

LA ESCUELA HOY

**LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL PROCESO
COLECTIVO DE CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO**

**Jesús Hernández García
Susana Molina Martín
Mercedes Inda Caro
(Coordinadores)**

- LOBROT, M. (1974) *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires, Humanitas.
- LOURAU, R. (1975) *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MCCLEARY, L. (2009) *La salud de tu cerebro*. Robin Book, Barcelona.
- MORA, F. (2004) *¿Enferman las mariposas del alma? Cerebro, locura y diversidad humana*. Madrid, Alianza.
- OGDEN, P.-MINTON, K.-PAIN, C. (2009) *El trauma y el cuerpo*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (2004) *La educación está enferma: informe pedagógico sobre la educación actual*. Valencia, Nau Libres.
- REQUEJO OSORIO, A. (1980) *Sociopsicoanálisis y educación*. La Coruña, Intercambio Científico y Extensión Universitaria.
- SANPEDRO J. L. (2005) *Escribir es vivir*. Barcelona, Plaza Janés.
- SERTILLANGES, A.-D. (1969) *La vida intelectual*. Barcelona, Estela.
- VARELA, F. (2002) *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Dolmen ediciones.
- VARIOS (1971) *Psicología y pedagogía: Luria, Leontiev, vigotsy*. Madrid, Akal.
- VARIOS (1971) *Psicología y pedagogía: Luria, Leontiev, vigotsy*. Madrid, Akal.
- VIIGOTSKY, L. (2004) *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Akal.
- VIÑAO, A. (2004) *Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada*. En *Revista Española de Pedagogía*, nº 228, pp.279-304.
- VYGOTSKI, L.S. (1996 v.o. 1976) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica-Barcelona, Mondadori.
- VYGOTSKII, L.S. (1972) *Psicología del arte*. Barcelona, Barral.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- ZIMBARDO, PH. (2008) *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona, Paidós.

IMPLANTACIÓN DE LA ASIGNATURA “EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS” EN 3º DE SECUNDARIA: VALORACIONES DEL PROFESORADO. EL CASO CONCRETO DE ZARAGOZA EN EL CURSO 2008-09

Concepción Naval y Charo Repáraz

Universidad de Navarra

Elena Arbués

Colegio Agustín Gericó. Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades modernas se enfrentan hoy al reto de ajustar sus sistemas educativos a las demandas de un mundo en constante transformación. La actualización de los conocimientos, la innovación de las técnicas y los métodos de enseñanza, la adaptación del sistema educativo a las exigencias sociales, son problemas compartidos por los países occidentales desarrollados.

En esta línea, desde finales de los años ochenta del siglo pasado ha surgido en el mundo occidental un interés creciente por la educación para la ciudadanía (Callan, 1997; Kerr, 2004; Westheimer y Kahne, 2002; Putnam, Feldstein y Cohen, 2003; Torney-Purta y Amadeo, 2003; Naval, 2003; Torney-Purta, 2004; Comisión Europea. Eurydice, 2005; Saha, Print y Edwards, 2007). Los gobiernos europeos, por ejemplo, tratan de aplicar las orientaciones sugeridas por el Consejo de Europa (2002)¹ para solucionar u orientar desde la educación algunos de los retos que nuestras sociedades tienen planteados: la globalización, la multiculturalidad, la pervivencia de las democracias, o la necesidad de robustecer la conciencia ciudadana, de fomentar la participación social, entre otros (Sartory, 2001).

¹ Consejo de Europa (2002). Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002. <http://www.coe.int>.

La legislación educativa española, desde los años 90, se ha ido adaptando a las directrices comunes que, en materia de educación, llegan desde la Comunidad Europea y apuntan a subrayar la importancia de la educación moral y cívica. Así ha sido en las tres leyes dictadas desde entonces: la LOGSE (1990), la LOCE (2002) y la LOE (2006).

La educación para la ciudadanía forma parte hoy del currículum escolar. Tras una década de investigación, la Ley Orgánica de Educación de 2006 introduce dicha materia en el sistema educativo, pero sin haber logrado un adecuado consenso que le de estabilidad (Naval, Print, Iriarte, 2003; Naval, Jover, 2006).

