

En paralelo a la introducción de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo español, se están desarrollando una serie de programas relacionados con la formación de una ciudadanía más comprometida y participativa. En este artículo se exponen los resultados parciales de una investigación en torno a uno de estos programas que se desarrolla en 32 centros de educación secundaria de la provincia de Sevilla. El análisis de esta experiencia a lo largo de unos cuatro años, nos permite establecer cuáles son sus dificultades pero, sobre todo, sus ventajas y potencialidades en la tarea de construir un modelo deseable de educación para la ciudadanía y la participación.

PALABRAS CLAVE: *Participación; Ciudadanía; Educación para la ciudadanía; Programas educativos.*

El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática*

pp. 73-84

Nicolás de Alba**

Universidad de Sevilla

Introducción

Una de las principales características de la sociedad actual es la rapidez e imprevisibilidad con que se producen los cambios. Frente a esto, la escuela permanece anclada en rutinas que apenas han cambiado, en las cuestiones básicas, desde su institucionalización en la segunda mitad siglo XIX. Esto hace que la distancia entre las necesidades del mundo en que vivimos y la formación real proporcionada por la escuela a los estudiantes sea cada vez más insalvable (García Pérez y de Alba, 2008). Es evidente que se trata de un problema muy complejo que de-

bería ser atajado, en consecuencia, atendiendo a múltiples factores: desde la financiación de la educación a la formación de los docentes, pasando por la construcción de los contenidos o la remodelación de los tiempos y los espacios escolares. Una de las respuestas que se ha intentado articular en esta línea en España es igualarnos a la mayor parte de los países de nuestro entorno a través de la introducción en los planes de estudio obligatorios de contenidos relacionados con la formación ciudadana a través de una nueva área curricular denominada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. El curriculum elaborado, si bien es

* 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, denominado "Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana".

** ndealba@us.es

* Artículo recibido el 18 de junio de 2009 y aceptado el 5 de agosto de 2009.

susceptible de sensibles mejoras, debería garantizar al menos una mayor conexión de los contenidos escolares con los problemas actuales de la sociedad (De Alba y García Pérez, 2008).

Sin embargo, aunque en principio pudiera parecer que la introducción de la asignatura supone un avance sobre la histórica ausencia de este tipo de contenidos en la educación formal en nuestro país, su puesta en práctica encierra múltiples deficiencias, que podrían sintetizarse del siguiente modo (Benedicto, 2006). Por una parte, en relación con el profesorado que se ha dedicado a impartirla, se puede apreciar una ausencia de formación. La puesta en marcha de una nueva asignatura cuyos contenidos, además, no son trabajados de manera específica en ninguna de las titulaciones que dan acceso a la profesión docente en la educación secundaria en este país habría requerido, al menos, un plan coherente y sistemático de formación y actualización de conocimientos. Por otro lado, en relación con el currículum, se aprecia una prácticamente total ausencia de contenidos tendentes a una auténtica democracia participativa (De Alba, 2007; De Alba y García Pérez, 2008); en relación con el contexto escolar, se trata de un área que ya desde su nacimiento, dada su ridícula presencia en el horario lectivo¹, está condenada a ser una asignatura de segundo, si no de tercer, orden, con el mensaje de devaluación de los contenidos trabajados que, a través de esta situación, se transmite en primer lugar a los alumnos y, por extensión, a toda la comunidad escolar; desde una perspectiva social, el ambiente de enfrentamiento y crispación que ha rodeado la introducción de la nueva área le ha dado, cuanto menos, un barniz polémico de cara al conjunto de la sociedad, excesivamente identificado con determinadas opciones políticas y alejado del auténtico, razonable y sano debate público que habría sido necesario.

Todas estas trabas no están presentes, en cambio, en los diversos programas y proyectos que, desde diferentes instancias, han desembarcado en la escuela con propuestas de formación

ciudadana. Efectivamente, en paralelo a la situación que se acaba de describir, han surgido en los últimos tiempos una serie de experiencias educativas, algunas de ellas incluso previas a la propia asignatura —y sin directa relación con esa novedad curricular—, que encierran una enorme potencialidad desde nuestro punto de vista. Se trata de experiencias que han partido de actores ajenos al sistema escolar, pero que, preocupados por las necesidades formativas en este campo, han decidido trabajar directamente en el sistema escolar formal. Por tanto, no se trata, estrictamente, de experiencias convencionales de educación no formal, sino de aquellas que, sin formar parte del horario normal, ni del conjunto de las asignaturas tradicionales, son ofertadas a los centros para ser trabajadas en su seno en forma de programas educativos, talleres, seminarios o actividades de diverso tipo.

