

Didáctica Geográfica, 3.<sup>a</sup> época  
9, pp. 243-258  
ISSN: 0210-492-X  
DL: MU 288-1977  
Editado en 2007

## **EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN COMO EJE DE UNA EDUCACIÓN CIUDADANA. REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS\***

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ y NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
Universidad de Sevilla

### **RESUMEN:**

Los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo exigen una educación que permita a los alumnos comprender mejor esos problemas y actuar en consecuencia. De ahí la importancia de una Educación para la Ciudadanía centrada en la participación ciudadana. Pero esa meta no está exenta de dificultades, debido a diversos factores, como la formación del profesorado o las limitaciones del contexto escolar. Partiendo de estas reflexiones, se analizan las experiencias de tres programas educativos, desarrollados en la provincia de Sevilla, que pretenden fomentar la participación de niños y jóvenes en su ciudad. .

### **PALABRAS-CLAVE:**

Educación para la Ciudadanía; Participación ciudadana; Experiencias educativas innovadoras.

### **ABSTRACT:**

The serious social and environmental problems of our world demand an education that allows the students to understand those problems better and to act in consequence. Therefore, the importance of an Education for Citizenship centered in the citizen participation. But that goal doesn't lack difficulties, due to different factors, such as teachers' training or the limitations of school context. Taking these reflections into account, we analyze the experiences of three educative programmes, developed in the province of Seville, that try to foment the participation of children and young people in their town.

---

\* Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, titulado "Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana".

**KEY WORDS:**

Education for Citizenship; Citizen Participation; Innovative Educational Experiences.

**RÉSUMÉ:**

Les graves problèmes sociaux et environnementaux de notre monde exigent une éducation qui permet aux élèves de comprendre mieux ces problèmes et d'agir en conséquence. Donc l'importance d'une Éducation à la Citoyenneté centrée à la participation des citoyens. Mais cet objectif n'est pas exempt de difficultés, à cause de divers facteurs, comme la formation du professorat ou les limitations du contexte scolaire. À partir de ces réflexions, on analyse les expériences de trois programmes éducatifs, développés dans la province de Séville, qui prétendent favoriser la participation des enfants et des jeunes dans leur ville.

**MOTS CLÉ:**

Éducation à la citoyenneté; Participation des citoyens; Expériences éducatives innovatrices.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Geografía desde siempre ha contribuido a entender mejor el mundo y, por tanto, a posibilitar acciones tendentes a transformarlo, si bien es evidente que, según las épocas (y los intereses en juego) y según los enfoques o paradigmas de referencia, esa cosmovisión y esa contribución a la acción han sido diferentes. Sin embargo, la Geografía en la educación, y especialmente en el contexto escolar, no siempre cumple esos objetivos; o, mejor dicho, suele proclamar esos objetivos, pero la práctica educativa, luego, queda muy distante de los mismos.

Es difícil –y hasta pretencioso– analizar, en pocas palabras, este desajuste, pero conviene recordar, al menos, dos realidades poco tenidas en cuenta desde la perspectiva didáctica: en primer lugar, la Geografía escolar no siempre tiene que ver con la Geografía científica; en segundo lugar, los contenidos geográficos que la educación escolar pretende que sean aprendidos por los alumnos son paquetes de conocimientos generalmente poco conectados con los problemas reales con los que están en contacto esos alumnos.

Lo primero es una obviedad, pero con frecuencia pasa desapercibido, pues se tiende a considerar que la Geografía enseñada en el contexto escolar es un resumen o una adaptación de la producción científica de los geógrafos. No es necesario que nos detengamos en demostrar que no es así. Basta con abrir cualquier libro de texto para comprobar que los contenidos geográficos suelen estar bastante alejados de los ámbitos de investigación en que se mueve la Geografía científica (son diferentes los problemas abordados, la forma de trabajarlos, los resultados presentados...). En el currículum escolar –tal como se plasma en los libros de texto más

usados— tiende a acumularse un conocimiento geográfico codificado en forma de definiciones, descripciones estandarizadas y ejemplos convencionales, que, en todo caso, pretende ser compensado con unos toques de temáticas transversales y ciertos añadidos de problemas actuales; ingredientes ambos que son fácilmente separables del cuerpo convencional de contenidos, claramente identificable tanto para el profesorado —que desarrollará su enseñanza siguiendo la lógica de ese cuerpo de contenidos— como para el alumnado —que sabe cómo tiene que dosificar su esfuerzo en relación con el mismo para tener éxito en el contexto escolar, especialmente a través del examen<sup>1</sup>—.

Sirva esta primera constatación para advertir acerca de lo dificultoso que puede resultar el intento de integrar en el cuerpo de contenidos escolares de Geografía —y, por extensión del área de Ciencias Sociales— otros contenidos, con una lógica y con una génesis diferente, y para entender que el éxito de dicha empresa no puede fiarse solamente a la buena intención de algunos profesores y profesoras voluntariosos.