Está por ver si la ciudadanía se puede enseñar sólo mediante una asignatura (Niemi, Junn, 1998; Finkel, 2003), pero parece obvio que su aprendizaje implica algo más que la adquisición de unos conocimientos. Se trata de suscitar buenos ciudadanos, con virtudes personales y sociales arraigadas y con iniciativa suficiente para comprometerse con las necesidades de su entorno social. Esto escapa al marco de una asignatura, de ahí que haya que plantear la ciudadanía en el ámbito de una educación integral, que abarque los aspectos intelectual, social, afectivo, estético y moral del ser humano (Naval y Arbués, 2008). Por otra parte, impartir este tipo de educación en un régimen democrático implica no confundir la educación con el adoctrinamiento. Además, hay que contar con la colaboración, no sólo de la escuela, sino de otras instancias, principalmente la familia, pero también los medios de comunicación, las asociaciones juveniles y culturales, etc.

Desde los distintos sectores implicados se han alzado voces a favor y en contra (Valdivieso y Almeida, 2008; Gil, Jover, Naval y Reyero, 2008). Los investigadores, estando de acuerdo en la necesidad de educar el civismo, también mantienen posiciones diversas. Las Administraciones Educativas, según el partido político que las sustente, proponen unas normas para su implantación u otras. Algunas instancias sociales han propuesto el rechazo a la asignatura. Por otra parte, un sector del profesorado, resignado ante los continuos vaivenes legislativos, respira tranquilo mientras el ordenamiento constitucional defiende la libertad de cátedra.

Todos estos síntomas parecen indicar que algo en nuestro sistema educativo no funciona del todo bien. Sí hay un acuerdo, casi general, sobre la necesidad de una educación que promueva los conocimientos, las disposiciones y las destrezas necesarias para llegar a ser miembros responsables en una sociedad democrática. También hay un cierto consenso sobre la conveniencia de entrar a formar parte del espacio europeo de educación, o de promover la ciudadanía activa y adoptar medidas para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad multicultural. Si esto es así, cabe indagar qué hay en nuestro sistema escolar que impide llevar a término dichos proyectos.

Hay un aspecto al que acaso cabría apuntar, entre otros, aunque no hay ocasión aquí para desarrollarlo: el exceso de centralismo. Casi todos los sistemas escolares contemporáneos tienden a la centralización. Esto puede tener variadas consecuencias para el sistema educativo: que sea utilizado por el Estado como un instrumento a su servicio; que tienda a eliminar las diferencias, a buscar la homogeneidad social y cultural;

y, por último, que genere una excesiva burocratización que condene al sistema escolar a la lentitud y a la ineficacia.

Este es el marco en el que se plantea la investigación que estamos llevando a cabo en torno a la aportación de la asignatura "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" a los alumnos de 3º de secundaria y las experiencias del profesorado, en el caso concreto de diferentes escuelas de la provincia de Zaragoza en el curso 2008-09. Aquí vamos a exponer algunos primeros análisis sobre las experiencias del profesorado.

Nuestro interés al llevar a cabo este trabajo se apoya en una doble convicción. Por un lado, en la imposibilidad de desligar la educación cívica de la educación moral y de la educación integral. Es fundamental que lo que pretendamos sea ayudar a los educandos a llegar a ser personas que sepan vivir en sociedad, no simplemente transmitirles unos conocimientos (Peters, 1962, 1982). Una educación ciudadana puede contribuir a ello. Por otro lado, siendo la educación del civismo algo necesario en una democracia y considerando las nuevas democracias emergentes en Europa y otros países del mundo, así como la necesidad de regenerar algunas antiguas democracias, es importante contribuir a asentar sus bases y aportar elementos para ello desde la investigación.

