41 GEOGRAFÍA PARA EL SIGLO XXI SERIE: TEXTOS UNIVERSITARIOS

Geografía local y educación para el ejercicio de la ciudadanía

Una experiencia en el bachillerato

Federico Fernández Christlieb
Eduardo Domínguez Herrera
Coordinadores

INSTITUTO DE GEOGRAFÍA UNAM
80 años

Instituto de Geografía
Universidad Nacional Autónoma de México

Textos universitarios, núm. 41
Geografía para el siglo XXI Digital

Geografía local y educación para el ejercicio de la ciudadanía

Una experiencia en el bachillerato

Federico Fernández Christlieb
Eduardo Domínguez Herrera
(Coordinadores)

México, 2025

Geografía local y educación para el ejercicio de la ciudadanía. Una experiencia en el bachillerato

Primera edición digital, 6 de junio de 2025

D.R. © 2025 Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510 México, Cd. Mx.
Instituto de Geografía,
www.unam.mx, www.igeograf.unam.mx

Editor académico: Federico Fernández Christlieb
Editores asociados: Eulalia Ribera Carbó, Gerardo Bocco,
Josefina Morales Ramírez y María José Ibarrola Rivas
Editor técnico: Raúl Marcó del Pont Lalli

Imagen de portada: Eduardo Domínguez.

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio,
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

La presente publicación presenta los resultados de una investigación
científica y contó con dictámenes a doble ciego de expertos externos,
de acuerdo con las normas editoriales del Instituto de Geografía

Textos universitarios
Geografía para el siglo XXI Digital
ISBN (colección): 978-607-30-9102-2
ISBN: 978-607-30-9888-5
DOI: https://dx.doi.org/10.14350/gsxxi.tu.41

Índice

Introducción 9
Federio Fernández Christlieb y Eduardo Domínguez Herrera

Capítulo 1. Geografía y ciudadanía en el siglo XXI. La Red Iberoamericana Nós Propomos!..... 15
Sérgio Claudino Loureiro Nunes

Capítulo 2. Del aula a la calle. Conceptos básicos para la participación ciudadana de estudiantes de bachillerato 27
Federico Fernández Christlieb, Eduardo Domínguez Herrera y Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Capítulo 3. Espacios de participación. La experiencia de la Maestría en Educación para la Ciudadanía y el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro 41
Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes y Luis Manuel Pérez Galván

Capítulo 4. *Nós Propomos!* México: primera experiencia en el bachillerato de la UNAM, 2018-2019 63
Sandra Cruz Alejo, Roberto García García, Laura Garcés Medina, Leonardo Ledesma Alexander e Imelda Rendón Gómez

Capíulo 5. Nós Propomos! México: Segunda experiencia en el bachillerato de la UNAM, 2019-2021 73
Laura Garcés Medina, Sandra Cruz Alejo, Roberto García García, Luis Manuel Pérez Galván y Gabriela Carmona Báez

Proponemos ciudadanía. Conclusiones del proyecto 101

Referencias 105

Anexos 111

Introducción

Federico Fernández Christlieb
Instituto de Geografía, UNAM

Eduardo Domínguez Herrera
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM

Nós Propomos! es el nombre en portugués de un proyecto que inició en 2011 en el Instituto de Geografía y Ordenamiento del Territorio de la Universidad de Lisboa (IGOT). Significa "¡nosotros proponemos!" y alude a la capacidad de los estudiantes de bachillerato de comprender los problemas de su entorno local y a su posibilidad de generar propuestas de solución. De pronto, el reto suena demasiado grande para un grupo de adolescentes que se organizan en equipos y salen del aula a la calle a recorrer su pueblo o su barrio con una mirada crítica. Sin embargo, en sus recorridos aprenden, sin saberlo, a leer el paisaje y a hacerse preguntas que nunca se habían hecho: ¿quién produce la basura que se tira en las calles?, ¿a quién corresponde desazolvar las cañerías para que no se inunde?, ¿quién paga la energía eléctrica que alimenta los faroles del parque?, ¿por qué siento inseguridad en mi barrio cuando anochece?

El proyecto ha sido tan exitoso que, en sus primeros cinco años, ya había contagiado a decenas de escuelas de nivel secundaria y medio superior, no solo en Portugal, sino también en España y Brasil. Antes de cumplir una década de existencia, *Nós Propomos!* se extendió a escuelas y universidades de Perú, Colombia y México, así como de Mozambique. A nivel bachillerato, los profesores han comprobado la frescura de una iniciativa que provoca la creatividad y la participación de sus estudiantes, mientras que, a nivel profesional, se han estudiado los procedimientos y los asombrosos resultados de las propuestas estudiantiles. Este libro narra la primera experiencia en México que conjuga tanto la vivencia de las y los alumnos como el análisis de sus profesoras y profesores; también recoge algunas reflexiones de investigación que pretenden provocar nuevas actividades y tal vez métodos inusuales de enseñanza para una disciplina que está en el trasfondo de todo este planteamiento: la Geografía.

Resulta práctico que haya sido la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la que asumiera el reto de desarrollar *Nós Propomos!* en nuestro país.[1] En la UNAM se cuenta con los grupos escolares de alumnos de bachillerato que siguen asignaturas de Geografía tanto en el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) como en el sistema de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), al mismo tiempo que se cuenta con uno de los institutos más longevos de investigación geográfica en América Latina, el Instituto de Geografía y, adicionalmente, con una Maestría en docencia de nivel medio superior (MADEMS) especializada en esta disciplina, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Fue esta última entidad académica la que detonó los vínculos con profesionales de otras nacionalidades.

Sin embargo, se debe señalar que el Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad[2] abonó el terreno para la expansión del proyecto *Nós Propomos!* hacia la UNAM. El Geoforo es un espacio virtual internacional en donde se intercambian experiencias, propuestas y proyectos que ayudan a mejorar la práctica docente en Geografía. Dentro de este sitio existen diferentes foros para la innovación educativa y en uno de ellos se encuentra el proyecto ¡Nosotros proponemos! (Foro 24), el cual fue publicado desde el 30 de marzo del 2018 y hasta el día de hoy sigue generando interacciones entre diferentes profesores alrededor del mundo.

En 2017, durante el Congreso de la Unión Geográfica Internacional sobre educación en geografía, que tuvo lugar en la ciudad de Quebec, Canadá, nos encontramos con Sérgio Claudino Loureiro Nunes, académico de la Universidad de Lisboa. Sérgio es el creador del proyecto en Portugal y el principal promotor en este país, así como en España y América Latina. Sérgio mismo nos narra, en el capítulo 1, cómo arrancó el proyecto en su país y cómo fue extendiéndose, además de sentar las bases de lo que él mismo ha llamado "una propuesta alternativa de educación geográfica en Iberoamérica" (Claudino y Mendonca, 2017). Un año más tarde, invitamos a Sérgio a exponer su trabajo en el Instituto de Geografía de la UNAM y congregamos tanto a estudiantes de la MADEMS Geografía como a profesores del Colegio de Geografía de la ENP; algunos investigadores del Ins-

[1] Agradecemos al proyecto PAPIME/DGAPA PE303020 de la Universidad Nacional Autónoma de México el financiamiento para esta investigación orientada a mejorar la docencia a nivel Bachillerato. Gracias también a Gabriela Carmona Baez por la elaboración de la cartografía y por el tratamiento de las figuras.

[2] Para acceder al Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad, véase: http://geoforoforo2.blogspot.com/2018/03/foro-24-nos-propomos-possibilidade-da.html

tituto de Geografía también estuvieron presentes. Sérgio tuvo la oportunidad de interactuar en el plantel 8 de la ENP "Miguel E. Schulz" con alumnos y docentes quedando gratamente sorprendido del nivel de politización y de crítica que alcanzaban tanto estudiantes como profesores.