Breve descripción del programa Parlamento Joven

A partir de este análisis de la coyuntura educativa en nuestro país, en el grupo de investigación DIE (Didáctica e Investigación Escolar) nos planteamos el interés de someter a investigación este tipo de propuestas. Para ello tomamos varios ejemplos, entre los cuales está el programa denominado *Parlamento Joven*, para la realización de un estudio cualitativo que nos permitiera conocer en mayor profundidad las dificultades y, sobre todo, las potencialidades de experiencias de estas características. Así, nos aproximamos al mismo prácticamente desde sus inicios en el curso 2004/2005 y, posteriormente, de un modo mucho más sistemático gracias a la elaboración y posterior aprobación de un proyecto I+D+I para el período 2006/2009 (cuyos datos se han dado al comienzo del artículo).

El Parlamento Joven es un programa², dirigido a jóvenes escolares de la Educación

¹ Téngase en cuenta que la LOE le concede una hora a la semana en dos de los cuatro cursos de la ESO, mientras que en Primaria le corresponde el equivalente a 1,5 horas semanales en uno de los seis cursos.

² Para una información más detallada sobre el proyecto del Parlamento Joven puede consultarse: Ferreras et al. (2006). También, para una descripción y valoración de diversos aspectos de la experiencia, puede verse: De Alba y García Pérez, 2009; García Pérez y de Alba, 2007; García Pérez et al., en prensa.

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).

La puesta en marcha y la consolidación del programa se realizan de forma tutelada a lo largo de dos cursos escolares por parte de la Secretaría Educativa del propio programa (miembros del colectivo “Argos Proyectos Educativos”, entidad impulsora de la idea). 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 Ayuntamiento. 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 localidad y de la situación de los adolescentes y jóvenes en el mismo.

En general, el sistema de elección de los jóvenes parlamentarios 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 pueblo, 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 continuidad³.

- El mecanismo de elección es un sorteo entre todos los alumnos y alumnas de los cursos elegidos; por este sistema se eligen 15 de los 20 parlamentarios, siendo seleccionados los 5 restantes discrecionalmente por la Secretaría Educativa, los tutores de los cursos implicados y el (o la) ADJ del Ayuntamiento, con la intención de asegurar que en el Parlamento estén presentes de forma equilibrada los chicos y las chicas, así como aquellos que por algún motivo pertenezcan a un colectivo con algún elemento diferencial (dificultades de movilidad, extracción social, etc.) y no hayan resultado elegidos en el sorteo.

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)- implicado, a través de los respectivos Consejos Escolares, con el compromiso de colaborar con el programa en sus diversos aspectos (facilitar la asistencia a las sesiones del Parlamento de los alumnos elegidos, acompañados al menos por un profesor o profesora; dedicar una parte del tiempo de tutoría a tratar los temas debatidos en el Parlamento Joven; incluir en la programación habitual alguna actividad que mejore el conocimiento del propio municipio...).

- 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

³ 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.

habitables 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 (cinco o seis durante el curso), dinamizadas por la secretaría educativa y el ADJ. Las sesiones son de dos horas de duración y se desarrollan, 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 Parlamento⁴, si bien esto depende del grado de implicación del profesorado de cada centro.

– Transcurrido el periodo de trabajo anterior, se prepara⁵ 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.

El programa comenzó a funcionar en el año 2004. Desde entonces y hasta la actualidad, el número de pueblos implicados no ha dejado de aumentar. Durante el curso 2008/2009 son 24 las localidades que tienen este programa en activo, en un total de 32 centros de Educación Secundaria. En conjunto el número de alumnos

participantes es de 3.024 y el de profesorado de 115. Dado que no todas las localidades se incorporaron en el mismo momento, se encuentran en fases diferentes del proceso. Así 6 de ellas están en el primer año de implantación del programa⁶ y tienen un seguimiento directo de la secretaría educativa del mismo; hay 8 que están en segundo año⁷ y en ellas es el ADJ el responsable del desarrollo del programa con el apoyo de la secretaría educativa; por último, son 10 las que están en la última fase, es decir, a partir del tercer año⁸; en estas últimas, como se dijo más arriba, el programa funciona de manera autónoma en cada pueblo, bajo la exclusiva responsabilidad del técnico de juventud. Esto no es obstáculo para que se desarrollen algunas actividades de formación y coordinación en las que participan todos los ADJ, independientemente de la fase del proceso en la que se encuentre su población.