Un asunto que centra nuestra atención es la formación inicial y continua del profesorado y con vistas a ella planteamos esta investigación. Con frecuencia se sobrecarga a la educación con actividades que no son ni principal ni únicamente suyas, sino compartidas con otras instancias sociales. El consumo de drogas o de alcohol, la educación sexual, la preocupación ecológica, la educación para la paz, la educación vial, la adquisición de hábitos saludables, la alimentación equilibrada, el fomento del deporte, la educación para el consumo, etc. Son temas que pueden cargar excesivamente el trabajo en la escuela. A su solución puede contribuir la educación sin ninguna duda, pero también los hospitales, los partidos políticos, los medios de comunicación, las empresas, etc. No son, estrictamente hablando, problemas de la escuela. Si lo son, por ejemplo, la formación inicial y permanente del profesorado, la calidad del sistema educativo, el gobierno y la gestión tanto de los sistemas educativos como de los centros escolares, etc. No puede llevarse a cabo una reforma educativa, o implantar una nueva asignatura sin contar, principalmente, con el profesorado. En el caso de la educación cívica, no se trata sólo de motivarlo, sino sobre todo de colaborar en su preparación para que sea capaz de educar a los alumnos en unas disposiciones sociales que los docentes previamente practican.

Para comprender mejor lo que aquí se expone vamos a hacer una aproximación general al proyecto, para después centrarnos en la encuesta a los profesores.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Objetivo

El estudio tiene una doble finalidad. En primer lugar, analizar la contribución de la asignatura "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" para promover

en los alumnos la adquisición de conocimientos cívicos y el fomento de disposiciones personales y sociales, así como de actitudes democráticas y de compromiso con las necesidades de su entorno social. En segundo lugar, recoger las experiencias y la valoración del profesorado sobre la propuesta actual de la asignatura.

Hipótesis de partida

La asignatura, según la consejería de educación del gobierno de Aragón, ha sido diseñada con la finalidad de promover el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática. Tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima crítica, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable².

El estudio pretende comprobar en qué medida dicha asignatura cumple esta finalidad y conocer la valoración del profesorado tras un curso de aplicación.

Muestra

Según el Instituto Aragonés de Estadística³ en el curso académico 2007-08, en Zaragoza capital y su provincia, hay 128 centros en los que se imparte Educación Secundaria Obligatoria, con un total de 34.134 alumnos. De ellos, 8.203 están matriculados en tercer curso. Para el presente estudio se toma una muestra de 27 centros y 1.557 alumnos, lo que supone un 20% de la población total objeto de estudio.

El estudio abarca centros públicos, privados y concertados. Estos centros pertenecen a las siete zonas en las que se divide la ciudad y a las siete localidades de la provincia (Borja, Cariñena, Ejea de los Caballeros, La Almunia de Doña Godina, Mallén, Pedrola y Sástago).

El análisis de las valoraciones de los profesores se ha realizado sobre una muestra de 27 profesores de la asignatura que se evalúa y corresponden a los docentes de los 27 colegios participantes en el estudio.

Metodología

Para llevar a cabo la recogida de datos se aplica un cuestionario a dichos alumnos en dos momentos: octubre de 2008, antes de comenzar a cursar la asignatura, y junio de 2009, tras cursar la asignatura. Dicho cuestionario incluye preguntas cerradas, de elección múltiple, de respuesta libre y de escala. Consta de 25 ítems distribuidos en cinco bloques: conocimientos teóricos, valores personales, valores so-

² Cfr. Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA nº 65 de 1 de junio de 2007).

³ www.educaragon.org

ciales, actitudes democráticas y de participación y, por último actitudes de compromiso social.

Al profesorado que imparte la asignatura se le aplica un cuestionario al finalizar el curso académico 2008-09. El cuestionario consta de 10 ítems e incluye preguntas de elección múltiple y preguntas abiertas. Dichas preguntas se refieren a la actual propuesta de la asignatura, a los contenidos, actitudes y valores que se pretenden transmitir y al manual que han utilizado.