Este fue el punto en el que nuestras lecturas nos llevaron a la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), donde Azucena Ochoa y Luis Pérez habían publicado estudios que recogían las experiencias de alumnos de secundarias públicas mexicanas respecto al tema del ejercicio de la ciudadanía. Sus trabajos son pioneros en esta búsqueda coincidente con aquella del grupo de la UNAM: queríamos conocer cómo se enfrentan los estudiantes al problema de la toma de decisiones en el aula y cómo lo perciben al seno de la sociedad mexicana, o al menos de su contexto familiar, escolar y urbano. El grupo de la UNAM incluía a profesores de los planteles 7 y 8 de la ENP, que a lo largo de este proyecto han constituido el primer frente, el de mayores responsabilidades y cúmulo de trabajo. Laura Garces, Sandra Cruz y Roberto García, encaminaron a sus alumnos a lo largo de 2019 bajo las condiciones que permitían los paros recurrentes en los planteles escolares en demanda a la atención a casos de desigualdad de género. Cuando fue posible reunirnos fuera de los planteles, así lo hicimos y cuando estuvimos impedidos de esa dinámica, hubimos de improvisar reuniones que por entonces no incluían las hoy conocidas plataformas de *Zoom*, *Teams* y demás recursos electrónicos para celebrar juntas virtuales. Además, los alumnos requerían de permisos especiales para salir de su plantel, asunto que fue resuelto gracias al compromiso de diversas autoridades universitarias.

Dado que el proyecto tenía un perfil internacional, por estar asociado a la iniciativa de la Universidad de Lisboa, recibimos un pequeño apoyo de la Dirección General de Cooperación e Internacionalización de la UNAM. Sin embargo, en 2019 vimos la pertinencia de solicitar un financiamiento en forma al Programa de apoyo a proyectos para innovar y mejorar la educación (PAPIME), de la misma UNAM, para algunas de las actividades mínimas que se requerían realizar sobre el terreno. Se trataba de dar mayor rigor a nuestra investigación, entregar becas a estudiantes, consolidar al grupo de trabajo y hacerse de materiales y equipo de cómputo para procesar la información.

Es importante hacer un reconocimiento tanto a los grupos de alumnos de ambas universidades como a sus profesores por su trabajo en estas condiciones tan difíciles que se agravaron con la pandemia de COVID-19 en México entre abril de 2020 y agosto de 2021. Como se sabe, tanto la UNAM como la UAQ decidieron declarar un confinamiento de todo su personal mientras las condiciones sanitarias no permitieran el regreso a las aulas. Esta situación trastornó el

plan original y el calendario de nuestro proyecto que había previsto temporadas de trabajo en las calles y presentaciones de nuestros avances tanto en instancias universitarias como ante los organismos de gobierno que emiten convocatorias de participación ciudadana y presupuesto participativo. La presencia de nuestros maestros en un congreso de *Nós Propomos!* en Brasil estaba contemplada y nada de esto pudo realizarse de manera presencial. No obstante, la capacidad de respuesta tecnológica y organizativa de nuestras instituciones nos permitió continuar con la investigación a través de las distintas plataformas digitales desarrolladas para ello.

El capítulo 1 de este libro constituye una introducción general al proyecto *Nós Propomos!* En él se narra cómo ha evolucionado a lo largo de los años, desde Portugal hacia otros países, involucrando cada vez más a nuevos niveles escolares.

El capítulo 2 relata cómo llegó dicho proyecto a México y describe el afortunado maridaje entre los conceptos de participación ciudadana y el enfoque cultural en Geografía, en tanto que el capítulo 3 da cuenta de la primera experiencia en México sobre la participación ciudadana en las escuelas al seno de una iniciativa surgida en la UAQ.

Por su parte, los capítulos 4 y 5 describen la experiencia directa del equipo que publica este libro. En ellos empezamos relatando el trabajo con un primer grupo de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM y terminamos con una reseña de lo realizado de manera más sistemática con otros tres grupos de dos diferentes planteles de la misma ENP. En ambos capítulos se narra la experiencia del trabajo del profesorado frente a grupo, la organización y desarrollo de los proyectos, así como el procedimiento que específicamente se desenvolvió en cada uno.

En 2021, María Ángeles Rodríguez Domenech, profesora de la Universidad de Castilla-La Mancha y responsable de *Nós propomos!* en España, visitó México con el propósito de exponer los avances logrados con este proyecto educativo en los niños, niñas y adolescentes españoles. Las conferencias impartidas por María Ángeles en la UNAM y la UAQ fueron encuentros que mostraron a profesores y alumnos una alternativa para la innovación educativa basada en razonamientos geográficos. La continuidad del proyecto más allá de este libro está garantizada por el esfuerzo conjunto de nuestras universidades.

Con esta obra queremos dejar un testimonio que permita al profesorado de Geografía en el nivel bachillerato de la UNAM, y de otras instituciones de educación media superior y superior, replicar el trabajo efectuado por nosotros. Cada docente podrá agregar o sustraer cuanto sea necesario para adaptarlo a su circunstancia. El contexto cambia con la ubicación de la escuela, con el ámbito rural o urbano

en donde se halla, con las posibilidades de los alumnos para salir al terreno, con la ausencia o la disponibilidad de recursos didácticos y de financiamiento.

Es fundamental que se comprenda en el aula que la formación de la conciencia ciudadana empieza ahí, que el cuerpo docente debe replicar en la escala del salón de clases lo que considera que una sociedad ideal debe ser. En todo ello, las materias de Geografía pueden ser vehículos extremadamente asertivos para encaminar a los alumnos por ese razonamiento, no solo debido a sus temáticas habituales de observación del entorno social y ambiental, sino porque ofrecen prácticas y recorridos a pie por el espacio público que son insustituibles.

El destinatario final de este ejercicio, que pasa por los escritorios de las y los maestros de las escuelas, es el estudiantado que, cada día, en el trayecto de su domicilio a la escuela, construye con sus pies el espacio en el que debe proponer cambios de organización. Educar ciudadanos que decidan sobre las características que deba tener el territorio a escala local es una de las misiones de la Geografía de nuestro tiempo.

Capítulo 1. Geografía y ciudadanía en el siglo XXI. La Red Iberoamericana *Nós Propomos!*

Sérgio Claudino Loureiro Nunes
Universidad de Lisboa, Portugal

Durante 2011 y 2012 se creó el proyecto *Nós Propomos!* (en español ¡Nosotros proponemos!) en el Instituto de Geografía y Ordenamiento del Territorio (IGOT) de la Universidad de Lisboa, en Portugal. Nos interesaron los temas sobre la ciudadanía y la innovación en la educación geográfica, y asumimos el desafío, y motivar a los estudiantes para presentar propuestas para la mejora de sus propias comunidades.

En 2014, el proyecto se internacionalizó por primera vez, y hoy México lo ha incorporado a través de la UNAM. También en América Latina lo pusieron en práctica Brasil, Perú y Colombia; en Europa, además de Portugal, participa España, y en África, Mozambique. En 2018 se realizó en el IGOT el 1er Congreso Iberoamericano *Nosotros proponemos: Geografía, educación y ciudadanía*, con la conformación de esta red internacional. Este texto pretende caracterizar brevemente sus fundamentos, objetivos, principios y difusión actual.

Problemas sociales y ambientales en una educación para la ciudadanía

En la construcción ideológica de la Geografía como disciplina en el siglo XIX, la escala local siempre fue poco valorada debido a que, por herencia de los racionalistas del siglo XVIII, la finalidad del estudio geográfico era hacer una apología del amor a la patria a través de la identificación con el territorio (Claudino, 2000). Sin embargo, la patria tiene una escala que no es local y que escapa a las nociones originales de ciudadanía. Esta tradición de estudio ha perdurado a lo largo de los años, alineada con la inercia de los discursos y las prácticas escolares tipificadas en el "código disciplinario" que invita a obedecer, no a proponer (Cuesta-Férnandez, 1997).