En cuanto a lo segundo —que los contenidos de la Geografía escolar suelen estar desconectados de los problemas sociales y de las experiencias vitales del alumnado—, es algo que complementa lo anteriormente dicho. En efecto, muchos de los contenidos manejados en la enseñanza resultan excesivamente teóricos, fríos y desvitalizados, de forma que es difícil que los alumnos y alumnas puedan llegar a pensar que ese conocimiento sirva para entender los problemas reales y para intervenir en el mundo en el que ellos se mueven a diario. Se actúa, así, desde el supuesto —no explicitado— de que la educación tiene “un efecto diferido”: se trataría de enseñar “ahora” en la escuela un cuerpo de conocimientos —generalmente con una lógica disciplinar— para que “luego” los niños y jóvenes puedan utilizarlo para interpretar el mundo e intervenir fuera de la escuela, en la realidad social. Pero lo que ocurre es que los alumnos no suelen generalizar ni transferir lo aprendido en la escuela a las situaciones reales de la vida<sup>2</sup>. La situación se ve agravada por el hecho de que el cuerpo de conocimientos que se pretende transmitir en la escuela se halla claramente sesgado hacia el ámbito cognitivo en detrimento de otros ámbitos, como el afectivo o el conductual, más directamente conectados con la experiencia cotidiana.

---

<sup>1</sup> El análisis que F.J. Merchán (2005) realiza del funcionamiento de las clases de Historia en Secundaria y del papel del examen en la gestión del aula puede ser ilustrativo, asimismo, para las clases de Geografía, y del área de Ciencias Sociales en su conjunto.

<sup>2</sup> El problema de la transferencia de lo supuestamente aprendido en el contexto escolar a los contextos reales es una de las cuestiones que consideramos clave en el debate didáctico. Sobre ello puede verse más detenidamente García Díaz, 1998.

Sirva, asimismo, esta segunda constatación para advertir que los contenidos relacionados con la educación para la ciudadanía, y más concretamente con la participación ciudadana, al estar más directamente vinculados a la acción, no tienen apenas parentesco con los contenidos disciplinares habituales, y exigirían, por lo demás, ser trabajados mediante actividades diferentes de las que se utilizan en la enseñanza de aquellos otros (demasiado centradas en la explicación de conocimientos que ya vienen “dados” y que los alumnos sencillamente han de aprender, no siendo, en principio, indispensable la generalización ni la aplicación en un contexto real fuera de la escuela).

En contraste con las constataciones anteriores, las nuevas realidades de nuestro mundo, con los graves problemas a ellas asociados, están exigiendo una respuesta urgente por parte de la educación (García Díaz, 2004; García Pérez, 2005). Y la educación para la ciudadanía debe de constituir un pilar básico de esa respuesta. Más concretamente, la dimensión de participación ciudadana debe servir para fundamentar el desarrollo de una democracia de carácter más participativo. De hecho, la necesidad de dar una respuesta adecuada a esta situación es reconocida desde distintas instancias nacionales e internacionales. En ese sentido, el hecho de que la recién aprobada LOE contemple la existencia de una asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (en Primaria, en Secundaria Obligatoria y en Bachillerato), más allá del debate acerca de la conveniencia de engrosar el currículum con una asignatura más, puede ser considerado como una posibilidad de afrontar esta finalidad educativa, sin que ello pueda suponer, en ningún caso, que las demás áreas curriculares se desentiendan de su responsabilidad a este respecto. De ahí el interés de recordar las potencialidades educativas de la Geografía.

## 2. HACIA UNA CIUDADANÍA GLOBAL. LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN

En todo caso, la ciudadanía en la que hoy se tendrían que educar nuestros alumnos y alumnas debería tener un carácter diferente del que han tenido los intentos convencionales de educación cívica. Propugnamos una ciudadanía global, que habría de superar tres aspectos básicos: los límites de las patrias; los de los ámbitos educativos convencionales; y los límites entre educación, formal, no formal e informal.

Respecto a la necesidad de una ciudadanía concebida como mundial, diversos artículos de este número monográfico abundan en dicha idea, y así se reclama, ade-

más, desde diversas instancias<sup>3</sup>; por lo que no nos detendremos en su análisis. Baste reiterar la necesidad de esa dimensión educativa para poder hacer frente a los graves problemas sociales y ambientales, que tienen, asimismo, una escala planetaria; lo que no puede suponer olvido de la escala local, en la que inevitablemente se ha de plasmar la intervención de los educandos.