Secuenciación

- Toma de contacto con los profesores (septiembre de 2008)
- Se aplica la encuesta inicial a los alumnos (octubre de 2008)
- Primeros resultados (enero de 2009)
- Se aplica la encuesta final a los alumnos y la encuesta al profesorado que imparte la asignatura (mayo-junio de 2009)
- Resultados y conclusiones de la encuesta aplicada a los profesores (junio de 2009)
- Resultados finales de la encuesta a los alumnos y conclusiones (septiembre de 2009)
- Nos centramos seguidamente en el análisis de algunos de los resultados de la encuesta a los profesores.

3. ANÁLISIS DE ALGUNOS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA A LOS PROFESORES

Los profesores de la muestra empleada en el estudio valoran la propuesta de la asignatura, tal y como está diseñada por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón⁴, de la siguiente forma:

- al 22,7% le parece “adecuada para los alumnos por sus objetivos, contenidos y carga lectiva”;
- al 59,1% le parece “adecuada por los objetivos y contenidos pero insuficiente por su carga lectiva”;

⁴ El Gobierno de Aragón a los contenidos contemplados en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas del MEC añade en la Orden de 9 de mayo de 2007 citada, los siguientes contenidos: Bloque 1. Contenidos comunes. Análisis crítico de las posiciones teóricas y prácticas que impiden el diálogo y la posibilidad de llegar a acuerdos de grupo (dogmatismos, relativismo). Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación. El centro educativo como lugar de socialización y aprendizaje. La participación de todos en el centro educativo. Autoridad, democracia y participación: delegados y órganos de participación y decisión compartida. Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos. Derechos y deberes de los alumnos. Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI. El Estatuto de Autonomía de Aragón. El carácter democrático de las instituciones políticas aragonesas: los Ayuntamientos, las Cortes de Aragón, el Gobierno de Aragón y la Justicia de Aragón.

- mientras que al otro 18,2% le resulta “inadecuada para los alumnos, tanto por sus objetivos y contenidos como por su carga lectiva”.

Si analizamos las respuestas de los profesores en relación a los contenidos vemos que el 48% de los profesores piensa que la asignatura es “necesaria”, mientras que el otro 52% piensa lo contrario, que es “innecesaria” ya que sus contenidos pueden impartirse en otras asignaturas. Estos profesores opinan que los contenidos ya se estudian en ética de 4º, en ciencias sociales y en religión.

Los profesores que consideran que la asignatura es innecesaria piensan que una hora de clase a la semana no es muy útil y opinan lo siguiente:

- para unos sería más conveniente aprovecharla para impartir más lengua o matemáticas;
- para otros no pasa nada por insistir en los mismos conocimientos;
- un profesor opina que “se delega excesivamente a la escuela todas aquellas cuestiones en las que se detecta una carencia social. De este modo no se va al fondo: las carencias sociales y, por tanto, no se soluciona dando una asignatura. Considero que la Educación debería hacer un esfuerzo por implicar de verdad a la familia en el proceso educativo... La sociedad también debe implicarse; mientras se apueste por un perfil social ausente de valores, es vana la pretensión de que la escuela los cree *ex novo*”;
- otro profesor opina que “la educación ciudadana se realiza en casa, con los amigos y en la vida diaria... no se puede enseñar ni evaluar en clase”. Para los profesores que consideran que la asignatura es necesaria las valoraciones son las siguientes:
- se solapa con la ética de 4º de ESO, se podrían fusionar e impartir 3 horas de ética semanales en 4º;
- “me parece una asignatura muy valiosa para los alumnos y la sociedad en general”;
- sería necesario aumentar la carga horaria y transmitirla transversalmente.

Desde el punto de vista de los valores y las actitudes cívicas que la asignatura transmite, los profesores muestran una opinión algo dividida; para el 54,2% de los profesores la asignatura es necesaria para la transmisión de valores y actitudes cívicas a los alumnos, mientras que para el 45,8% restante es “innecesaria” por considerar que la transmisión de valores y actitudes cívicas se realiza transversalmente desde todas las asignaturas o se pueden tratar algunos de estos valores y actitudes cívicas en las tutorías.