Se reconoce, sin embargo, que la escuela constituye cada vez más un espacio de socialización (Tedesco, 1998), reemplazando el rol tradicionalmente asignado

a las familias. Pero, por otro lado, en la propia sociedad civil, en la crítica a las democracias representativas, crece la demanda de la participación de la ciudadanía en la definición de los destinos de su comunidad. Se pretende "rescatar el espíritu democrático de las sociedades" para que las decisiones acaben siendo propias de la población (Ferrão y Dasi, 2016, p. 237). La movilización de poblaciones para la toma de decisiones públicas para la gobernabilidad está asociada a "redes de patrocinadores y múltiples agentes", en las que todos son libres y deben participar en el proceso de desarrollo (Fernandes y Chamusca, 2009, p. 29).

Educar para la ciudadanía es diferente al conocimiento disciplinar "que genera aburrimiento pues se relaciona con referentes abstractos y no con problemas cotidianos" (Parra Monserrat, Souto González, 2015, p. 163). Educar para la ciudadanía significa actuar en la comunidad, en un ejercicio afectivo y moral ante los desafíos cotidianos, que valora lo "otro social" (Fonseca, 2001, p. 14). Educar para la ciudadanía es educar "en la ciudadanía" (Figueiredo, 2005, p. 23), en la pertenencia a la comunidad, en el compartir cómo sus miembros perciben los problemas comunes y en la toma de decisiones. Así, esta educación debe estar vinculada a la participación de las y los estudiantes como ciudadanos en la vida escolar "en aquellos espacios y tiempos en los que puedan intervenir" (García-Pérez, Alba-Fernández y Navarro-Medina, 2015, p. 138). Es una educación que se desarrolla, por tanto, en la interacción de la escuela con la comunidad.

Por otro lado, en la propia ciencia geográfica, se asume una postura cada vez más crítica frente a las posturas neopositivistas y culturalistas que, por enfatizar la descripción de territorios y comunidades, devalúan las representaciones y deseos de los individuos. En la Geografía Humanista hay una nueva lectura atenta a los intereses, a las inquietudes y a la valorización de los hechos por parte de las personas, que en ocasiones incorpora la propia Geografía de la Percepción, más centrada en las representaciones construidas por cada una de las realidades que la rodea, así como en la Geografía Radical, que denuncia las desigualdades sociales. Incluso incorpora los intereses de la Geografía Crítica, particularmente atenta a las disparidades asociadas a una globalización marginaria (Santos, 2012). La pobreza, la falta de equidad y los problemas ambientales se sitúan así en el centro de atención de la propia ciencia geográfica (Souto y Claudino, 2019).

El proyecto *Nós Propomos!* surge del convencimiento de que la escuela debe tener un compromiso efectivo con la comunidad y que las ciencias sociales, en particular la Geografía, tienen un papel especialmente relevante que desempeñar ante tales problemas sociales y ambientales.

El origen del proyecto en Portugal y el desafío del estudio de caso

En Portugal, la creación del proyecto *Nós Propomos!* está directamente vinculada a la implementación de lo que se ha llamado genéricamente el "estudio de caso", aunque también se llevó a cabo un proyecto educativo más amplio.

En la reorganización educativa de 2001 en Portugal, la educación ciudadana fue considerada transversal a todas las áreas curriculares. En consecuencia, en la asignatura de Geografía de la educación secundaria (16 a 18 años de edad), también se destacan las inquietudes de la formación ciudadana. La gran novedad del mismo programa consiste en el estudio de caso obligatorio, para lo cual se sugiere la adopción de una metodología de trabajo en el proyecto. Esto es visto como una oportunidad efectiva para introducir el conocimiento de la realidad en el trabajo en Geografía. A través de él, se pretende "analizar críticamente los problemas que afectan a la comunidad donde se vive, reflexionando sobre posibles soluciones a los problemas detectados" (Alves, Brazão y Martins, 2001, p. 57). Actualmente, los aprendizajes esenciales de Geografía para el 11º año, continúan insistiendo en el estudio de caso (República Portuguesa, 2018).

Sin embargo, en las escuelas portuguesas no ha habido una práctica efectiva y generalizada del estudio de caso. El propio Ministerio de Educación lo excluyó de los exámenes nacionales a lo largo de los años, aunque a partir del año 2017-2018, se han introducido preguntas sobre las medidas a tomar frente a problemas regionales específicos.

En el contexto de las preocupaciones educativas mencionadas, el proyecto *Nós Propomos!* surgió en 2011 con la motivación inmediata de promover precisamente el estudio de caso. Complementariamente, las ciencias sociales (y la Geografía, en particular), deben buscar "una explicación y comprensión de la realidad social y ambiental que eduque a los estudiantes en sus posiciones y busque desarrollar su pensamiento crítico" (García Monteagudo, Fuster García y Souto González, 2017, p. 137).

Ciudadanía territorial y flexibilidad

Desde el punto de vista de la puesta en marcha del proyecto, hay tres fases obligatorias: la identificación de problemas territoriales locales; la realización de trabajo de campo y, finalmente, la presentación de propuestas de intervención/acción.

En Portugal (pero influyendo en el resto de los países, por supuesto), el proyecto se desarrolla en torno al siguiente conjunto de principios:

Ciudadanía territorial: el proyecto promueve una cultura de intervención ciudadana en el territorio desde la perspectiva de la "educación para la democracia participativa" (Bazolli, 2017, p. 20). El resultado más visible del proyecto son las propuestas concretas de los estudiantes, pero en realidad, su principal resultado es el desarrollo de actitudes de participación ciudadana en la resolución de problemas locales.

La ciudadanía territorial es la participación responsable en la toma de decisiones sobre problemas comunitarios de base espacial (Claudino, 2019). El concepto de ciudadanía en la educación se asocia directamente con el de acción (Moreno, 2013), rechazando el discurso más ambiguo y culturalista que se agota en la comprensión de problemas a diferentes escalas.

El proyecto *Nós Propomos!* asume que la escuela, y en ella la educación geográfica, debe contribuir a una lectura crítica y a la consecuente acción ciudadana de los jóvenes sobre el territorio. Así, la escuela será tanto más reconocida en el sistema educativo cuanto más proactivos se vuelvan sus estudiantes. En realidad, el proyecto forma parte de una línea del Aprendizaje Servicio (Rodríguez y Claudino, 2018), ya que tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades específicas de la comunidad. En el proyecto, los estudiantes se ubican en el centro del proceso educativo, identificando y presentando propuestas ante problemas socio-territoriales concretos, con el desarrollo de múltiples habilidades para recolectar y procesar información, así como presentar propuestas específicas. El proyecto evita una perspectiva reformista: la innovación educativa no se da a partir de reformas verticales, dictadas por autoridades educativas, que rara vez producen "transformaciones profundas y duraderas" (Canário, 2005, p. 93). Por el contrario, se pretende una innovación curricular en uno o más niveles escolares específicos, que pueda ser aplicada en prácticas escolares de Geografía o de otras materias. El proyecto *Nós Propomos!* tiene como objetivos:

a) Promover una ciudadanía territorial activa dentro de la comunidad escolar.
b) Acercar las escuelas y las autoridades locales.
c) Contribuir al desarrollo local sostenible.
d) Valorar el estudio de caso como trabajo experimental sobre problemas locales.
e) Promover enfoques metodológicos innovadores.
f) Movilizar el uso de las tecnologías de la información.
g) Fomentar progresivamente la actividad investigadora en Geografía.

Si bien se parte de una base disciplinaria, cabe destacar su asumida vocación interdisciplinar, como es el caso actual, en particular, en España.