La idea de ciudadanía, entendida en el sentido integrador que estamos planteando debería superar, asimismo, los límites tradicionales de los campos de conocimiento implicados en la enseñanza, incorporando toda una serie de dimensiones o facetas que permitan articular un enfoque educativo complejo. En ese sentido, parece indispensable contar con una dimensión de información política, social e institucional, tanto desde una perspectiva histórica como desde una perspectiva actual<sup>4</sup>. Pero la Educación para la Ciudadanía requiere una dimensión más vinculada a la acción, que se podría formular como educación para la participación ciudadana, entendida en un amplio sentido y en distintas escalas (en el propio barrio, en la ciudad, en el estado, en el mundo...). Esta dimensión incluiría, entre otros aspectos, la educación política y, lógicamente, la educación para la democracia, además de la perspectiva ética.

El enfoque global que reclamamos requiere, asimismo, el concurso de otras dimensiones relevantes. Nos parecen indispensables, al menos, la relativa a la convivencia y la relativa al compromiso con los problemas sociales y ambientales. Se podría rescatar, así, una Educación para la Convivencia, entendida no sólo en el contexto cotidiano de los alumnos sino, sobre todo a escala mundial. En esa línea, se podría integrar, también, la Educación para la Paz. Y en cuanto al compromiso con la problemática socioambiental, se requeriría, también, una educación para el desarrollo sostenible, incorporando, desde una nueva óptica, aspectos de la tradicional Educación para el Desarrollo y de la nueva perspectiva de educación para la sostenibilidad (entendida como un nuevo enfoque de la Educación Ambiental). En esta dimensión se incluiría, por consiguiente, la sensibilidad y el sentido crítico ante las desigualdades, así como el compromiso de lucha por un mundo más justo.

---

<sup>3</sup> Esta idea ha sido ampliamente desarrollada por E. Morin, en diversas obras, entre otras en su informe sobre educación para la UNESCO (Morin, 2001). Puede verse también, a este respecto, García Pérez, 2005.

<sup>4</sup> Esta perspectiva podría tener una mayor vinculación a contenidos procedentes de las ciencias jurídicas, que no han tenido mucha presencia en este campo en el caso español, a diferencia del caso francés (véase, por ejemplo, Audigier y Lagelée, 1996 o Robert, 1999).

Por fin, es evidente que una Educación para la Ciudadanía, tal como se está caracterizando, no puede quedar reducida al ámbito de la educación formal y, menos, al estrecho espacio curricular de una asignatura con escasa presencia escolar. En efecto, nos parece indispensable que desde el ámbito escolar se tengan en cuenta algunas de las propuestas desarrolladas dentro del campo de la educación no formal e informal para trabajar el contenido de la participación u otros contenidos relacionados con el mundo de los valores. Este tipo de experiencias presenta algunas ventajas en relación con determinados rasgos de la escuela tradicional: una organización espaciotemporal flexible; una concepción del contenido más abierta y vinculada a los problemas sociales próximos; un diseño de las actividades más variado; un papel más activo de los aprendices y del propio formador... En ese sentido, y aun siendo conscientes de que no se pueden trasladar fácilmente al contexto escolar experiencias generadas fuera del mismo, sería muy conveniente tener en cuenta esas posibles aportaciones en relación con el desarrollo escolar de una educación para la ciudadanía, y concretamente para la participación<sup>5</sup>.

Como acabamos de exponer, pues, la dimensión de participación resulta fundamental en una educación para la ciudadanía en nuestro mundo. Sin embargo, la incorporación de la participación a los procesos educativos presenta algunas dificultades, como es el hecho de que la acción que conlleva la actividad participativa resulta bastante ajena al mundo, académico, de los contenidos; un mundo, éste, apto para quedar recogido en libros de texto y ser sometido a medición a través de exámenes, todo aquello a lo que la acción no puede someterse.

Tal como nosotros la concebimos, la participación debe, sobre todo, estar ligada al compromiso y, por lo tanto, a la acción social, en aquellos campos en los que los alumnos y alumnas tengan posibilidades de intervenir. Es más, la educación para la participación debería tener como uno de sus objetivos ampliar esos campos de actuación de los ciudadanos-alumnos, como también veremos en alguna de las experiencias. El compromiso, asimismo, vincula la participación no sólo a la acción concreta sino al mundo de los valores y actitudes, consolidando así el aprendizaje de la ciudadanía como una construcción compleja y garantizando la transferencia de lo aprendido al contexto ciudadano real.

---

<sup>5</sup> Para un análisis más detallado de esta perspectiva de permeabilidad entre los campos de la educación formal y no formal, en relación con el ámbito concreto de la Educación para el Desarrollo, se puede consultar De Alba, 2005.

### 3. CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN: ALGUNAS EXPERIENCIAS EN SEVILLA

Vamos a exponer a continuación tres experiencias que se desarrollan en el área de Sevilla (en la capital y en algunos pueblos de la provincia) y que, creemos, pueden ejemplificar las posibilidades y dificultades de los proyectos que intentan educar en la participación a los escolares. Se trata del “Parlamento Joven”, el “Foro de la Infancia” y el proyecto “Presupuestos Participativos de Sevilla: Laboraforo”. Estas experiencias combinan un componente más específicamente pedagógico, educar en valores democráticos, con otro más bien político, crear un espacio público de participación de los niños, adolescentes y jóvenes en su ciudad. Las dos primeras se centran en la participación en el ámbito municipal en general y tienen una dinámica similar, si bien el Parlamento Joven trabaja con alumnado de Secundaria y el Foro con alumnado de Primaria; la experiencia del Equipo Laboraforo tiene la especificidad de trabajar la participación de niños, adolescentes y jóvenes en relación con los presupuestos municipales, en el marco de la iniciativa de “Presupuestos Participativos” del Área de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Sevilla.

