manejar bien el lenguaje, a manejarlo con precisión, yo he vivido el bilingüismo que es una riqueza, yo he sido europea antes de que aquí se hablara de Europa, yo era europea desde pequeña (...) y ese gustazo que teníamos las del Liceo de que no hacíamos religión una hora a la semana (...) Yo era muy contestataria y muy líder, ¿sabes?... yo era, cómo explicarte, un punto carismática, muy líder. No a cualquiera la eligen tres veces si no eres muy líder...» (Entrevista núm. 13.)

Pregunta: ¿Por qué crees que tuviste tantos problemas al llegar a la universidad?

CUADRO 2

Experiencias asociativas divididas en base al tipo de educación recibida, distinguiendo colegios religiosos y laicos

<i>Entr. N.º</i>	<i>Colegios religiosos</i>	<i>Colegios laicos</i>
1	Colectivo Médico barrio marginal; Asociación defensa niños subnormales; C. Ayuda Nicaragua; Asociación Ayuda a El Salvador; Asociación defensa niños maltratados; AI	
2	AI	
3	C. Marianistas; C. Ayuda Nicaragua; Ayuda El Salvador; Partido Pco.; Sindicato; Green Peace; Asociación vecinos; AI	
4	Congreg. Marianistas; AI	
5	Colectivo ayuda barrio marginal; Círculo Católico; AI	
6	Movimiento Estudiantil; Comunidades Cristianas Populares; Asociación Vecinos; C. Ayuda tercera edad; AI	
7	Círculo Católico; AI	
8		AI
9		Movimiento Estudiantil; Sindicato; Partido Pco.; Asociación Vecinos; AI
10	Sindicato; AI	
11		AI
12	AI; Asociación Vecinos; C. Feminista; IEPALA*	
13		Movimiento Estudiantil; Sindicato; Partido Pco.; AI; Colectivo Marginación Clavert
14	Centro alfabetización adultos; C. rehabilitación drogadictos; AI	
15	Círculo Católico; AI; Coordinadora de barrios	

* Organización de asistencia al Tercer Mundo (Instituto Estudios Políticos América Latina y Africa).

Respuesta: «Es que es eso, al fin y al cabo yo soy bilingüe, soy de aquí pero también he recibido otra cultura... y es que, yo lo veo así, en el colegio nos enseñaban a pensar...» (Entrevista núm. 11.)

En el caso de las personas que proceden de colegios de élite religiosos, la explicación de la vivencia es distinta. La caracterización personal es la misma, pero presentan diferencias en su forma de actuar. Son más versátiles, se acoplan mejor al movimiento general, no necesitan ser el centro, asumen igual un papel secundario que protagonista, son con más facilidad uno más, y cuando son protagonistas de algo es porque realizan un trabajo productivo, pero es el trabajo silencioso que no necesita reconocimiento. Así se refleja en la siguiente cita:

Pregunta: ¿Dónde estudiaste?

Respuesta: «Estudí en El Pilar desde los seis hasta los diecisiete años, eran Marianistas, religiosos, fenomenal, extraordinarios... Yo creo que la enseñanza muy bien, la verdad es que estoy encantadísimo... En el año 57, cuando acabé el colegio, fundamos una congregación marianista..., casi todos éramos de El Pilar, se daban clases en suburbios, aquellos años había mucho analfabeto...»

Pregunta: ¿Qué otras actividades de este tipo has realizado?

Respuesta: [Relata varias experiencias, y empieza a hablar de una asociación en su barrio. *Nota de la autora.*] «Cuando yo empecé con esto, en vez de hacerme presidente como podría haberme hecho, porque lo hacía todo —risas—, me hice secretario porque no quería ser figura..., en cambio, secretario tenía que trabajar bastante más...» (Entrevista núm. 3.)

Podríamos resumir diciendo que aquellas personas que recibieron educación de élite configuran una personalidad que las hace semejantes entre sí, y que, en alguna forma, facilita el acercamiento a una acción colectiva, debido a su seguridad personal, su determinación y capacidad de autoorganización, de tomar decisiones, de ponerlas en práctica... Ahora bien, la formación religiosa recibida marca diferencias.