Figura 1. Los estudiantes presentan sus propuestas a los políticos de un municipio. El desarrollo de actitudes ciudadanas es el principal resultado del proyecto.

Fuente: Sérgio Claudino Loureiro Nunes.

***Constructivismo*:** los estudiantes definen los temas y problemas de sus proyectos de acuerdo con sus intereses (Figura 1). La definición de los proyectos parte de sus deseos e inquietudes, también desde la perspectiva de su motivación intrínseca por el proyecto. A lo largo de su desarrollo se adaptan las acciones a la realidad y a las circunstancias donde tiene lugar el problema.

***Investigación*:** el proyecto *Nós Propomos!* es un espacio de investigación científica. Además de la publicación de libros, artículos y comunicaciones, existen tesis a desarrollar en torno al proyecto, sus objetivos y su implementación (Figura 2). En 2018 se celebró en Portugal el 1er Congreso Iberoamericano del proyecto *Nós Propomos!;* el 2º Congreso, previsto para Río de Janeiro, se pospuso de 2020 a 2021, debido a la pandemia de COVID–19 y, finalmente, se celebró en línea. El Bolívar *Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade* dedicó, en 2018, el Foro 24 al proyecto *Nós Propomos!* La investigación se ha centrado en cómo los jóvenes perciben la localidad en el trabajo de campo que desarrollan, en las propuestas que exponen, en la evaluación que hacen del propio proyecto y en la forma en que evoluciona su cultura ciudadana.

Figura 2. Libro publicado tras el I° Congreso Iberoamericano *Nós Propomos!*

Fuente: Sérgio Claudino Loureiro Nunes.

Asociación: el proyecto valora las asociaciones entre la universidad, las escuelas, las autoridades locales e incluso, el propio Ministerio de Educación. El IGOT de la Universidad de Lisboa coordina el proyecto y proporciona formación a los profesores. Las escuelas son los espacios centrales para el desarrollo de las actividades. Los municipios brindan información útil para sus proyectos, apoyan los viajes al Seminario Nacional y acogen las propuestas de los estudiantes. El Ministerio de Educación ayuda a dar a conocer el proyecto en las escuelas portuguesas. El proyecto también incluye, a nivel local, a otros actores como organismos civiles y empresas.

Trabajo en redes: con la extensión del proyecto, se convirtió en una de las principales redes iberoamericanas de educación geográfica (Araya, Souto y Claudino, 2018). Este trabajo en red es central, a través del intercambio de experiencias y el fortalecimiento mutuo. Cabe señalar también la mencionada colaboración con el Geoforo, ya citado, el cual es la principal red iberoamericana de enseñanza de la Geografía.

Flexibilidad: cada escuela, cada universidad, cada tipo de educación, tiene sus contextos específicos. El respeto por esta diversidad se consolida con la

ampliación del proyecto a otros países y otros ciclos educativos. En Portugal, el proyecto se ha implementado en otros niveles educativos, además del 11º año, también en el primer ciclo de escolarización (*Nós Propomos!* Pueblos Pequeños) y en la educación profesional. En cada país, también hay una gran diversidad de situaciones. Cualquier universidad, colegio o docente debe sentirse cómodo e identificado, cumpliendo siempre con sus principales objetivos y fases esenciales.

Asequibilidad metodológica: el proyecto adopta una metodología intencionalmente factible, con fases claras ya identificadas. Con su sencillez metodológica se pretende garantizar que el proyecto se pueda implementar en la mayoría de las escuelas, de los barrios o con audiencias escolares más periféricas. El éxito de la expansión de *Nós Propomos!* en otros países se debe en gran parte a su pragmatismo. Posteriormente, se anima al estudiantado y profesorado a que añadan otras aportaciones (como la búsqueda de bibliografía científica o la ejecución de sus propios proyectos), que surjan de sus propios intereses y retos concretos.

Inclusión: en concordancia con lo anterior, el proyecto valora la contribución de todos los estudiantes en torno a los problemas locales, en primer lugar, aquellos estudiantes con menor éxito educativo, cumpliendo con el principio de que la escuela debe dar más a quienes más lo necesitan. En Portugal, todos los estudiantes tienen el reto de presentar sus proyectos, todos son difundidos y presentados en el Seminario Nacional, que aprecia la participación de cada uno. Asimismo, el proyecto acoge la participación de escuelas, tanto públicas como privadas, de los principales centros urbanos o de las zonas rurales más periféricas.

***Diálogo/horizontalidad*:** las universidades normalmente asumen la coordinación del proyecto. Sin embargo, existe una gran proximidad y un gran diálogo entre los profesores universitarios y la educación básica y secundaria. El proyecto *Nós Propomos!* no se hace para las escuelas, sino que se hace con las escuelas. Naturalmente, este esfuerzo de diálogo con las escuelas es un desafío constante y la expansión de la red escolar va haciendo cada vez más difícil este esfuerzo.

***Afectividad*:** como otros, este proyecto se compone de redes de afectos. Los viajes a las escuelas y el diálogo con estudiantes, profesores, directores de escuelas, funcionarios de municipios y asociaciones, son determinantes. La expansión del proyecto ha dificultado esta cercanía entre todos los participantes y es también uno de los grandes retos que *Nós Propomos!* enfrenta.

Valorización de diferentes competencias: el proyecto supone la realización de trabajos de campo por parte de los estudiantes y el consecuente desarrollo de investigaciones, tratamiento de información y discusión de acciones concretas de intervención. Estas habilidades son fundamentales para *Nós Propomos!* Por otro lado, desde 2013 se han desarrollado concursos (entre otros, los de dibujo, texto,

fotografía, video y *spot* publicitario), directamente relacionados con la temática de los proyectos realizados por los alumnos. Estos concursos opcionales desarrollan habilidades de comunicación y ya forman parte del legado del proyecto.

Movilidad e intercambio*:* se han llevado a cabo algunas experiencias de movilidad e intercambio entre universidades y escuelas participantes en el proyecto, como ya ha sucedido repetidamente entre Portugal y España (Claudino, 2020). También se han desarrollado experiencias de intercambio utilizando recursos de tecnología de la información, que permiten compartir experiencias entre jóvenes y escuelas de países lejanos. Naturalmente, esta reciprocidad tiende a expandirse también con el apoyo de programas institucionales de educación.

***Divulgación*:** el proyecto *Nós Propomos!* comparte sus experiencias en las redes sociales, en los sitios web de las instituciones participantes y en los medios de comunicación. Es una forma de dar a conocer el proyecto en sí, pero también de compartir las propuestas de los alumnos y, en definitiva, es una forma de reconocer el trabajo hecho por estudiantes, docentes, autoridades locales y otros actores.

***Multidisciplinariedad*:** el proyecto nació en Portugal en el ámbito de la disciplina de Geografía, pero se enriquece con la colaboración con otras áreas del conocimiento al desprenderse del enfoque holístico de los problemas locales que llevan a cabo los estudiantes (Bazolli, 2017, p. 20). Además, en algunas universidades españolas y brasileñas, el dinamismo del proyecto *Nós Propomos!* es asumido claramente por profesores de diversas áreas temáticas.

El proyecto aparece, entonces, como un desafío de innovación educativa. Desarrollado a partir de la relación entre la universidad y las escuelas de educación básica y secundaria, no es un proyecto de investigación universitario típico, pero tampoco es un proyecto alejado de la educación superior. Está en la interfaz de los dos grados de educación, lo que ciertamente a veces lo exhibe con algún grado de vulnerabilidad institucional.

En resumen, el proyecto enfoca el proceso de aprendizaje en los estudiantes, valora las relaciones de cooperación entre los diferentes actores, adapta un método que pueda ser implementado en las escuelas, se muestra flexible a los procedimientos, respeta la diversidad de contextos territoriales e institucionales y, finalmente, presenta un carácter multi e interdisciplinario.