Sin embargo los profesores se muestran moderados a la hora de valorar en qué medida es posible, tal y como plantea la asignatura el Gobierno de Aragón, que los alumnos adquieran los valores y actitudes cívicas propuestas. Así para el 50% de los profesores la respuesta, en una escala de 5 puntos, es “algo” que equivale a un 3 y sólo

para el 33% “mucho” o lo que es lo mismo un 4. Mientras que para el 16,7% restante de los profesores la valoración está entre “nada” y “poco” posible que se de esta adquisición de valores y actitudes.

Estos resultados ponen de manifiesto que los profesores consideran que la asignatura es necesaria para transmitir valores y actitudes cívicas. Sin embargo se muestran escépticos sobre la posibilidad de llevarlo a cabo tal y como está planteada la asignatura.

El 88% de los profesores que contestan la encuesta reconocen que han utilizado un libro de texto para impartir la asignatura frente al 12% que no han empleado manual para impartir la asignatura, pero la evaluación de su adecuación es diferente.

Así para el 14,3% el grado de adecuación del manual a la asignatura (en cuanto al horario lectivo, objetivos, contenidos y actividades) es “poco”. Mientras que para el 33,3% es “algo”, para el 47,6% es “mucho” y para el 4,8% es “todo”. Lo que pone de manifiesto que sólo algo más del 50% de los profesores de la muestra están satisfechos con el texto escolar elegido.

Los manuales empleados pertenecen a las editoriales Anaya (4,5%), SM (36,4%), Ediciones del Serbal (4,5%), Santillana (9,1%), Oxford (18,2%), Casals (13,6%), Edebé (4,5%) y Bruño (4,5%).

4. REFLEXIONES FINALES

A la vista de los resultados de las valoraciones de esta muestra de profesores se puede afirmar que se da un gran consenso respecto a la necesidad de educar el civismo.

Ningún profesor sostiene que la asignatura sea innecesaria por sus contenidos y objetivos. Si lo afirman es porque consideran que los contenidos ya se trabajan en otras asignaturas, como por ejemplo en ciencias sociales, en ética o en religión.

Respecto a la adquisición de valores y actitudes cívicas la mayoría considera que es necesaria la asignatura, sin embargo apreciamos cierto escepticismo sobre el hecho de que los alumnos los puedan adquirir “estudiando una asignatura”. La educación cívica, tal y como algún profesor ha manifestado, debe implicar al proceso educativo en su conjunto, no solamente a una asignatura y unas horas al día. El proyecto educativo del centro debería contemplar específicamente los valores y actitudes cívicas a transmitir.