Aquellas personas que proceden de escuelas de clase media o clase baja, la caracterización personal resultante es otra. No se han fomentado hábitos de autonomía, de independencia de criterios, es decir, todo lo que facilita seguridad personal y capacidad para tomar decisiones, se enseña la posición de uno más y de subordinado más que la de protagonista. La conformación personal resultante no inclina a la implicación en una acción colectiva; cuando se produce responde a otras razones, como pueden ser: las de tipo religioso, el aprendizaje de dinámicas colectivas por distintas vías o, en la mayoría de los casos, la búsqueda de incentivos personales, tales como la necesidad de compañía (Sim-

mel, 1977), la búsqueda de identidad (Pizzorno, 1983, 1989), etc., tal como expresa la siguiente cita:

Pregunta: ¿Qué supuso para ti tu paso por AI?

Respuesta: «Yo digo siempre que a mí AI me dio más, yo reconozco que di mucho, trabajé como una gilipollas y ponía coche, gasolina; bueno, mi padre, ponía coche, gasolina —risas—, y aquí [en su casa, *nota de la autora*] hacíamos reuniones... bueno. Pero AI a mí me aportó muchísimo, eso es lo que yo, claro, si me pongo a pensar, yo no fui por problemas de soledad, sino un poco porque, por encontrar algo que me satisficiera más, porque ni la carrera, ni el grupo católico, todo estaba en crisis, ¿no?, y de pronto encontré algo con lo que estaba de acuerdo y no tenía que hacerme muchos planteamientos.» (Entrevista núm. 7.)

La formación religiosa como instrumento de transmisión de valores de cooperación

La enseñanza de la religión, salvo en aquellos colegios, los menos, que se definían como netamente laicos, impregnaba todo el resto de la educación, hasta hace unos quince o veinte años. De los quince entrevistados, once han recibido educación religiosa, de los cuales cinco se definen en la actualidad como creyentes y los otros seis como agnósticos. Ahora bien, más allá de que se mantengan como creyentes o no, uno de los elementos que están en la raíz de su quehacer cooperativo es su formación religiosa en la infancia. Aquellos que se definen como creyentes en la actualidad articulan su actitud participativa en torno a su existencia como cristianos comprometidos, su actuación responde a la obediencia a una norma. Su actitud debe ser interpretada, por tanto, como el seguimiento de una prescripción normativa (Elster, 1989, 1991):

Pregunta: ¿Qué crees que fue lo que te impulsó en tu primera acción comunitaria?

Respuesta: «En la reunión esa que teníamos de matrimonios, una vez al mes, una de las cosas que se decía es que teníamos que estar disponibles a las órdenes de nuestro obispo, y que hacía falta gente para colaborar en unos proyectos...» (Entrevista núm. 5.)

En otros casos es una forma de consecuencia⁸:

⁸ Cabe aquí hacer referencia a conceptos tales como el de «racionalidad subjetiva» de Boudon (1989) o el de «racionalidad restringida» de Taylor (1988), en los cuales se consideran ciertas conductas como procedentes de un análisis racional en el que las razones lo son para el propio individuo, aunque objetivamente no parezcan tales.

Pregunta: ¿Y qué es lo que hacéis en esas reuniones?

Respuesta: «Es un grupo de amigos y hablamos en torno a un programa que se titula “El compromiso social del cristiano”, y ahí te das cuenta de que tienes que hacer algo por la gente, por los demás...» (Entrevista núm. 3.)

En cambio, aquellos que han sufrido un proceso de transformación personal que les ha alejado de estos valores son muy críticos con la formación recibida y articulan su conducta de forma que, en apariencia, es radicalmente diferente. Ahora bien, de la observación detallada de sus acciones y expresiones se puede inferir que su actitud está igualmente mediatizada.

Pregunta: ¿Cómo crees que se te ocurrió implicarte en una organización de este estilo?

Respuesta: «Me parecía muy interesante participar en algo positivo, constructivo y que..., no sé cómo decir, supongo que es la educación católica, hay algo detrás que te mueve a hacer una cosa, a buscar cosas de este tipo, ¿no?» (Entrevista núm. 14.)