Para el curso 2009/2010 se incorporarán 6 pueblos más al programa, por lo que pasarán a ser 30 en total. Podemos decir, por tanto, que el Parlamento Joven cuenta con buena salud y mantiene una línea continuada de crecimiento y expansión, 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 currículum escolar, fomentando, a ese respecto, el compromiso del profesorado; avanzar en la comprensión más profunda del programa por parte de los ADJ.

⁴ Para ello se facilita a cada centro una “carpeta didáctica” con diversas actividades y recursos que son trabajados en horas de tutoría.

⁵ 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.

⁶ Almensilla, Constantina, El Palmar de Troya, El Saucejo, Guadalcanal, Las Cabezas de San Juan.

⁷ El Coronil, Herrera, Mairena del Alcor, Paradas, Salteras, Valencina de la Concepción, La Campana, La Puebla de Cazalla.

⁸ Arahal, Bollullos de la Mitación, Bormujos, Cazalla de la Sierra, Coria del Río, El Viso del Alcor, Estepa, Fuentes de Andalucía, Montellano, Sanlúcar la Mayor.

La perspectiva de los protagonistas: alumnado, ADJ y profesorado

Como acaba de verse, el programa Parlamento Joven tiene una estructura de funcionamiento bastante compleja⁹. En dicha estructura hay muchos actores, tanto personales como institucionales, implicados (véase Fig. 1).

De entre ellos, para la investigación hemos considerado fundamentalmente tres, que, por su nivel de implicación y protagonismo, son especialmente claves en el desarrollo y éxito del

proceso en términos educativos, y, por lo tanto, dignos de ser tenidos especialmente en cuenta a la hora de realizar un estudio de carácter cualitativo. Se trata de los propios estudiantes, los técnicos de juventud (ADJ) de los Ayuntamientos y, finalmente, los profesores.

Teniendo en cuenta estos tres actores fundamentales, se diseñó una estrategia de investigación que se orienta por una especie de progresión, en tres momentos, que pretende realizar una aproximación que va de lo más general, descriptivo y cuantitativo a lo más