Estos proyectos presentan determinadas peculiaridades, pero, en todo caso, tienen precedentes en diversos programas y experiencias que ya han tenido un influjo importante. Así, podemos rastrear esos antecedentes en varias líneas de trabajo:

- a. El movimiento de “Ciudades Educadoras”. Constituye una organización de ciudades que trabajan en torno a la idea de que la ciudad, como otros espacios sociales, es un espacio potencialmente educativo, y que, por tanto, esa potencialidad debe ser aprovechada y desarrollada por los gobiernos municipales y por la sociedad en general. Desde ese supuesto, se pretende incorporar a las funciones tradicionales del gobierno municipal (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuyo objetivo sería la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.

Esta red<sup>6</sup> está extendida por varios países del mundo y tiene una fuerte implantación en España; concretamente en la provincia de Sevilla pertenece a la misma Carmona, Écija y Sevilla capital.

---

<sup>6</sup> El movimiento de “Ciudades Educadoras” (<http://www.edcities.bcn.es>) nace como tal en el primer Congreso Internacional, celebrado en Barcelona, en 1990, a propuesta de su Ayuntamiento. Participaron 70 ciudades de 21 países, que firmaron la “Carta de las Ciudades Educadoras” y se comprometieron a cumplir sus principios. Esta Carta fue revisada y actualizada en 1994. En el Congreso de Göteborg (1992) se constituye la “Asociación Internacional de Ciudades Educadoras”, que pretende velar por el cumplimiento de la Carta e impulsar colaboraciones y acciones concretas entre las ciudades asociadas. Cada dos años se organizan congresos internacionales -el último, el IX, se celebró en Lyon en septiembre de 2006), que tienen como uno de sus objetivos extender la filosofía de la asociación. Se han ido formando así, como en el caso español (el país con más ciudades asociadas), redes territoriales que impulsan intercambios e iniciativas diversas.

- b. El proyecto “La ciudad de los niños”<sup>7</sup>. Como filosofía general, propugna una nueva manera de vivir la ciudad y, de hacerla “vivable” para los niños, y, por ende, para todos los habitantes de la misma. Más concretamente, promueve la participación directa de los niños en la gestión de los asuntos de su ciudad, de forma que su voz sea escuchada para poder construir una ciudad mejor (Tonucci, 1997). La propuesta hunde sus raíces en la fecunda tradición pedagógica italiana (“*Movimento di Cooperazione Educativa*”, experiencias pedagógicas en las escuelas infantiles de Reggio-Emilia, etc.), que ha tenido también un gran influjo en España.

El proyecto gira en torno a dos órganos centrales: el “Laboratorio”, como un ente municipal dedicado al estudio, planificación y experimentación de distintas actuaciones en la ciudad (tomando como parámetro al niño), y el “Consejo Infantil”, como órgano que permite vehicular de forma estable la participación de los niños en la ciudad y, por tanto, contar con las opiniones y deseos de los mismos para llevar a cabo esos proyectos. Con base en ambos órganos se ponen en marcha una gran variedad de iniciativas concretas. El proyecto fomenta, en último término, una nueva forma de participación de los ciudadanos.

- c. Otros proyectos y experiencias constituyen un referente para el contexto español sobre todo en cuanto al formato de participación, como es el caso de las experiencias desarrolladas sobre todo en Francia y en Suiza<sup>8</sup>. Estas experiencias tienen cierta similitud con el proyecto de “La ciudad de los niños”, aunque su filosofía específica es diferente. Así ocurre, por ejemplo, con el proyecto francés de participación infantil y juvenil, “Asociación Nacional de los Consejos de los Niños y de los Jóvenes”, vinculado al contexto escolar y a la tutela adulta. En este modelo la estructura participativa imita, desde el punto de vista formal, el modelo adulto de participación, es decir, se crea un ayuntamiento infantil mediante un proceso electoral específico. En todo caso, este consejo infantil francés permite a los niños ser consultados sobre los proyectos que les conciernen y, en definitiva, sentar las bases de cierto

---

<sup>7</sup> Este proyecto (véase <http://www.lacittadeibambini.org/>), promovido por el pedagogo italiano Francesco Tonucci, empezó a aplicarse en la ciudad natal del propio Tonucci, Fano, habiéndose extendido a otros municipios de Italia, España y a otros países de Europa e Iberoamérica (especialmente Argentina y Brasil).