Una red educativa en expansión

El proyecto *Nós Propomos!* ha registrado una expansión significativa en Portugal, incluidas las Regiones Autónomas de las Azores y Madeira. Sin embargo, casi no

tiene presencia en la Región del Alentejo ni en las porciones más periféricas del país; esto significa que el proyecto tampoco consigue contrarrestar la segregación socio escolar de las regiones menos desarrolladas de Portugal. A escala internacional, y siguiendo lo mencionado inicialmente, además de Portugal, el proyecto está presente en otros seis países localizados en el mapa de la Figura 3: Brasil (2014), España (2016), Mozambique (2017), Colombia, Perú y México (2018).

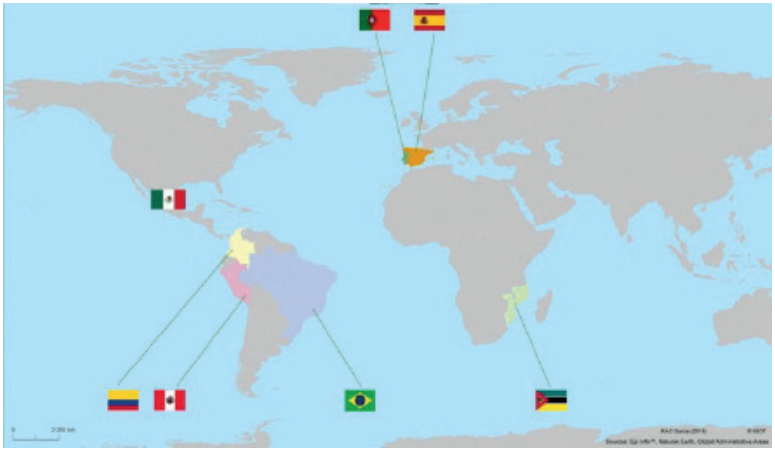


Figura 3. Países que participan en el proyecto *Nós Propomos!*

Fuente: Sérgio Claudino Loureiro Nunes.

En Portugal, el IGOT de la Universidad de Lisboa movilizó, en 2019 y 2020 a sesenta escuelas, para un total de cerca de 2800 estudiantes y profesores, lo que representa un crecimiento desde el periodo de 2011 y 2012. Se trata de una red de difícil gestión, dada la escasez de recursos que nos caracteriza. En España, el proyecto es desarrollado por la Universidad Castilla-La Mancha y la Universidad de Valencia y, más recientemente, por la Universidad de Córdoba. De 2019 a 2020 se contó con 2200 participantes, si incluimos todas las experiencias desarrolladas bajo el proyecto *Nós Propomos!* (como hicimos con Portugal).

En Mozambique, la Escuela Portuguesa de Mozambique participa, con cerca de dos docenas de estudiantes involucrados, dialogando directamente con el IGOT. Brasil tiene alrededor de treinta instituciones de educación superior que, de una forma u otra, están vinculadas al proyecto y que han participado en él de forma irregular; en general, cada institución tiene un pequeño número de escuelas y clases participantes. En lo que no es más que una expec-

tativa, contaremos con cerca de 1000 estudiantes y profesores involucrados por año, pero con variaciones.

En Perú, el proyecto es desarrollado por la Universidad Nacional de Trujillo, analizando el problema de la circulación peatonal que la misma universidad ha explorado en otros proyectos. En Colombia, el proyecto *Nós Propomos!* se llevó a cabo en Medellín tanto en el contexto de la formación continua del profesorado como en el Colombo Francés, con la expectativa de extenderse a Bogotá, a través de las universidades ubicadas allí. En México, el proyecto *Nós Propomos!* es desarrollado por la UNAM en las escuelas preparatorias de esta universidad, con una fuerte expectativa de consolidación, de la cual esta publicación da testimonio. En estos últimos países, la participación de estudiantes y profesores no supera las pocas decenas. Actualmente, existe la expectativa de extender el proyecto a otros dos países iberoamericanos.

El proyecto aparece con una clara vocación iberoamericana, siendo visible la dificultad de penetrar países de otras matrices sociolingüísticas. Esto se debe, por supuesto, a la propia red de contactos de los fundadores del proyecto, y es justo mencionar el papel desempeñado por el Geoforo y el Foro Iberoamericano de Geografía, Educación y Sociedad en su difusión. Pero no es difícil reconocer que la vocación del proyecto, de debatir problemas socioambientales significativos, tiene una gran identidad y relevancia en un mundo iberoamericano en el que estos problemas son notables. El Foro 24 del Geoforo reproduce parte de estas inquietudes y expectativas (véase http://geoforoforo2.blogspot.com/2018/03/foro-24-nos-propomos-possibilidade-da.html).

Proyecto *Nós Propomos!* Una propuesta alternativa en educación geográfica

Con la pandemia, este proyecto, centrado en el trabajo directo de los estudiantes con la comunidad, sufre las restricciones y limitaciones esperadas. Sin embargo, ha mostrado una notable resiliencia, como ha sucedido en Portugal, donde en el ciclo escolar 2019-2020, a pesar de la pandemia, alrededor de las tres cuartas partes de los estudiantes y escuelas involucradas completaron sus proyectos y participaron en los concursos temáticos.

El aparente éxito del proyecto *Nós Propomos!* significa que es posible tomar una ruta alternativa en la educación geográfica, planteando el desafío de construir comunidades más sostenibles para los estudiantes y la escuela. Según el secretario de Estado de Educación de Portugal, al referirse al proyecto, menciona,

"somos ciudadanos del mundo, pero somos nuestros territorios, somos nuestros lugares, somos las relaciones que se establecen localmente, somos las acciones que, en pequeños gestos, contribuyen a la sostenibilidad del planeta" (Costa, 2019, p. 5). En realidad, creemos que el proyecto *Nós Propomos!* da un sentido renovado a la enseñanza de la Geografía porque responde, simultáneamente, a los nuevos desafíos de formación ciudadana y desarrollo sostenible que marcan la sociedad contemporánea.

Capítulo 2. Del aula a la calle. Conceptos básicos para la participación ciudadana de estudiantes de bachillerato

Federico Fernández Christlieb
Instituto de Geografía, UNAM

Eduardo Domínguez Herrera
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ

En el aula manda el maestro; en la escuela el director. En la calle el poder es ejercido por diversos actores, algunos bastante difusos como los alcaldes, presidentes municipales, jueces o senadores, y otros más lo suficientemente temibles como para no dudar de su existencia: tal es el caso de la policía. Esto es lo que opinan en general las y los alumnos de nivel bachillerato, según sus propias experiencias o lo que conversan con sus compañeros y profesores. Esta visión es un tanto opresiva por no dejar mucho espacio a las y los jóvenes para actuar, para decidir u opinar sobre algunos temas que les son relevantes y que, según perciben, solo podrán ser abordados por quienes mandan, por quienes detentan el poder.

En este capítulo hablaremos de algunos conceptos básicos que permiten comprender mejor la relación entre la educación y la ciudadanía en espacios específicos donde los estudiantes pueden experimentar dicha relación. Queremos sentar algunas definiciones relativas a la participación del alumnado en el nivel medio superior del contexto mexicano de la educación pública. Lo haremos a partir del enfoque cultural en Geografía, para lo cual habremos de explicar muy someramente en qué consiste esta perspectiva y cuáles son las ventajas de apoyarnos en ella.