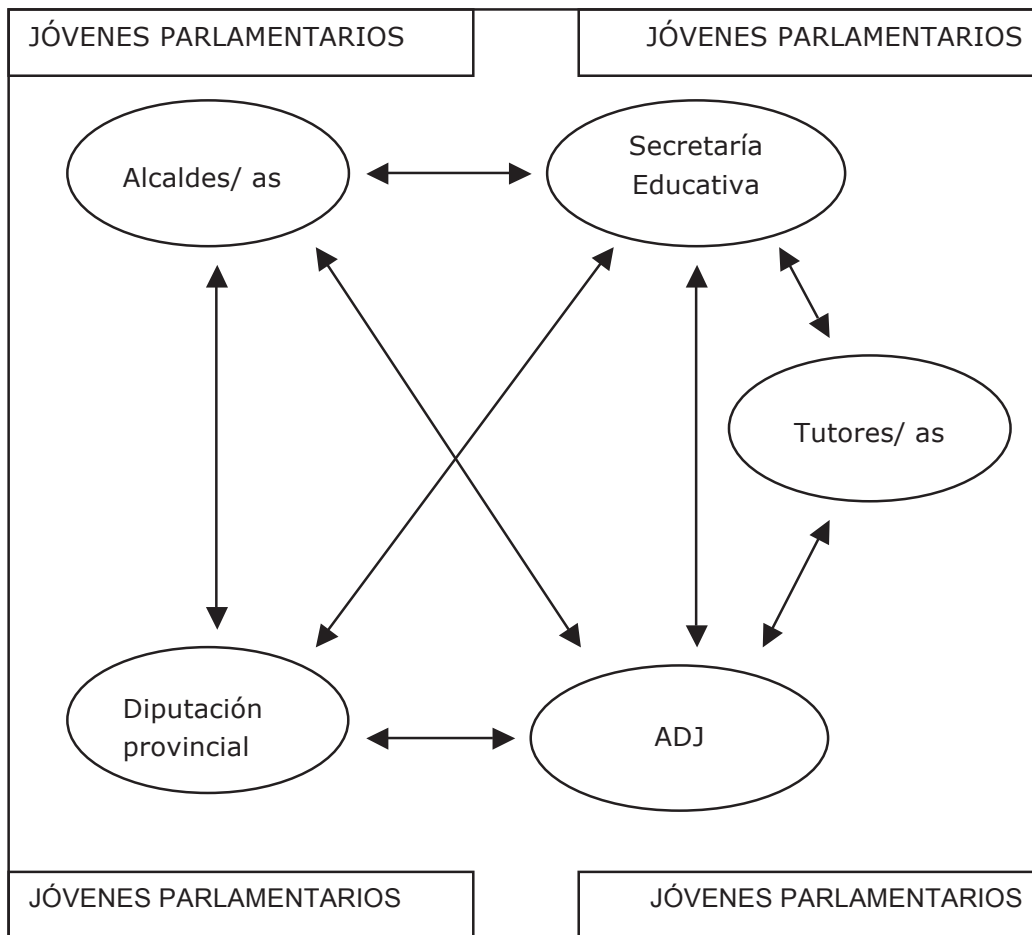


Figura 1: Esquema de relaciones entre los agentes del Parlamento Joven. Fuente: Memoria de evaluación del programa. Curso 2008/2009.

⁹ Para una aproximación más detallada, junto con una valoración de diferentes aspectos del programa, pueden verse: García Pérez y de Alba, 2007 y 2009; García Pérez et al., en prensa.

concreto, analítico y cualitativo. Así, se han realizado, por este orden: observaciones de las sesiones plenarias en los Ayuntamientos y pase de cuestionarios; realización de sesiones de grupos de discusión; entrevistas y observaciones de sesiones de tutoría en las que se realizaban actividades relacionadas con el programa. También se ha seguido una estrategia de focalización de la muestra, de modo que se ha pasado de investigar a los tres tipos de actores mencionados más arriba a hacerlo fundamentalmente con los docentes, por constituir, según nuestro criterio, la pieza clave para el éxito del proyecto, a medio y largo plazo, en términos de calidad y continuidad de los aprendizajes. Por último, esta aproximación también se fue acotando progresivamente en el espacio, de modo que el cuestionario fue enviado a todos los centros que participan en el proyecto, mientras que los grupos de discusión se centraron fundamentalmente en cuatro de ellos, que fueron elegidos por su significatividad: La Campana, Fuentes de Andalucía y los dos centros participantes de Estepa. Por último, las entrevistas y observaciones de clase se concentraron en el IES "Ostippo", de Estepa, por ser uno de los que contaba con una mayor trayectoria e implantación del programa.

Todos los datos que se han obtenido han sido analizados a partir de un sistema de categorías cuyas principales dimensiones son:

- Alcance de la participación de los alumnos.
- Modelo de metodología contemplado, según el grado de protagonismo de los alumnos en la gestión de su propio aprendizaje (de la participación).
- Forma de integración del contenido "participación" en el currículum.
- Grado de integración de los diferentes tipos de contenidos implicados en la participación.
- Tipos de problemas contemplados al trabajar la participación, según el grado de complejidad de dichos problemas.
- Papel del profesor (o educador) en relación con la enseñanza de la participación, según su grado de compromiso.

– Vinculación escuela-sociedad (en relación con la participación).

A continuación resumimos algunos de los resultados más destacables que se han obtenido con respecto a cada uno de los tres tipos de actores principales a los que se ha hecho referencia más arriba.

Los técnicos de juventud

Se trata de una pieza estratégica en el buen desarrollo del proyecto. Una vez que éste se ha puesto en marcha por la consultora externa "Argos" durante el primer año, ellos son los responsables de su continuidad. De ellos depende la planificación y organización de todas las actividades, tanto las que tienen lugar en el propio Ayuntamiento como las que se desarrollan en las sesiones de tutoría con una periodicidad mensual. Para ello mantienen reuniones periódicas con los tutores y el orientador de los centros en las que se aúnan criterios y se proponen y coordinan las actividades que finalmente los tutores desarrollarán en el aula.