<sup>8</sup> También en Italia existen “Consejos Municipales de Niños”, aunque menos desarrollados y con menor tradición que en Francia. En cuanto a los “*Conseils d’élèves*” (“Consejos de Alumnos”), de arraigada tradición en Suiza, y que desarrollan su experiencia de participación en el contexto escolar, su influencia no es apreciable en España.



aprendizaje activo de la democracia. Existen ejemplos diversos en distintos departamentos del territorio francés.

En los últimos años la influencia del modelo, adulto, de los “Presupuestos Participativos”, surgido a partir de las experiencias brasileñas (como Porto Alegre o Sao Paulo) y puestos en marcha también en bastantes ciudades españolas –como es el caso de la propia Sevilla–, ha supuesto un evidente impulso a la participación ciudadana, lo que se ha plasmado, asimismo, en el aumento de experiencias educativas de este tipo con niños y jóvenes.

Una vez señalados estos precedentes, vamos a presentar las experiencias desarrolladas en el área de Sevilla, deteniéndonos especialmente en el caso del Parlamento Joven.

### *3.1. El Parlamento Joven*

El Parlamento Joven es un programa<sup>9</sup>, dirigido a jóvenes escolares de la Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 y 16 años), que pretende crear una estructura estable de participación en los ayuntamientos de la provincia de Sevilla, incorporando a las políticas locales la perspectiva juvenil y creando un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo o de su ciudad, así como plantear los problemas que les afectan y las propuestas de mejora para resolverlos. La experiencia involucra, pues, tanto al alumnado como a los Ayuntamientos, como también a los centros educativos implicados (en este caso los Institutos de Educación Secundaria de los diversos municipios).

Este programa se está desarrollando, en la actualidad, en trece pueblos de la provincia de Sevilla, nueve de los cuales ya están en su segundo año de proyecto y cuatro poniéndolo en marcha en este curso. Propuesto por el colectivo “Argos, Proyectos Educativos”, ha sido asumido como programa por el Área de Juventud, Innovación y Formación para el Empleo de la Diputación Provincial de Sevilla.

La puesta en marcha y la consolidación del programa se realiza de forma tutelada a lo largo de dos cursos escolares por parte de la Secretaría Educativa del propio programa (miembros del colectivo Argos). A partir del tercer curso la asesoría se reserva sólo para temas concretos y a demanda de los municipios, quedando la gestión del programa en manos del Agente de Dinamización Juvenil (ADJ) de cada

---

<sup>9</sup> Para una información más detallada sobre el proyecto del Parlamento Joven puede consultarse Ferreras *et. al.* (2006), a quienes seguimos básicamente en la descripción de la experiencia.

Ayuntamiento<sup>10</sup>. Para garantizar una buena adaptación del programa a la diversidad y a las peculiaridades de los municipios se elabora un proyecto específico, que incluye un estudio de las necesidades de cada municipio y de la situación de los adolescentes y jóvenes en el mismo.

En general, el sistema de elección de los jóvenes parlamentarios y parlamentarias se realiza según los siguientes criterios:

- El Parlamento Joven de cada municipio suele estar compuesto por 20 jóvenes. Se pretende que cuente con participantes (parlamentarios) del mayor número de barrios, sectores, ambientes y colectivos sociales del municipio, con una participación equilibrada de género.
- Los parlamentarios pertenecen a dos cursos del mismo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Se prevé que cada año se renueve la mitad de los representantes, de forma que, en la evolución del parlamento, se combine renovación y continuidad<sup>11</sup>.
  - El mecanismo de elección es mediante un sorteo entre todos los alumnos y alumnas de los cursos elegidos; por este sistema se eligen 15 de los 20 parlamentarios, siendo elegidos los 5 restantes discrecionalmente por la Secretaría Educativa.
- El programa se desarrolla en varias fases:
  - En primer lugar, se requiere una aceptación de la propuesta por parte del Ayuntamiento en el Pleno Municipal según un protocolo de adhesión, especificándose el apoyo al proceso y el compromiso con los resultados. También tiene que haber una aceptación de su participación en el programa por parte de cada centro educativo –Instituto de Educación Secundaria (IES)– para facilitar la asistencia a las sesiones del parlamento de los alumnos y alumnas elegidos, así como dedicar una parte del tiempo de tutoría a tratar los temas debatidos en el Parlamento Joven.

---

<sup>10</sup> Este técnico (el ADJ) está involucrado en el desarrollo del programa desde el principio (el primer año como acompañante y apoyo de la Secretaría Educativa; el segundo, a la inversa, como coordinador del programa, con el apoyo de la Secretaría), pero, en cualquier caso -y aun teniendo en cuenta el proceso de formación en la acción del que se benefician los ADJ-, constituye un verdadero reto dejar un programa relativamente complejo en manos, casi exclusivamente, de un técnico, funcionario municipal, que se ocupa, por lo demás, de otras funciones en el Ayuntamiento.