En el primer apartado abordaremos entonces el tema de este enfoque y en el segundo la noción de paisaje, misma que es percibida por los educadores como un instrumento de renovación de la Geografía y como un acceso favorable a los temas de las ciencias sociales que se estudian en la escuela secundaria y prepa-

ratoria (Donadieu y Périgord, 2005). La observación del paisaje urbano o rural permite al alumnado darle al concepto de ciudadanía una dimensión espacial. Sobre la ciudadanía y la educación hablaremos en el tercer apartado, al mencionar algunas de las posibilidades de los estudiantes de participar en la toma de decisiones sobre los pequeños asuntos que afectan su vida y la de sus familiares y compañeros(as) de escuela. En el cuarto apartado hablaremos del concepto de democracia que reúne en sí las aspiraciones del alumnado y de sus profesores y profesoras por identificarse con una sociedad cuyos miembros opinan, critican e inciden favorablemente en su propio devenir. Terminaremos por abordar la participación dentro de los límites del aula.

El enfoque cultural en geografía. Antecedentes

La "Geografía Cultural" fue definida en 1931 por Carl O. Sauer, geógrafo de la Universidad de California en Berkeley. Se refería al estudio de la "cultura material que confiere su carácter a un área determinada" (Sauer, 1952, p. 350). Dicho de otra manera, la Geografía Cultural estudiaba entonces los objetos, las técnicas y las herramientas con las que los habitantes de un área específica modificaban su entorno imprimiéndole una huella singular que diferenciaba dicha área de otras.

Un ejemplo muy claro es el de la arquitectura de las casas en un determinado lugar: el investigador observaba de qué materiales eran los muros, el piso y los techos. El caso de los techos era muy revelador porque con un simple paseo, y sin molestar a los habitantes, el geógrafo advertía de qué materiales estaban fabricados. Así pues, se percataba de que, en el pueblo "A", los techos eran de palma; en el pueblo "B" eran de tejas de barro cocido, mientras que en el pueblo "C" eran de lámina metálica. Mientras avanzaba su investigación veía cuáles eran las herramientas que usaban los pobladores para levantar las cercas o para cavar los pozos y también observaba las técnicas para mezclar el adobe de los muros o para amarrar las hojas de palma en las techumbres.

Con ese tipo de información se podían representar en un mapa las distintas áreas de cultura material. En tal mapa era posible agrupar a todos aquellos pueblos cuyos tejados eran de barro cocido y diferenciarlos de aquellos que cubrían las casas con palma tejida o con lámina metálica. También se podía registrar en él que había pueblos que empleaban dos técnicas y presentaban dos o tres tipos de material en sus techos. Una vez realizado el mapa, se podía leer en él que había zonas de transición entre un área y otra. Estas porciones tenían techos tanto de uno como de otros materiales. Si el mapa de tipos de arquitectura tenía una

escala suficiente (1:50 000, por ejemplo) como para ver unos quince pueblos, se podían descubrir rutas por las que las técnicas o los materiales se habían dispersado y también se podían establecer relaciones entre el relieve y el tipo de material.

La Geografía Cultural, como se puede ver, describía cómo se había acomodado en el territorio la cultura material y explicaba, hasta cierto punto, por qué convenía la palma en zonas más cálidas y se prefería la teja en zonas más lluviosas. En esta definición, la cultura siempre tiene un carácter material. Con esta lógica, Carl Sauer trabajó, junto a sus alumnos, en el noroeste de México. En ese entonces sus preguntas de investigación se relacionaban con la dispersión de la domesticación del maíz y otros cultivos (Sauer, 1998 y Sauer, C.O. 1952). Sus publicaciones al respecto han sido muy importantes y se le considera sin duda el geógrafo que inauguró esta preocupación geográfica.

Cincuenta años más tarde, los nuevos geógrafos se preocuparon no solo por la cultura material sino también por sus significados (Anderson, Domosh, Pile, y Thrift, 2003; Cosgrove, 1984; Duncan, 1990; Jackson, 1995). Es decir, pasaron de describir los materiales a interpretar los símbolos que veían en el paisaje. Este nuevo impulso tuvo lugar en diversas universidades anglófonas en los años 1980 y dio origen a lo que se conoció como la *Nueva Geografía Cultural.*

Fueron varias las críticas que se le podían hacer a la descripción de la cultura material de Sauer. La principal es que no tomaba en cuenta los elementos de la cultura que no son materiales a pesar de que tuvieran un peso fundamental en el comportamiento de los pueblos. Los efectos de la religión, las tradiciones o el idioma en la cultura, son algunos de estos elementos abordados solo parcialmente por la vieja Geografía Cultural. El caso de los idiomas merece un comentario: las lenguas habladas por los distintos pueblos sobre el terreno pueden ser rastreadas y cartografiadas. La escuela de Berkeley, con Sauer a la cabeza, así lo hizo. Lo que omitió fue el significado de los conceptos que denotaban objetos materiales del paisaje.

La *Nueva Geografía Cultural* cambió, además, el punto desde el que se observaba el paisaje. Hasta entonces la mirada estaba puesta en el especialista que venía de fuera a estudiar su caso académico. Ahora, sin dejar de reconocer que la mirada crítica del especialista es importante, el acento se puso en la percepción que tenía la comunidad de su propio paisaje, en los actores que finalmente producen y reproducen el espacio.

Pongamos un ejemplo extremo: en paisajes de México y Estados Unidos existen las cuevas o cavernas. En inglés los términos para denotarlas son *caves or caverns*. Para la vieja Geografía no había problema ni confusión. Sin embargo, para la Nueva Geografía Cultural, no se trataba solo de traducir el idioma sino de comparar el significado de la cueva o *cave* en distintos medios. En algunas

regiones de México una cueva no solo es una oquedad en la roca más o menos profunda, sino una vía de comunicación entre el inframundo y el supramundo. Es un acceso al interior de la tierra y de sus montañas, una conexión con las fuerzas ancestrales de la fertilidad y con los lugares subterráneos donde germinan todos los mantenimientos que necesitan los seres humanos para subsistir. En ciertos lugares, a las parejas que no pueden concebir hijos los llevan a las cuevas para "curarlos". En cambio, según un experto norteamericano, dicha oquedad no tiene esa dimensión cultural tan compleja. Para la cultura occidental, las cavernas no son otra cosa que accidentes del relieve que dan lugar al estudio sistemático de una ciencia específica llamada espeleología. No hay misterios identitarios ni poderes curativos en ellas; solo hay preguntas científicas. No es un asunto de ser mexicano o estadounidense, puesto que la mitad de los mexicanos no atribuyen a las cuevas ningún rasgo de su identidad. En cambio, los mexicanos de origen autóctono que habitan paisajes rurales suelen considerarlas como lugares de gran trascendencia para su vida cotidiana. Dicho sea de paso, también las culturas indígenas de los Estados Unidos perciben en las cuevas, significados distintos a los de la cultura occidental.

En este ejemplo, podemos ver cómo la Geografía Cultural no observa nada más lo material sino también lo que significa esa materialidad. También pueden hacerse mapas en donde se revele hasta dónde se asume mayoritariamente que las cuevas son accesos al inframundo y dónde ya no. El caso de los techos de diferentes materiales puede ser reinterpretado a la luz del nuevo enfoque: las casas con techo de barro pueden estar relacionadas con familias de mejores ingresos que las de lámina o palma, y en un momento más reciente, puede cartografiarse cualquiera de esos pueblos con las zonas de casas nuevas de dos pisos construidas con tabicón y concreto mostrando el arribo de una nueva mentalidad que busca urbanizar áreas que fueron rurales.

La nueva Geografía Cultural de fines del siglo XX puso al descubierto interesantes aspectos que el enfoque previo pasaba por alto: reveló la marginación espacial de algunos grupos sociales como el de los inmigrantes que llegaban a las ciudades europeas procedentes de países de Asia y África. Lo mismo pasó en los Estados Unidos donde los inmigrantes mexicanos se hacinaban en algunos barrios y evitaban transitar por zonas donde pudieran ser deportados. Todo esto era susceptible de ilustrarse con mapas. También podía estudiarse la manera en la que estos migrantes reproducían ciertos rituales propios de su lugar de origen (procesiones, convivios) aun estando a miles de kilómetros de su territorio natal.