Por otro lado, y en íntima relación con la idea del proyecto educativo del centro, los profesores ven necesaria la implicación y la participación activa de la familia en dicho proyecto. Es a la familia como principal responsable de la educación de los hijos a quien le compete construir un hogar que sea ámbito adecuado de aprendizaje cívico. Si esto es así, a la escuela le sería menos costosa la tarea de asumir la educación de los futuros ciudadanos. No se puede responsabilizar a la escuela de todos aquellos problemas en los que se detectan carencias sociales y pretender que los profesores los resuelvan con una “asignatura”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLAN, E. (1997): *Creating citizens, political education and liberal democracy*. Oxford, Clarendon Press.
- COMISIÓN EUROPEA. EURYDICE (2005): *Citizenship Education at School in Europe*: <http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet.htm>
- FINKEL, S. E. (2003): Can Democracy Be Taught?, *Journal of Democracy* (14) 137-51.
- GIL, F.; JOVER, G.; NAVAL, C. y REYERO, D. (2008). El diseño curricular de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos: debate social y análisis pedagógico, en VALDIVIESO, S. y ALMEIDA, A. (eds.) *Educación y ciudadanía*. XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 19-72
- KERR, D. (2004): *Changing the Political Culture: Reviewing the Progress of the Citizenship Education Initiative in England*. Ponencia en la American Educational Research Association Conference. San Diego, USA.
- NAVAL, C. y ARBUÉS, E. (2008): ¿Ciudadanos de manual?, *Nuestro tiempo*, 645, 25-35.
- NAVAL, C. y JOVER, G. (2006): The Research on Moral and Civic Education in the Spanish Educational Theory: evolution and current trends, *Journal of Social Science Education*, vol. 5, n. 2, 93-104. Available at: <http://www.jsse.org/2006-2/pdf/naval-jover-spain.pdf>
- NAVAL, C.; PRINT, M.; y IRIARTE, C. (2003): Civic Education in Spain: A Critical Review of Policy, *Journal of Social Sciences Education*, 2-2003. Available at: http://www.jsse.org/2003-2/spain_naval.htm
- NIEMI, R. G. y JUNN, J. (1998): *Civic education. What makes students learn*. New Haven, Yale University Press.
- PETERS, R. S. (1962): *Education as Initiation*. London, The University of London Institute of Education.
- PETERS, R. S. (1982): La educación y el hombre educado, en DEARDEN, R. F., HIRST, P. H. y PETERS, R. S., *Educación y desarrollo de la razón*. Madrid, Nancea, 21-34 y 464-482.
- PUTNAM, R., FELDSTEIN, L. y COHEN, D. (2003): *Better Together*. New York, Simon and Schuster.
- SARTORY, G. (2001): *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus.
- SOBER, E. y WILSON, D. S. (2000): *El comportamiento altruista. Evolución y psicología*. Madrid, Siglo XXI.
- SAHA, L.J., PRINT, M., EDWARDS, K. (eds.) (2007). *Youth and Political Participation*. Rotterdam, Sense Publishers.
- TORNEY-PURTA, J. (2004): An Overview of Secondary Analysis of the IEA Civic Education Study, its Impact and Directions for the Future. IEA Civic Papers. <http://www.iea.nl/irc2004-cived.html>
- TORNEY-PURTA, J. y AMADEO, J.A. (2003): A Cross-National Analysis of Political and Civic Involvement Among Adolescents. PSONline. <http://www.apsanet.org/imgtest/CrossAnalysisPoliticalCivicAdolescents.pdf>.
- VALDIVIESO, S. y ALMEIDA, A. (eds.) (2008). *Educación y ciudadanía*. XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones.
- WESTHEIMER, J. y KAHNE, M. (2002): *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association. Boston, MA.

VOLUNTARIADO Y SERVICE-LEARNING EN LA ESCUELA

Concepción Naval y Carolina Ugarte
Universidad de Navarra

A lo largo del tiempo, las actuaciones voluntarias han variado en las formas de organización, en los valores que las inspiran e incluso en la denominación que reciben, pero la finalidad de la actuación sigue siendo la misma: el servicio gratuito a otros desde la libertad y el compromiso (Martínez-Odría, 2005). En estos últimos años se ha extendido la convicción de que la participación en actividades de voluntariado constituye una forma adecuada para suscitar la deseada participación social de los ciudadanos (Noguera, 1997; Martínez, 2008). Por tanto, parece oportuno indagar en las ventajas pedagógicas que se derivan de la integración de las acciones voluntarias en el aula, es decir, de la incorporación del voluntariado en la escuela como forma organizada e institucionalizada de participación y como medio para incrementar la capacidad formativa de la escuela.

El voluntariado es un fenómeno con raíces históricas, arraigado en la dimensión social del ser humano y, por tanto, extendido en todas las culturas y en todos los tiempos (Bell, 1999; Casares, 1994; García Campá, 2001; García Inda, 1996; Govaart y otros, 2001; Montagut, 2003; Vidal y Mota, 2002). Es la forma a través de la cual las personas participan en la sociedad y contribuyen a su mejora.

No obstante, de las prácticas de colaboración social a la institucionalización del voluntariado va un largo trecho que sólo se entiende considerando una multitud de factores que han influido en la configuración y desarrollo de las prácticas solidarias (Donati, 1997). Existe cierto acuerdo entre los investigadores del fenómeno del voluntariado en afirmar que el auge de la solidaridad organizada y su formalización jurídica