<sup>11</sup> En todo caso, con la experiencia habida hasta el momento, se está contemplando la posibilidad de que todos los representantes tengan continuidad durante dos cursos académicos.

- Se realiza entonces la constitución oficial del órgano de participación en el Salón de Plenos del Ayuntamiento, con el Alcalde como Presidente y la presencia del mayor número posible de concejales. En ella el Alcalde comunica a los jóvenes su visión del pueblo y les pide, formalmente, que le asesoren en la tarea de construir una ciudad o un pueblo más habitable para todos; los jóvenes se presentan y confirman su compromiso personal como parlamentarios.
- Se desarrolla, a continuación, la fase más larga del programa, con la realización de varias sesiones de trabajo, preferiblemente, en el propio Salón de Plenos del Ayuntamiento. En ellas se realiza, mediante diversas actividades, el análisis de los problemas locales según la perspectiva de los jóvenes parlamentarios. Paralelamente, en el centro escolar está previsto que se trabaje sobre las temáticas tratadas en las sesiones del Parlamento<sup>12</sup>, si bien esto depende del grado de implicación del profesorado de cada centro.
- Transcurrido el periodo de trabajo anterior, se prepara<sup>13</sup> y se realiza la sesión plenaria final con el Alcalde y los concejales de la corporación municipal, en la que los parlamentarios exponen las propuestas y conclusiones de su trabajo. En la experiencia habida hasta ahora, los temas que más han preocupado a los jóvenes parlamentarios han sido los relacionados con los espacios de ocio, la inseguridad y el vandalismo, las drogas y el medio ambiente urbano. El Alcalde, por su parte, debe dar respuesta a las inquietudes de los jóvenes, comprometiéndose a poner en marcha alguna de las propuestas que éstos planteen.

A la vista del desarrollo habido hasta el momento, se puede decir que el programa del Parlamento Joven está funcionando, en general, de forma satisfactoria, si bien hay aspectos pendientes de profundizar en próximas ediciones, como son, por ejemplo: estabilizar los parlamentos como estructuras permanentes de participación juvenil; trabajar más a fondo con las propuestas de los parlamentarios, de forma que las posibles soluciones a esas propuestas les “obliguen” a realizar un trabajo directo personal y comprometido; integrar de forma más coherente el proyecto en el currículo escolar, fomentando, a ese respecto, el compromiso del profesorado; avanzar en la comprensión más profunda del programa por parte de los ADJ.

---

<sup>12</sup> Para ello se facilita a cada centro una “carpeta didáctica” con diversas actividades y recursos.

<sup>13</sup> En esta fase se elige, también, a los representantes que acudirán a la reunión, en otro momento posterior, con el Presidente de la Diputación (ya que este órgano provincial escuchará las propuestas de los parlamentarios juveniles para, en su caso, generalizarlas y convertirlas en políticas provinciales).

### 3.2. *El Foro de la Infancia*

Se trata de un proyecto que se está experimentando -desde hace dos años- con alumnado de 4º y 5º de Primaria (9 a 11 años) de Castilleja de Guzmán, un pequeño municipio de la provincia de Sevilla. Lo lleva a cabo, también, el colectivo educativo “Argos” en convenio con el Ayuntamiento de la localidad. Al igual que el Parlamento Joven, el Foro de la Infancia tiene por finalidad posibilitar que el punto de vista de los niños y niñas acerca del pueblo en el que viven sea escuchado y conocido por parte de los gestores políticos y técnicos del Ayuntamiento, con la intención de que sus necesidades y propuestas sean tenidas en cuenta. Al integrarse en el proyecto, los escolares pueden vivir un proceso de participación en los asuntos de su comunidad, adquirir una visión global de su municipio y realizar propuestas sobre problemas que les afectan.

Su estructura y funcionamiento son bastante similares a los del Parlamento Joven (excepto en la edad de los participantes). Por ello no nos detendremos en su descripción.

### 3.3. *Presupuestos Participativos de Sevilla: Laboraforo*

La última experiencia que vamos a comentar se enmarca en el proceso de implantación de los presupuestos participativos municipales en la ciudad de Sevilla, ocurrida a partir del cambio de gobierno municipal en el año 2003, siguiendo el modelo de otras ciudades pioneras en este terreno como Porto Alegre y Sao Paulo (en Brasil) o Córdoba (en España). En paralelo al proceso general de la puesta en marcha de esta iniciativa municipal<sup>14</sup> surge en el seno del área de Participación Ciudadana y en colaboración con la Universidad de Sevilla (a través del Grupo de Investigación de Personas Adultas y Desarrollo) la idea de poner en marcha un proceso que implique a los niños y jóvenes en la experiencia de los presupuestos participativos de la ciudad. En este caso, por tanto, el programa va dirigido tanto a niños como a adolescentes y jóvenes, y es gestionado por el “Equipo de los Presupuestos Participativos de Sevilla: Laboraforo” (<http://www.us.es/laboraforo/index.htm>).