Algunos son críticos acérrimos de la Iglesia, de su educación, pero en su forma de expresión se percibe una huella profunda, que demuestra negación y rechazo como postura manifiesta y definida, pero no existe en ningún caso actitud de indiferencia; es más bien la postura del desengañado o traicionado. El impacto ha sido significativo por lo que se convierte en estímulo por reacción. Incardinan su actuación en el rechazo que les produce la vivencia de contradicción entre los valores predicados de comprensión y solidaridad y las prácticas intransigentes e insolidarias. Relatan experiencias personales en las que los supuestamente cristianos marginaban a los más débiles o necesitados.

Pregunta: ¿Había en tu familia valores religiosos importantes?

Respuesta: «Es que valores religiosos no existían, eran carcas. Antes, ser rico era ser bueno y ser pobre no era ser bueno, era ser rojo. Por ejemplo, en el colegio [religioso, *nota de la autora*] estábamos separadas las niñas de pago y las niñas pobres, entrábamos por puertas diferentes, teníamos uniformes diferentes... era una cosa indigna, indigna.» (Entrevista núm. 1.)

Pregunta: ¿Cuál fue tu reacción ante el comportamiento de ellos contigo? [Se trata de un círculo católico al que perteneció en su juventud y del que guarda un mal recuerdo por su reacción en un momento en el que él tuvo problemas. *Nota de la autora.*]

Respuesta: «Me hizo recapacitar mucho el comportamiento de esa gente, esos que dicen que son cristianos, que son católicos. No te cuadra, no te cuadra.» (Entrevista núm. 2.)

Lo interpretan como una forma de incoherencia y ante ella se sienten doblemente motivados a hacer realidad esos valores que se inculcaban en la teoría y se desmentían en la práctica.

Respuesta: «Es que si fulano te necesita, tú no eres tú, eres fulano.»

Pregunta: ¿Eso no tiene nada que ver con una postura religiosa?

Respuesta: «¡Ah, no! No, no, eso es humanismo, no tiene nada que ver.» (Entrevista núm. 1.)

Desde mi punto de vista, el condicionamiento existe en tanto en cuanto estas personas han sido formadas en una enseñanza religiosa intensa, que permanece en la medida de interiorización de valores, y en unos casos se expresa como seguimiento de prácticas aprendidas, como mimetismo de modelos de comportamiento (Entrevistas núms. 5 y 3, véanse pp. 196 y 197), y en otros como desarrollo de prácticas nuevas pero en las que se aprecia la interiorización de valores previa (Entrevista núm. 14, véase p. 197; Entrevistas núms. 1 y 2, véanse pp. 197 y 198).

La escuela como medio adecuado para la formación en prácticas comunitarias

Pero así como hablábamos de la capacidad de la escuela para la inculcación de marcos de referencia y principios valorativos, se presenta también como medio especialmente adecuado para socializar en la segunda línea de condicionamiento a la que nos referíamos, el aprendizaje de hábitos de conducta. Los educadores pueden desempeñar su tarea formadora estimulando pautas de cooperación o prácticas de competencia. Según la experiencia empírica, resultan eficaces en el desarrollo de hábitos cooperativos aquellas experiencias escolares en las que los alumnos participaban en dinámicas colectivas, en las que podían expresarse, aprender a valorar y a hacer valer su opinión, a respetar las opiniones de los otros, es decir, a actuar dentro de un colectivo. La siguiente cita ilustrará lo dicho:

Pregunta: En la época del colegio, ¿participabas en alguna actividad de tipo asociativo?

Respuesta: «Había una especie de movimiento político dentro del colegio, reivindicaciones participativas, exigencia de delegados, más o menos, además, fueron cosas que se consiguieron, se hizo una huelga...» (Entrevista núm. 9.)

En unos casos se trataba de colectivos de ocio y tiempo libre; en otros, de reflexión en la fe o experiencias grupales de apostolado social. En todos ellos

los jóvenes han aprendido a organizarse, a tomar decisiones, a expresar sus ideas, y esto obra en favor de facilitar la actitud procooperativa en la vida adulta⁹. Veamos las dos afirmaciones siguientes:

Pregunta: ¿Recuerdas cuál fue la primera vez que participaste en un colectivo?