Uno de los grandes aportes de este enfoque fue el de la relación espacial de género. Se vio no solo que hombres y mujeres usaban de manera distinta el espacio,

sino que en general el espacio urbano estaba organizado para supeditar las actividades de las mujeres a las de los hombres. Si bien la antropología había señalado estas disparidades de género, fue la Geografía Cultural la que les dio una dimensión espacial. Ella señaló "dónde" se ubican en el terreno estas disparidades. En el mismo registro de marginalidades, se vio cuán difícil resulta ocupar el espacio público a los adultos mayores y a las personas con motricidad o con vista limitadas. También todos estos fenómenos pudieron ser cartografiados a escalas locales.

Así pues, más que hablar de la Geografía Cultural como un área epistemológica, conviene hablar hoy en día de un "enfoque cultural en geografía" (Claval, 2011). Este enfoque, en nuestra opinión, debe guardar tanto la lectura del paisaje en su composición de objetos y acciones que revelan una cierta cultura material, como los significados que representa y que le son otorgados por el observador al paisaje biofísico. Los críticos de Sauer tenían razón en que es posible observar, en el paisaje, la materialización de las inequidades sociales. Esta es precisamente la misión de las maestras y los profesores de Geografía: la de enseñar a ver el paisaje a sus estudiantes. Observando el paisaje se pueden detectar, primero las diferencias y similitudes entre distintas zonas en cuanto a su cultura material y después los significados probables de esas diferencias materiales.

Desde luego, en el ejercicio que queremos reportar en este libro, los estudiantes no llegaron a etapas de interpretación sobre el significado de la cultura material ni tampoco hicieron mapas que mostraban la dispersión de los problemas hallados sobre el terreno. Los mapas presentados, como se verá, tenían únicamente el propósito de introducir la dimensión espacial y la herramienta cartográfica a los estudiantes. El gran aprendizaje de ellos y ellas consistió en saber que lo material es producto de decisiones políticas que pueden ser asumidas por la ciudadanía. Del mismo modo, en ejercicios de este tipo se aprende a interactuar con la población local a través de entrevistas o conversaciones (Capel, 1973).

El paisaje en los trayectos a la escuela

El medio que alcanzamos a observar puede ser llamado *paisaje*. El paisaje es un concepto que refiere al espacio que se abarca con la mirada durante los recorridos por la ciudad o por el campo. Para estudiantes que están en nivel bachillerato, estos recorridos tienen lugar sobre todo en los trayectos de su casa a la escuela y viceversa, pero el hecho de haberlos realizado con frecuencia les impide verlos con ojos analíticos. Por eso es importante que las y los docentes de Geografía les señalen las diferencias materiales y luego les hagan reflexionar sobre ellas.

Paisaje no es solo lo que se observa desde un punto en donde se detiene el observador; es también lo que se representa de ese espacio observado. El paisaje no es únicamente morfología sino también representación (Mitchell, 2007). Por eso es importante que los estudiantes dibujen lo que ven, cuando esto es posible, y que tomen notas y fotografías que les permitan llevarse una imagen de la cultura material que habrán de interpretar. Cuando se tienen muchas representaciones de pequeñas áreas del paisaje, se puede pasar finalmente a la elaboración de mapas que sintetizan la interpretación geográfica de un espacio mayor, una localidad, una ciudad completa o una región, según sea el tema que se quiera representar.

En el siglo XXI, hacer Geografía es muy difícil y muy laborioso. Es difícil porque vivimos en grandes ciudades en las que no hay claras diferencias en la cultura material de una u otra o bien, dichas diferencias no están zonificadas, sino mezcladas en el paisaje. Es laborioso porque en esas mismas ciudades intervienen muchos actores como transformadores del paisaje que no son fácilmente discernibles. El paisaje de nuestra vida urbana es confuso y está lleno de signos contradictorios. Los alumnos deben enfocarse en ciertas formas urbanas para no perderse en un análisis angustioso y estéril. Por ejemplo, se puede empezar (como Sauer) por observar los materiales de los que están construidos los edificios y las casas, así como su forma arquitectónica, su tamaño, su altura, la presencia o ausencia de bardas, muros o cercas que los delimitan. También se pueden analizar espacios de recreación y deporte (canchas, parques), equipamientos urbanos (basureros, cableado eléctrico, iluminación, bancas) y cualquier otro aspecto de cultura material al que se le pueda dar una interpretación posterior. La cantidad de espacio asignado a cada actividad o a cada transporte es revelador de la importancia que los urbanistas les otorgan.

En algún momento, un recorrido urbano debe pasar por un mercado, por una zona de tiendas o una plaza comercial, ya que estos complejos citadinos son muy reveladores. Entrar a una plaza comercial con mirada geográfica permite inmediatamente distinguir un afuera y un adentro. El espacio público y el privado, en un país como México, no se articulan con facilidad sino más bien a partir de conflictos.

En los accesos a las plazas comerciales hay guardias de seguridad que pueden impedir o permitir la entrada según criterios que muestran lo que se persigue en ese tipo de espacios urbanos (López Levy, 2021). Una vez adentro, el visitante puede observar ese conjunto de tiendas como se observa un paisaje: los materiales de los que están construidas las tiendas son siempre temporales, listos para ser sustituidos cuando cambie la temporada de moda o cuando el local comercial sea traspasado de una firma a otra. La arquitectura de esos sitios en donde se apilan

tiendas sobre tiendas es bastante efímera. Las modificaciones con tablaroca y vidrio son frecuentes y en muy pocos años lo que se instaló debe ser cambiado por estar deteriorado o fuera de moda.

Un mercado público es diferente: a la entrada no hay vigilancia y aunque los puestos reemplazan su mercancía todos los días, la estructura arquitectónica es mucho más durable. En la Ciudad de México hay mercados que datan de mediados del siglo XX y los más comunes son aquellos que se extienden sobre una plaza vacía con puestos tendidos formando callejuelas de mercancía. Hace algunas décadas, decir "plaza" era sinónimo de decir "mercado"; hoy en día las plazas comerciales pretenden asumir este papel, pero si bien son conjuntos comerciales, no son en realidad "plazas". La plaza originalmente concitaba el encuentro entre los ciudadanos para conversar. Las plazas comerciales urbanas de hoy en día son espacios de exclusión.

Otro tema que los observadores del paisaje urbano (en este caso nuestro alumnado) deben apreciar es el de los espacios de circulación (calles, banquetas, autopistas, puentes, estaciones de transporte público). Visualmente, el observador debe ser capaz de tejer redes. Por ejemplo, identificar cómo los automovilistas conducen por las vías más rápidas o las más cortas con el objeto de llegar a lugares con estacionamiento en donde puedan realizar sus actividades. Los conjuntos comerciales siempre tienen mucho espacio de estacionamiento para autos porque el tipo de gente que los frecuenta suele tener vehículos privados. Otro tipo de vehículos debe ser identificado en redes: las bicicletas que circulan por ciclopistas y, desde luego, los peatones que deben andar por las banquetas y los puentes peatonales hacia las paradas de autobuses o estaciones del Sistema de Transporte Colectivo. El Metro, y la red de transporte público en general, son un objeto a una escala mayor que el observador debe entender.

Algo parecido al tema de las plazas comerciales pasa con las colonias residenciales, algunas de las cuales se hallan bardeadas y defendidas por cámaras de videovigilancia y patrullas con guardias y, quizá, amplias zonas de estacionamiento. Contrastan con los barrios abiertos en donde la densidad poblacional es muy alta y en las viviendas habitan varias familias que no poseen necesariamente un automóvil. El uso de este medio es, en la lectura del espacio urbano, un indicador muy claro de las políticas urbanas que protegen a los automovilistas como si fueran ciudadanos privilegiados por encima de los peatones (Fernández, 1992). Por el contrario, la presencia de bicicletas, de ciclopistas, de estacionamientos confinados para ellas, habla de una ciudad que busca mejorar la movilidad sin dañar el ambiente y sin privilegiar ostensiblemente a una clase socioeconómica sobre las otras.