A diferencia de las que hemos comentado con anterioridad, la propuesta se estructura tomando como referente la escuela, pero no se limita a ella en exclusi-

---

<sup>14</sup> Puede obtenerse información acerca de la iniciativa de los Presupuestos Participativos del Ayuntamiento de Sevilla en: <http://www.participacionciudadana.sevilla.org/PRESUPUESTOS/index.htm>.

va, de modo que pueden integrarse en la misma chicos y chicas que participen en otro tipo de colectivos infantiles o juveniles (asociaciones, clubes, etc.). En los diferentes centros educativos o colectivos juveniles se trabaja una serie de materiales didácticos con el fin de presentar la experiencia a los chicos. En paralelo a la elaboración de propuestas por parte de los chicos y chicas, se lleva a cabo un proceso de formación, destinado fundamentalmente a maestros, profesores y educadores.

La dinámica del programa Laboraforo se basa en dos células básicas de funcionamiento (que operan en los distintos distritos de la ciudad):

- El Grupo Motor. Está constituido por los propios chicos y chicas y es el encargado de dinamizar la participación de sus compañeros en el proceso.
- El Consejo de Representantes. Como su nombre indica, está formado por aquellos chicos y chicas cuyo cometido es representar la voz del colectivo en las asambleas de los presupuestos participativos.

Nos parece interesante destacar especialmente tres aspectos fundamentales de esta propuesta que la hacen un tanto singular. En primer lugar, tiene de novedoso, con respecto a otras experiencias similares desarrolladas en otros lugares, el hecho de que no se reserva un presupuesto específico para que los niños y jóvenes decidan sobre el mismo, sino que las propuestas de los niños y jóvenes son llevadas y defendidas por ellos mismos en las asambleas en las que los adultos debaten y votan sobre el uso de los presupuestos, siendo valoradas al mismo nivel que las propuestas presentadas por los colectivos de adultos. Este procedimiento tiene la virtud de hacer el proceso, si cabe, más real. En cambio, tiene la limitación de que los niños no pueden votar en las asambleas hasta que han cumplido los 16 años; por lo que, en último término, las propuestas de una parte importante de los involucrados en este proceso terminan siendo decididas por personas adultas. En cualquier caso, este mismo hecho ha llevado a proponer que se rebaje la edad límite para poder votar, lo que hace que el propio proceso esté permitiendo conquistar espacios reales de participación y ciudadanía por parte de los niños y niñas.

Por otro lado, es importante tener en cuenta el aspecto lúdico que impregna toda la experiencia. En la línea que ya hemos comentado más arriba, se toman elementos procedentes de diversos ámbitos de la educación no formal e informal, que son puestos en marcha fundamentalmente por los denominados “Grupos Motores”. De este modo, son los propios chicos y chicas quienes realizan propuestas educativas para trabajar con sus compañeros la participación en el proceso de los presupues-

tos participativos a través de actividades como talleres de teatro, programas de radio, etc. Esto despierta la motivación de los chicos en relación con el proceso y les hace no identificarlo con el tipo de enseñanza a la que habitualmente están acostumbrados en sus clases.

Finalmente, es muy destacable el hecho de que las actividades anteriores se planteen de un modo completamente abierto por parte de los grupos motores, de manera que los resultados que salen de las mismas son fruto de la propia iniciativa de los chicos y chicas. Es decir, el modo de participación que se construye no es reactivo, no parte de una demanda de participación por parte de los adultos, sino que parte de los propios chicos, lo que lo dota de un interesante carácter, propositivo y transformador. Y ello se ve retroalimentado por el propio éxito que están teniendo las propuestas de Laboraforo en las asambleas generales de los distritos de la ciudad, en las que suelen ser más votadas que otras procedentes de adultos.

#### 4. CIUDADANÍA, ENSEÑANZA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las experiencias expuestas revelan, sin duda, el interés educativo de programas que se centran en trabajar la participación de niños, adolescentes y jóvenes en su propio espacio urbano, como ámbito privilegiado para desarrollar una Educación para la Ciudadanía. Ahora bien, el análisis de estas experiencias nos permite constatar las dificultades existentes, no tanto para mantener en funcionamiento estos programas, en el ámbito educativo no formal -en el que vienen funcionando con bastante agilidad, llegando a conseguir cierto arraigo-, cuanto para vincularlos más estrechamente con la educación escolar, promoviendo una transformación del currículum en la práctica. Aun teniendo en cuenta algunas excepciones, la integración de los contenidos relacionados con la educación ciudadana suele encontrarse con fuertes resistencias, debido a distintos factores, como la carencia de una tradición curricular al respecto, los rasgos de la propia cultura profesional del profesorado y, en definitiva, la tradicional estructura del sistema escolar, que se muestra, en el fondo, bastante impermeable a la incorporación de iniciativas educativas vinculadas a la intervención directa en la realidad social.