Respuesta: «Yo estuve toda la vida asociado, yo me orienté desde los doce o trece años, por ahí, a las congregaciones marianas, ya desde el colegio... Fundamentalmente es una asociación religiosa para educar en la formación religiosa a los chavales y luego, a medida que van creciendo, pues ya la formación disminuye y deja más paso a la acción.» (Entrevista núm. 4.)

Respuesta: «Yo organizaba el deporte en mi clase... Teníamos una revista, vamos, claro, en aquellos años pues no podía ser, bueno, una revistilla y tal... pero, bueno, lo de siempre, cine-club, excursiones...» (Entrevista núm. 3.)

La escuela se revela, por tanto, como agente socializador con capacidad para orientar conductas cooperativas en las dos líneas anunciadas, inculcación de valores y formación en prácticas de dinámica colectiva.

2. SOCIALIZACION SECUNDARIA

LOS COLECTIVOS EN LA ADOLESCENCIA

Al margen del contexto escolar, los colectivos de jóvenes de tiempo libre tienen efectos particulares en cuanto a la orientación en pautas cooperativas. Con carácter relevante, entre el sector más joven de los investigados encontramos experiencias en grupos de *scouts*. Resaltan positivamente en su formación personal el aprendizaje de la dinámica del grupo, tanto en cuanto a valores como en cuanto a hábitos de comportamiento.

Pregunta: ¿Cuál ha sido la primera experiencia asociativa a la que has pertenecido?

Respuesta: «Los *scouts*. Era una organización... pues, te diría... un poco social, de formación del carácter del hombre, ¿no?, del ser humano. Estábamos con los *lobatos*, bueno, no sé si sabrás tú algo de *scouts*... Bueno, nosotros nos encargábamos de la *manada* principalmente, ¿no?, y con los críos pequeños lo pasábamos, la verdad, yo me lo pasé bastante bien en la

⁹ Sobre la dimensión socializadora de los colectivos de pequeño tamaño, véase Simmel (1977), donde explica cómo se produce la formación de la personalidad individual y social en torno al eje identificación-diferenciación.

época esa. Y más que nada pues era acostumbrarles a la convivencia, a... bueno, que tu vida está... la tienes que compartir con los demás y tienes que respetar a la demás gente... eso era el fondo, las bases y que se desarrollasen tíos fuertes, ¿no?, en el sentido de..., no fuertes así cachas, sino con carácter, es decir, bueno, yo no tengo que tener miedo a nada... tengo que tener... tengo que ser consecuente con mis actos y cuando cometo errores reconocerlos y tratar de..., más o menos ésa era un poco la peleílla, ¿no?» (Entrevista núm. 10.)

En segundo lugar podemos reseñar los grupos en relación con la religión, bien centrados en la formación personal o en la organización de actividades de asistencia en barrios marginales.

Pregunta: ¿Cuál es la primera participación en un colectivo que recuerdas?

Respuesta: «Yo iba a una cosa de monjas o medio monjas con médicos que iban gratis y enfermeras que iban gratis para la gente que no tenía dinero...» (Entrevista núm. 1.)

Este segundo tipo de experiencias son predominantes entre los voluntarios de más edad, aunque también algunos jóvenes hayan tenido vivencias en esta línea (Ranci, 1992)¹⁰. En cualquiera de estos casos, lo que nos interesa resaltar es la capacidad instructiva de los mismos, que facultan a la persona para incorporarse en la edad adulta a acciones colectivas de uno u otro signo. Esto se debe a que han recibido una sensibilización positiva hacia lo comunitario, así como a que se han hecho con los recursos necesarios para actuar colectivamente.