Se han detectado dos problemas fundamentales relacionados con su trabajo, tanto a través de la observación como de la imagen que ellos mismos transmiten en entrevistas y grupos de discusión:

En primer lugar, viven la relación con los docentes de un modo problemático. El hecho de que representen un agente extraño a la institución y la dinámica escolar tradicional hace que cuenten con muchas dificultades para participar de un modo provechoso en la parte del proceso que tiene que ver directamente con lo que los tutores hacen dentro de las clases, en las sesiones de tutoría dedicadas al programa. Esta situación se ve reforzada por el hecho de que los docentes estén inmersos en una dinámica de trabajo que les lleva a dedicar poco tiempo y compromiso con el programa, lo que en ocasiones genera en los ADJ la sensación de que no atienden suficientemente bien las tareas relacionadas que les competen. En las ocasiones más extremas, esta situación es vivida con frustración por parte de los ADJ:

Este año el trabajo en clase por parte de los tutores ha sido pésimo. Los profesores se han desvinculado totalmente del programa. Se ha trabajado muy poco por no decir nada. A pesar del esfuerzo de la Secretaría técnica por explicarles el programa y de dar el visto bueno al mismo, el profesorado no ha puesto nada de su parte y así se nos ha trasladado por parte de los alumnos. El problema no nos ha sido transmitido, por lo que no sabemos cuál ha podido ser (Testimonio de un ADJ).

De todos modos, hemos de decir que este tipo de situaciones extremas no son generalizables a todos los casos. De hecho, uno de los elementos detectados por los propios ADJ como clave en el buen funcionamiento del programa es precisamente su relación con los propios tutores involucrados en el programa y la actitud que éstos toman con respecto a los problemas trabajados en el programa. Esta relación les lleva a percibir que, en muchas ocasiones, las condiciones para una buena introducción del programa tienen que ver con múltiples factores, de entre los cuales, precisamente son los profesores uno de los más positivos:

Es cierto que la escuela no es el reflejo inmediato de la realidad, necesita que todo el mecanismo burocrático se vaya impregnando de las transformaciones sociales para satisfacer las nuevas demandas. De todas formas, en los niveles más “inferiores” el profesorado, que es el eslabón más perceptible de la cadena, sí que es consciente de esos cambios y los transmite en su aula (Testimonio de un ADJ).

Por otro lado, los técnicos suelen estar muy preocupados por el buen funcionamiento de las actividades previstas en el desarrollo del programa, preocupación que, a veces, llega a tener prioridad sobre los objetivos propiamente educativos del mismo. Así, su objetivo fundamental suele ser que las actividades “salgan bien”, lo que les hace llegar en ocasiones a decir a los alumnos en qué sentido o cómo tienen que intervenir. Esta situación se ve agravada, si cabe, en aquellas sesiones que se desarrollan en el propio ayuntamiento y con la presencia de autoridades municipales, como el alcalde o algún concejal (generalmente el de juventud). De este modo, este tipo de dinámicas llegan a desembocar, en ocasiones, en prácticas que se

parecen más a ejercicios de simulación o juegos de rol que a un proceso de participación real.

Los alumnos

Los estudiantes, como destinatarios últimos del programa, son una de las claves para conocer su funcionamiento y ver si se logran los objetivos esperados. En esa línea, fundamentalmente, primero a través de una aproximación más general mediante las observaciones de sesiones plenarios en los ayuntamientos y, después, intentando profundizar mediante observaciones directas de varias sesiones de trabajo en horas de tutoría, hemos podido llegar a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, parece muy evidente que los alumnos tienen dificultades para incorporar este tipo de actividades como relevantes dentro del conjunto de las actividades escolares habituales. No podemos olvidar que la actividad del programa que se realiza en hora de tutoría una vez al mes –y junto con las de otros programas similares– tiene que “competir” con asignaturas regladas que se trabajan varias veces en semana y que, además, someten al estudiante a la presión de la calificación.

Este hecho, en general, provoca un desapego en relación con el contenido que es objeto del proceso que, en comparación con los contenidos tradicionales, es valorado como un contenido de segundo nivel. Y esto porque los contenidos son difusos y no fácilmente identificables con ninguna de las asignaturas tradicionales. Si a ello unimos el hecho de que este tipo de actividades normalmente no son objeto de evaluación o calificación explícita, estos elementos hacen que las actividades del Parlamento Joven puedan ser vividas, a veces, más como una especie de pasatiempo que como contenidos reales trabajados en el aula.