La carencia de una tradición curricular de educación cívica en España -situación evidente durante el periodo de la dictadura franquista, pero también persistente durante la etapa democrática posterior- ha hecho difícil la fundamentación y puesta en marcha de este ámbito educativo. En efecto, este tipo de contenidos empieza a tener presencia en el currículum pero la educación para la ciudadanía no ha llegado a consolidarse como área disciplinar ni como eje transversal, si bien

algunos de sus contenidos se hallan presentes en asignaturas como la Ética y en ejes transversales como la Educación para la Convivencia (Cortina y Conill, 2001; Bolívar, 2005). El actual intento de la LOE por incorporarla de forma más regulada responde, sin duda, a la necesidad de integrar en la educación escolar este tipo de contenidos, pero tendrá que tener en cuenta las dificultades citadas.

Asimismo, el profesorado actual, por las características de su formación y debido a la fuerte tradición disciplinar del conocimiento escolar –a lo que nos hemos referido–, encuentra graves dificultades para incorporar los planteamientos de una educación para la ciudadanía<sup>15</sup>. Por lo demás, no hay prácticamente atención a este campo en la formación inicial del profesorado, y es también escasa en la formación permanente.

Sin duda, cambiar esa profesionalidad exigiría el manejo de un conocimiento escolar más integrador –como venimos sugiriendo–, así como asumir un modelo de desarrollo profesional que propicie otro tipo de relación del profesorado con el conocimiento (De Alba, 2003). De ahí que para nosotros –como se propugna en el Proyecto IRES (“Investigación y Renovación Escolar”)<sup>16</sup>, del que formamos parte– trabajar a favor de un conocimiento escolar deseable y trabajar en la construcción de un modelo alternativo de docente sean dos tareas estrechamente vinculadas.

Hay razones, en ese sentido, para creer que, pese a las dificultades explicitadas en el análisis anterior, podemos contribuir, desde la Geografía (y, en general, desde el Área de Ciencias Sociales), a una formación ciudadana sólida, que integre conocimientos, afectos, valores, y que pueda constituir un vínculo de unión entre el conocimiento manejado en el contexto escolar y las experiencias y posibilidades de acción presentes en el contexto ciudadano real. A ese respecto, tenemos que volver a recordar la enorme potencialidad educativa que tiene la Geografía, al aportarnos, sobre todo, la posibilidad de entender los problemas en su relación con el espacio y de analizar dichos problemas a distintas escalas. Ello nos permite trabajar la idea de ciudadanía en diferentes ámbitos y con distintas posibilidades.

---

<sup>15</sup> En todo caso, es interesante constatar la incidencia profesional positiva que tiene sobre la enseñanza de la ciudadanía la formación adquirida por los profesores en contextos vitales, no escolares, en los que ellos mismos, como personas, han podido tener experiencias relevantes de socialización y participación ciudadana (véase, por ejemplo, Schugurenski y Miers, 2003). Algo que también F.J. Merchán (2005) ha comprobado con respecto al profesorado de Historia de Secundaria con una trayectoria personal, y generacional, de compromiso político.

<sup>16</sup> Una visión de conjunto acerca del Proyecto IRES y de la actual Red IRES de profesores (<http://www.redires.net>) puede verse en García Pérez y Porlán (2000). Sobre el modelo didáctico que constituye la referencia básica en el proyecto, el “Modelo de Investigación en la Escuela”, puede consultarse García Pérez (2000).

## BIBLIOGRAFÍA

- AUDIGIER, F. y LAGELÉE, G. (1996). *Education civique e initiation juridique dans les collèges*. París: INRP.
- BOLÍVAR, A. (2005). La ciudadanía a través de la educación. Ponencia en Seminario Internacional 2005. Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación. Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid, 16-17 junio 2005). En: <http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/bolivar3.pdf>
- CORTINA, A., CONILL, J. (Dir.), DOMINGO, A. et al. (2001). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- DE ALBA, N. (2003). Desigualdad y currículo. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 85-91.
- DE ALBA, N. (2005). Educación para el Desarrollo, ¿una oportunidad para cambiar la educación? *Investigación en la Escuela*, 65, 63-71.
- FERRERAS, J.; HERRERO, T.; ESTADA, P.; MONTERO, M. y GARCÍA, V. (2006). Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 185-202. (Puede consultarse en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action>).
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1988). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000), 19 pp. En <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm> .
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000), 13 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm> .
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- ROBERT, F. (1999). *Enseigner le droit a l'école*. París: ESF, 1999. (Trad. cast. *Vivir y enseñar el derecho en la escuela*. Sevilla: Díada Editora).
- SCHUGURENSKY, D. y MIERS, J.P. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166.
- TONUCCI, F. (1996). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. (Ed. orig. italiana: *La città dei bambini*. Roma-Bari: Laterza).