EL EFECTO SOCIALIZADOR DEL MOVIMIENTO ASOCIATIVO

Dentro de lo que hemos denominado agentes socializadores ubicados en el microcontexto personal cuyo objetivo institucional no es la educación, podríamos incluir las propias organizaciones. En los casos en los que el comporta-

¹⁰ Constanzo Ranci (1992), en un estudio sobre la movilización del altruismo, analiza, para el caso italiano, en qué medida las parroquias han jugado un papel fundamental en relación con la participación social. No sólo en el desarrollo del altruismo, lo que resultaría demasiado obvio, sino que en los años cincuenta y sesenta han actuado como vehículos potenciadores de acción colectiva desde diferentes perspectivas. En primer lugar, por su labor formativa en la dinámica colectiva. En segundo lugar, porque son elementos aglutinadores por una doble vía: de un lado, de poblaciones necesitadas de atención social y, de otro, de personas interesadas en ejercerla. En tercer lugar, han aportado una red de comunicaciones, una infraestructura de interacción entre grupos que luego ha podido ser aprovechada para colectivos al margen de la religión, como los sindicatos, los partidos políticos o las asociaciones voluntarias laicas. Por último, han proporcionado modelos de estructuras organizativas y fórmulas de captación y movilización de recursos.

miento cooperativo no responde a una socialización previa, detectamos un efecto de socialización secundario; en sentido inverso, la organización ejerce una labor formativa en sus asociados. Este efecto de socialización secundaria lo encontramos en todos los voluntarios, pero en el de aquellos que no habían recibido socialización previa en torno a estos valores el resultado es más claro. La asociación ha realizado la labor de formación en lo comunitario que no habían realizado los agentes de socialización primaria¹¹. Se produce, en muchos casos, una transformación cognoscitiva (Hirschman, 1986), en mayor o menor escala, de forma que personas cuyos planteamientos de vida giraban, fundamentalmente, en torno al eje individual, a partir de esa experiencia girarán en torno al eje colectivo. La siguiente cita ilustra este caso:

Pregunta: ¿Por qué crees que dejarías AI?

Respuesta: «En un momento determinado que pensase que ya no satisface mis expectativas me iría a otro sitio [a otra asociación, *nota de la autora*], que eso podría combinarlo con seguir siendo miembro de AI [se refiere a miembro económico, en cuanto a mantener el pago de su cuota anual, *nota de la autora*]. Pero ahora mismo yo no veo, veo difícil que deje de ser miembro aunque sea de cuota, ¿no? Lo que sí veo difícil es que deje el trabajo relacionado con el tema de solidaridad, eso lo veo ya más difícil.» (Entrevista núm. 2.)

La labor formativa de la asociación no se limita a la ejercida con sus propios socios, sino que mediante la divulgación de su existencia y de sus actividades ejerce una función de concienciación general que tiene efectos en la sociedad global. Esto tanto en lo que se refiere a la divulgación a través de las redes personales de comunicación como a través de los medios.

LA LABOR DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En la sociedad actual, a la hora de hablar de socialización no podemos dejar fuera el efecto conformador de caracteres y conductas que tiene la colectividad, en su dimensión macro, a través de los medios de comunicación de masas. La acción participativa tiene en dichos medios un instrumento potenciador de sus efectos, de tal forma que si éstos son sensibles al incremento de movilización tendrá un efecto directamente multiplicador. No existen estudios cuantitativos a nivel nacional que permitan hablar, con el rigor de las cifras, de aumento de la participación en España en acciones cooperativas¹². Pero la per-

¹¹ Simmel (1977) analiza cómo los grupos pequeños responden a las demandas psicológicas de los individuos y en qué medida actúan a veces como sustitutos de la institución familiar.

¹² En España tan sólo hay estudios específicos circunscritos territorialmente, o bien estudios de un tipo de asociación concreto, pero no datos globales cuantitativamente comparables.

cepción de aquellos que tienen una opinión cualificada al respecto confirma la influencia positiva de los *mass-media* en cuanto a incremento de participación en los últimos años¹³.

El imaginario colectivo, del que proviene la concepción que cada individuo posee de su sociedad, está hoy conformado, en gran medida, por la información proveniente de los medios de comunicación de masas, que crean opinión sobre los asuntos públicos tanto como sobre los privados. El tratamiento positivo de acciones voluntarias del tipo de las asociaciones de ayuda al Tercer Mundo, caso que se ha producido últimamente, o de hechos como la participación voluntaria en los Juegos Olímpicos de Barcelona, permite prever resultados¹⁴. Aparte de la repercusión inmediata, son previsibles consecuencias a medio plazo de sensibilización general y de cambio en la percepción de la acción voluntaria, como transformación de los procesos simbólicos de auto-identificación social.