Finalmente, y en paralelo a lo anterior, el hecho de que las actividades de estos programas supongan una ruptura con la dinámica habitual de trabajo constituye un atractivo y una oportunidad para muchos estudiantes que, en este contexto, sí se atreven a poner en juego, verdaderamente, sus propias ideas.

Los profesores

Los docentes constituyen el elemento nuclear del proceso de investigación que se ha desarrollado. Esto es así porque si bien, como puede verse con facilidad, el resto de elementos, tanto los que han sido objeto de análisis como los que no, juegan un papel muy importante, pensamos que el que juega el profesorado es decisivo y central. Por lo demás, estamos convencidos de que la modificación real de las prácticas escolares hacia un modelo más deseable y en el que se trabaje de un modo más adecuado la participación, pasa necesariamente por un desarrollo profesional docente (Porlán y Rivero, 1998). Desarrollo que les debe permitir superar prácticas y rutinas tradicionales que tienen muy poca efectividad en términos de aprendizaje real y útil para la vida. Sobre todo, porque, en este campo de la participación, el aprendizaje ha de ser necesariamente así. O es para la vida o, sencillamente, no es.

Algunas de las consideraciones fundamentales que se pueden hacer al hilo de lo investigado en relación con los docentes que participan en el proyecto y que participaron en entrevistas, grupos de discusión y cuyas clases fueron observadas, son las siguientes.

En general, los profesores cuestionan la capacidad de sus alumnos para trabajar este tipo de contenidos. Sobre todo en los grupos de discusión, los comentarios en esta línea se centran en el hecho de que los alumnos de primer ciclo de la ESO¹⁰ son considerados demasiado pequeños para ser formados en contenidos relacionados con la ciudadanía. En la mayoría de los casos, los profesores y profesoras hacen referencia a que los contenidos trabajados son demasiado complejos para estas edades. Así, en general, se proponen dinámicas que formen a los alumnos de los cursos más bajos en los contenidos propiamente dichos, dejando la práctica de los mismos para cursos superiores. Esto tiene su explicación, sobre todo, en dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, en la vieja concepción de lo que podríamos llamar

“aprendizaje diferido” del conocimiento, según la cual se considera necesario dominar primero el contenido que después ha de ser aplicado, y ello, a su vez, tiene que ver con la propia concepción del sistema escolar como un lugar en el que se aprenden cosas en abstracto, bajo la creencia de que en un momento posterior podrán ser transferidas a la vida real, como si las relaciones entre la teoría la práctica no pudieran ser recursivas y retroalimentadas; en segundo lugar, la posición expuesta es justificada por los docentes con el hecho de que sería más positivo trabajar estos contenidos en edades más próximas a la mayoría de edad y, en consecuencia, a la oportunidad de los alumnos de participar en el sistema político a través del voto. Este tipo de concepciones delata en los profesores investigados una asimilación, más o menos consciente, de la participación social y política con el ejercicio del derecho al voto, si no de un modo exclusivo, sí privilegiado. Como si no existiera otro tipo de canales, o como si los alumnos no fueran ciudadanos con plenos derechos y deberes hasta el momento de su acceso a participar en el sistema de representación política a través de las elecciones.

Por otra parte, los profesores investigados presentan cierta inseguridad en relación con un contenido para el que no cuentan con una preparación específica. El campo de la ciudadanía es, por definición, un ámbito interdisciplinar y de integración, en el que confluyen contenidos procedentes de diversas ciencias, disciplinas y ramas del saber. Además, el hecho de tratarse de una experiencia que se desarrolla en la Educación Secundaria hace que todos ellos cuenten con una marcada preparación en una de las disciplinas tradicionales. Esto hace que el contraste con la falta de formación en contenidos relacionados con la temática sea, si cabe, mucho más evidente. Todo esto les lleva a reconocer constantemente no sólo la carencia de base formativa, sino también la falta de habilidades para buscar recursos adecuados.

Como consecuencia de esta inseguridad, la mayoría de los docentes se centran fundamen-

¹⁰ Hay que recordar que el programa se centra en este ciclo.

talmente en las actividades programadas y propuestas por los ADJ y son muy poco flexibles en su desarrollo. Si a esto unimos el hecho de que lo que ocurre dentro de clase tiene un reflejo exterior en las sesiones en que los parlamentarios salen del aula para participar en momentos comunes en el Ayuntamiento de la localidad junto al resto de los parlamentarios del centro, la rigidez en el desarrollo de la dinámica de las actividades se vuelve aún mayor. Lo que parece importar a los docentes, en primer lugar, más que el aprendizaje de los alumnos, es, sobre todo, que el resultado sea el esperado. Así, las actividades, en vez de un medio para favorecer el trabajo de los contenidos, pasan, fácilmente, a convertirse en un fin en sí mismas. Esto lleva a los docentes a reproducir actitudes que en modo alguno les son extrañas en la docencia de su propia materia. Sobre todo a partir de que se han introducido en la dinámica escolar pruebas comunes de diagnóstico o informes que dan una dimensión más pública, en tanto que publicitada, a los resultados del trabajo y que, en muchos casos, llevan a un cuestionamiento social de la calidad del trabajo de los propios docentes¹¹.

Por último, pero también en relación con lo anterior, podemos decir que el trabajo en torno a este tipo de temáticas supone un cuestionamiento del propio saber e incluso de la propia identidad profesional de los docentes. Se produce una disyuntiva entre el profesor como enseñante de un conocimiento académico y como educador. Esta disyuntiva se da en primer lugar por las propias características de la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria, a las cuales acabamos de hacer referencia y, en segundo lugar, por las expectativas sociales que generan tanto la formación docente como las propias rutinas escolares en relación con la profesión docente. En esta línea es muy significativo el hecho de que la mayoría de los profesores, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, afirmen considerarse, al me-

nos cuando están trabajando en actividades propias del programa, más como educadores y formadores de ciudadanos que como profesores especialistas en una determinada materia en el sentido escolar clásico. Incluso algunos de ellos manifiestan explícitamente que las actividades del programa les han hecho cuestionarse y replantearse las finalidades de su trabajo. Podemos afirmar, así, que este tipo de programas puede llevar al profesorado a reconstruir su propia identidad profesional, tanto en lo que tiene que ver más directamente con las prácticas directas en el aula como, lo que es más relevante, con las propias finalidades sociales y, en consecuencia, con el sentido de la profesión.

Conclusiones

En síntesis, podemos concluir que el programa Parlamento Joven constituye una experiencia de enorme riqueza educativa que cuenta con algunas dificultades, pero también con grandes potencialidades, la mayor parte de las cuales se han ido apuntando a lo largo de este trabajo.

Entre las dificultades podemos resaltar fundamentalmente dos que nos parecen de suma importancia por su trascendencia. En primer lugar, resulta muy evidente que cualquier tipo de iniciativa que choque con las rutinas y el *habitus* escolar establecido habrá de enfrentarse a una gran cantidad de problemas. La escuela se resiste al cambio. Si esto, como sabemos, es aplicable en el caso de las innovaciones que parten del propio seno de la administración o de la institución escolar, lo es, si cabe, con mucha más fuerza en el de experiencias de este tipo que provienen del exterior.

En segundo lugar, la formación del profesorado o, más concretamente, la carencia de la misma en un ámbito como el de la ciudadanía y la participación, supone otro de los grandes retos a superar. Si bien es cierto que el dominio

¹¹ Buen ejemplo de esto es el intenso debate informativo que se origina cada vez que se publican los resultados de uno de estos estudios, como puede ser el caso de los Informes PISA, terminándose por culpabilizar básicamente a los docentes, sin entrar en un análisis más complejo de las causas de los malos resultados.

del contenido a trabajar no es la única condición necesaria para la docencia, si se confirma como imprescindible. En este sentido, sería necesario garantizar un desarrollo profesional docente vinculado a este tipo de contenidos, que permita a los profesores formular propuestas de conocimiento escolar deseable en relación con temáticas como la problemática de la participación (García Díaz, 1998).

Finalmente, algunas perspectivas interesantes que aportan este tipo de programas y que sería necesario seguir potenciando e investigando podrían ser las siguientes. En primer lugar, este tipo de programas y proyectos generalmente forman parte de iniciativas extraescolares que en gran medida beben de propuestas próximas a la educación no formal, pero que se introducen de una u otra manera en el espacio escolar. Esto les hace constituir un puente entre el mundo de la educación formal y el de la no formal, lo que, desde nuestro punto de vista, les dota de una enorme potencialidad. La posibilidad de incluir actividades y técnicas cuyo origen se encuentra al margen de las rutinas escolares habituales, les hace convertirse en una posibilidad de ruptura e innovación metodológica (De Alba, 2005).