Amnistía Internacional es un caso paradigmático de canalización de la actividad participativa, a través de los medios de comunicación. De los quince entrevistados, once afirman haber conocido la existencia de la asociación a través de prensa, radio o televisión. Es más, las cuatro personas que conocieron su existencia a través de un contacto personal afirman que su afiliación se produjo utilizando un contacto formal, el envío por correo de un boletín de inscripción facilitado por un diario. Ninguno de ellos conocía a ningún miembro de la misma antes de su afiliación, y tan sólo tres de los quince entrevistados tomaron la decisión en contacto con amigos o familiares. En los doce restantes la toma de decisión fue solitaria, reflexionada a partir de un estímulo procedente de la comunicación formal y ejecutada siguiendo las pautas comunicativas que estas vías proporcionan. Las dos citas siguientes ilustran esta afirmación:

Pregunta: ¿Puede recordar cómo conoció la existencia de AI?

Respuesta: «Sí, puedo recordar. Yo tuve noticias hace unos seis años, yo lo había oído nombrar, porque sabía..., pues, por la prensa y así..., pero bueno, vi un anuncio de AI hace cosa de unos seis años... y..., entonces ya sacaba *El País* la velita y la columnita esa... y así ya escribí yo alguna vez...» (Entrevista núm. 9.)

Respuesta: «Yo creo que fue en el 88 u 87 y..., lo sé porque..., hubo un programa de radio en una emisora contando un poco una gira de conciertos que hacía la organización en Estados Unidos, que fue la primera gira que hizo AI. Vi un reportaje sobre la pena de muerte en *Informe Semanal*

¹³ Esta información se apoya en entrevistas realizadas al responsable de la Coordinadora de ONGD (Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo) en España y al responsable de la Plataforma para la Promoción del Voluntariado.

¹⁴ En el caso de los Juegos Olímpicos de Barcelona, la gran concentración de voluntarios que se produjo y la intención de la mayoría de ellos de seguir manteniendo su actividad ha permitido canalizar este potencial humano hacia la prestación de servicios sociales, a nivel municipal.

y es que me chocó muchísimo..., me dejó traumatizada. A los pocos días salió un reportaje en un periódico, me quedé con el nombre... y cuando cumplí dieciocho años escribí.» (Entrevista núm. 8.)

3. CONCLUSIONES

La acción participativa es interpretada como una producción social, resultado de la acción compleja de un conjunto de agentes socializadores que suman sus efectos favoreciendo comportamientos solidarios. Estas líneas de acción potenciadoras podrían resumirse en dos: la formación especialmente intensa en valores de solidaridad, cooperación o responsabilidad colectiva, y el aprendizaje de dinámicas cooperativas. Dichos efectos socializadores parecen actuar tanto en su dimensión previa como simultánea a la acción. Esto quiere decir que, aun considerando prevaeciente la conformación del carácter cooperador en infancia y adolescencia, no hay que desestimar la labor impulsora de los microcontextos en cada circunstancia vital.

Como conclusión final me gustaría resaltar un efecto de socialización simultáneo, que sería el procedente de las organizaciones voluntarias, y un efecto de socialización previo, el procedente de la escuela. El paso por una organización voluntaria tiene una consecuencia formativa que ayuda a desarrollar un carácter cooperador y que actúa como factor socializador que produce una transformación personal. Es el resultado del efecto socializador simultáneo de este tipo de organizaciones. En cuanto al efecto de socialización previo resaltamos la escuela, que ocupa un lugar privilegiado como agente propiciador de comportamientos cooperativos y solidarios. Su capacidad de influencia es tanta en la inculcación de valores como en el adiestramiento en prácticas de dinámicas colectivas, lo que permite insistir en su carácter de herramienta sociológicamente operativa y de alto valor instrumental.

Es por todo lo dicho que escuela, familia, grupos de pares, medios de comunicación de masas, así como las propias organizaciones, construyen la acción participativa como producción social. Lo que parece confirmar, por tanto, la capacidad de la sociedad como generadora de prácticas cooperativas y caracteres prosociales, a través de sus agentes socializadores¹⁵.