En segundo lugar, como se ha descrito más arriba, la introducción de este tipo de dinámicas y contenidos ligados a la realidad permite a los docentes cuestionarse, de un modo más o menos consciente, muchos de los pilares fundamentales de la escuela tradicional: tanto la dinámica de la clase, como las características y naturaleza del conocimiento que ha de ser trabajado en el aula, pasando por la propia identidad profesional o las finalidades del conjunto del sistema educativo. Independientemente del resultado, en términos reales, de aprendizaje, nos parece que este tipo de procesos son cada vez más necesarios en el camino de establecer lazos entre la realidad escolar y las nuevas demandas sociales con respecto a la educación.

Por otro lado, el hecho de trabajar en torno a problemas vinculados a la realidad ciudadana de cada localidad posibilita que se produzca un cuestionamiento y debate sobre el modelo de ciudadanía que se pretende construir. Así,

frente al currículum prescrito por la administración para la asignatura de Educación para la Ciudadanía, en el que se propone un modelo terminado o cerrado de ciudadanía que generalmente no se explicita (De Alba, 2007), la aproximación al contenido a través de problemas permite que este modelo sea debatido y reconstruido de un modo más o menos directo tanto por estudiantes como por docentes.

Por último, sería necesario el establecimiento de una hipótesis realista de progresión en la que se refleje de un modo detallado, al tiempo que flexible, los diferentes pasos que habrían de darse para alcanzar un modelo deseable de joven ciudadano participativo (Hart, 2001). No cabe duda de que este tipo de propuestas más graduales y secuenciadas conviven mucho mejor con una aproximación al conocimiento escolar a través de problemas.

REFERENCIAS

- BENEDICTO, J. (2006): La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 114, 103-136.
- DE ALBA, N. (2005): Educación para el desarrollo, ¿una oportunidad para cambiar la educación? *Investigación en la Escuela*, 55, 63-71.
- DE ALBA, N. (2007): ¿Qué ciudadanía? ¿qué educación para la ciudadanía? En: En R. M^a Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 345-352.
- DE ALBA, N. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2008): *Manuels scolaires et éducation à la citoyenneté en Espagne*. Comunicación presentada en: *Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?*

- Nantes 8 y 9 de diciembre de 2008. Publicado en actas electrónicas del Congreso.
- 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 portal de INJUVE: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action>).
- GARCÍA, F.F., DE ALBA, N., ESTADA, P., y HERRERO, T. (En prensa. Aceptado para su publicación): La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles: expériences à Séville. *Carrefours de l'éducation*.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2007): Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 243-258.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2008): ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (122). En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm> (consultado el 14 de mayo de 2009).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2009): Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En R.Mª Ávila, B. Borghi y Matozzi, I., *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"*. Bologna: Patrón Editore, pp. 515-521.
- HART, R. (2001): *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Eds. Pau. (Versión original en inglés: *Children's Participation: the Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Nueva York: UNICEF / Londres: Earthscan, 1997).
- PORLÁN, R y RIVERO, A (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada Editora.

ABSTRACT

The Young People's Parliament: an Experience of Democratic Citizenship Education

In parallel to the introduction of the subject Education for Citizenship in the Spanish educational system, a series of programmes related to the formation of a more committed and participatory citizenship are being developed. This article explains the partial results of an investigation on one of these programmes that takes place in 32 centres of Secondary Education of the province of Seville. The analysis of this experience, carried out for about four years, allows us to establish which its difficulties are but, above all, its advantages and potentialities for building a desirable model of education for citizenship and participation.

KEYWORDS: *Participation; Citizenship; Democratic Citizenship; Educative Programmes*

RÉSUMÉ

Le Parlement des Jeunes : une expérience d'éducation à la citoyenneté démocratique

En parallèle à l'introduction de la matière d'Éducation à la Citoyenneté dans le système éducatif espagnol, on développe une série de programmes en rapport avec la formation à une citoyenneté plus engagée et participative. Dans cet article on expose les résultats partiels d'une recherche autour d'un de ces programmes qui se développe dans 32 établissements d'éducation secondaire de la province de Séville. L'analyse de cette expérience tout au long d'environ quatre années, nous permet d'établir quelles sont ses difficultés mais, surtout, ses avantages et potentialités dans la tâche de construire un modèle désirable d'éducation à la citoyenneté et la participation.

MOTS CLÉ: *Participation; Citoyenneté; Éducation à la citoyenneté; Programmes éducatifs*