¹⁵ Quiero expresar mi agradecimiento a Fernando Reinares, cuyas críticas y comentarios han ayudado a mejorar el contenido de este texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BOUDON, Raymond (1989): *Subjective rationality and the explanation of social behaviour*, Sorbonne: University of Paris.
- CONDE, F. (1991): «Los métodos extensivos e intensivos en la investigación social de las drogodependencias», presentado en las Jornadas sobre metodologías y técnicas de investigación social en el campo de las drogodependencias, Colegio de Licenciados en Políticas y Sociología, Madrid.
- ELSTER, Jon (1989): «Rationality, morality and collective action», *Ethics*, núm. 96.
- (1991): *El cemento de la sociedad*, Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, Anthony (1992): *Sociología*, Madrid: Alianza Universidad.
- HIRSCHMAN, Albert (1986): *Interés privado y acción pública*, México: Fondo de Cultura Económica.
- KLANDERMANS, Bert (1984): «Mobilization and participation: Social-psychological expansions of resource mobilization theory», *American Sociological Review*, núm. 49.
- MARAVALL, J. M. (1978): *Dictadura y disenso político*, Madrid: Alfaguara.
- MCCARTHY, J., y ZALD, M. (1973): *The trend of social movements in America: professionalization and resource mobilization*, Morriston, Nueva Jersey: General Learning Cooperation.
- MELUCCI, Albert (1989): «Getting involved: identity and mobilization in social movements», *International Social Movement Research*, vol. 1, Supplement to Research in Social Movements, Conflicts and Change, JAI Press Inc.
- O'RAND, Angela M., y KRECKER, Margaret L. (1990): «Concepts of the Life Cycle: their history, meanings, and uses in the social sciences», *Annue Rev. Sociology*.
- PIZZORNO, Alexandro (1983): «Identita e Interesse», en Loredana Sciolla (ed.), *Identita*, Turín: Rosenberg e Sellier.
- (1989): «Algún otro tipo de alteridad: una crítica a las teorías de la elección racional», *Revista Sistema*, núm. 88.
- RANCI, Constanzo (1992): «La mobilizzazione dell'altruismo», *Polis*, VI, 3, pp. 476-505.
- SARABIA, B. (1986): «Documentos personales: historias de vida», en GARCÍA FERRANDO y otros, *El análisis de la realidad social*, Madrid: Alianza Universidad.
- SIMMEL, George (1977): *Estudios sobre las formas de socialización*, Madrid: Alianza Universidad.
- TAYLOR, Michel (1988): «Rationality and revolutionary collective action», en Michel Taylor (ed.), *Rationality and Revolution*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ZNANIECKI, Florian (1992): «Principios para la selección de datos culturales», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 60.

RESUMEN

La participación en actividades colectivas de carácter cooperativo, tales como las organizaciones voluntarias de orden altruista, es interpretada en este artículo como una producción social. Los antecedentes de esta acción participativa se encuentran en la conformación de la personalidad a través de los procesos de socialización. El aprendizaje de dinámicas cooperativas en círculos pequeños y la inculcación de valores de solidaridad y participación tienen una incidencia variable en función del agente que actúa como vehículo formador. Se revela como especialmente intensa la huella resultante de la educación escolar y de los grupos de pares en la adolescencia, cuando en ellos se favorecen actitudes cooperativas. Asimismo, la información a través de los medios de comunicación de masas del incremento de las actividades cooperativas tiene un efecto multiplicador de las mismas, que permite que se activen mecanismos aprendidos en infancia o adolescencia.

ABSTRACT

The participation in cooperative collective activities, as altruistic voluntary organizations, is studied in this article as a social product. The study on the volunteers of Amnesty International Madrid section shows that the socialization processes shape cooperative personalities. The training on prosocial behaviours in small groups, the school cooperative activities and the significant family experiences have a different influence in any case, but, all of them has consequences on adult lives. The school experiences in which the students can act with some autonomy from the adults, arranging their own problems by themselves, appear as a significant behaviour model that facilitate the involvement in collective actions. The adolescent pair groups are important in the same way. At the same time, the mass-media influence is significant to improve the altruistic and cooperative actions, and to spread information about this kind of social comportaments has an increasing effect.