Como se ve, observar los objetos materiales como inicio es una buena práctica. Ahora bien, la ropa de la gente, los aditamentos que emplean en su cuerpo tales como gorras, lentes, relojes o imágenes en sus camisetas, es otra forma de materialidad que revela ideologías y relaciones de poder que el buen observador advierte cuando sus ojos han sido entrenados. Una red menos evidente es la que una geógrafa o un geógrafo bien adiestrados logran percibir cuando vinculan a la gente que se viste de una cierta forma, con el tipo de lugares que frecuenta y con el modo de transporte que utiliza. En otras palabras, confirma, por ejemplo, que las personas vestidas a la moda con ciertas marcas y que viven en zonas residenciales vigiladas, seguramente viajan en coche. La Geografía es un ejercicio constante de relación entre objetos que ocupan espacios.

Estos son los objetos materiales que los alumnos pueden analizar en su camino a la escuela para después interpretarlos en discusión con sus demás compañeros y con sus maestras y maestros. Es deseable que el resultado sea un escrito que no solo describa lo observado, sino que se aventure en la interpretación política y social de la situación que impera. La Geografía es una disciplina capaz de revelar relaciones espaciales y socioambientales complejas que, vistas desde otros ángulos (solo político, solo económico o solo ambiental), terminan siendo simplistas. Los alumnos y alumnas que han sido adiestrados en la observación del paisaje podrán posteriormente dibujar mapas en donde se hagan evidentes las redes que identificaron.

En cada ciudad lo observado difiere un poco y, cuando uno compara las ciudades de dos países, es posible que las diferencias sean mayores. Pero no solo es un asunto de diferencia material entre un lugar y otro sino también de una diferente manera de percibir, interpretar y representar el espacio. Diversos autores han puesto énfasis en la construcción social del paisaje, es decir, en que, tanto la mirada de quien observa como la forma que adopta su respectiva representación, crean el paisaje de acuerdo con su cultura (Cosgrove, 1984; Nogué. 2007; 2008; Urquijo, 2021).

La riqueza de un proyecto internacional como el que nos congrega radica precisamente en poder comparar las experiencias espaciales en Brasil, Colombia, España, Mozambique, México, Perú o Portugal. Se compara no solo la cultura material de diferentes sitios sino la cultura que ha educado la mirada en los estudiantes de esos países. Ahora bien, lo importante al observar con los alumnos de bachillerato no es simplemente constatar ese estado de las cosas sino avanzar en la propuesta de mejoras. Esa propuesta que los estudiantes hagan a sus autoridades escolares y civiles es el primer gesto con el que asume su derecho de ciudadanía.

La educación y la ciudadanía

La ciudadanía es un concepto que, además de conferir a los individuos la pertenencia a un determinado estado-nación, les otorga derechos en función del contexto económico, social y político del que se trate (Perissé, 2010). Pero esta idea de ciudadanía atraviesa actualmente una crisis causada, entre otras razones, por el proceso de globalización y las situaciones que han puesto en entredicho la viabilidad de los estados de bienestar. En la vida diaria se constata la multiculturalidad de las sociedades actuales, el incremento de los procesos migratorios, los cuestionamientos al propio estado-nación y la necesidad de un desarrollo sostenible (Martín, 2010). Ante esta crisis, se abren las puertas a distintas redefiniciones del concepto de ciudadanía.

El ejercicio de la participación efectiva asume la inclusión de todos los miembros de una comunidad política. Esto incluye a las niñas, niños, adolescentes (NNA) y jóvenes. Además, la participación permite modificar y transformar el espacio público, dando paso a que los habitantes de la ciudad intervengan en ciertas decisiones materiales en el ámbito de lo inmediato y lo cotidiano. Para un proyecto como *Nós Propomos!,* esta posibilidad es clave. Al negar a estos grupos espacios de participación genuina, una sociedad que intenta ser democrática no solamente les violentaría sus derechos humanos, sino que también atentaría contra su propia supervivencia como sociedad democrática.

Educar para la ciudadanía significa educar en la participación. En nuestro proyecto ha sido importante indagar de qué manera se promueve la participación de los NNA en el contexto escolar. Pero en México, la escuela promueve un tipo de participación acotada y limitada a trabajos escolares, lo cual no permite poner en ejercicio una participación auténtica (De la Concepción, 2015). Si las y los alumnos no participan en la vida diaria estudiantil, en el proceso pedagógico, en las decisiones que se toman en la escuela, si no ocupan una estructura de participación en la comunidad escolar, entonces no se están formando en la ciudadanía (De Puelles, 2014). El proyecto *Nós Propomos!*, como se explicó en el capítulo anterior, busca precisamente desarrollar el sentido de participación en los alumnos para ejercitar su derecho a la ciudadanía e impulsar una vida más democrática desde la escuela. Ejemplos de este tipo de impulsos pueden encontrarse en la entrevista entre W. Ross y Xose Souto (2021), en donde se plantea que dentro de la enseñanza de la Geografia podemos encontrar diferentes herramientas didácticas para mejorar el entendimiento del espacio por parte de los alumnos.

Si bien es cierto que la inclusión de la formación ciudadana en los currículos escolares es importante (Martín 2010), se debe transitar hacia el ejercicio de la

participación más directa de las y los alumnos en las decisiones de su entorno inmediato y en las de la esfera pública e institucional (Bolívar, 2007). Se les debe preparar para la intervención activa en la sociedad, considerándoles como elementos de cambio que propongan acciones encaminadas a mejorar su entorno social, político, económico y cultural (Gallardo, 2009). Ello desembocaría en hacerlos formar parte de la vida de la ciudad compartiendo deberes y obligaciones.

Para Novella y Trilla (2014), participar debe impactar en la formación de la persona tanto en su tiempo libre como en el salón de clases hacia la autogestión, la autonomía y la responsabilidad comunitaria. La participación en el entorno escolar debe conducir a un cambio de actitud al exterior de las actividades escolares en donde las y los alumnos se involucran más en las decisiones sobre los problemas de su comunidad. Participar es un valor democrático que implica escuchar, opinar, dialogar, mediar, deliberar y tomar en cuenta los argumentos de otros ciudadanos por distintos que parezcan de los nuestros. La acción de participar solo se puede aprender participando. La participación lleva consigo un proceso de acción que debe ser planeado y en ese aspecto el mismo proceso de actuación es también un proceso de reflexión sobre la participación misma. Los mismos actores se percatan que la participación constituye un acto político.

Participar políticamente se refiere a ser parte de las acciones necesarias para modificar o transformar la realidad en la que se vive, en nuestro caso, intervenir en el espacio público. Ser ciudadano implica ser sujeto de derechos y obligaciones, pero al mismo tiempo acarrea una responsabilidad intrínseca que es la de participar en los asuntos públicos de la vida cotidiana que tengan injerencia directa en la vida de las personas. Finalmente, Novella y Trilla (2014) exponen que el reconocimiento que se haga de la participación en la vida colectiva de las personas redundará en reforzar su confianza y autoestima.

La participación es, entonces, un proceso que se desarrolla de manera gradual, para lo cual los docentes deben preparar las condiciones. El Instituto Interamericano del niño, la niña y el adolescente (IINA) propone como condición que haya un clima participativo de libertad y respeto que garantice que las opiniones de los alumnos sean tomadas en cuenta, sin temor de intimidaciones o sanciones (OEA e IINA, 2006). Una metodología que permite las condiciones para impulsar procesos participativos es la denominada Aprendizaje Servicio (AS). En el tercer capítulo mostraremos un proyecto AS desarrollado en el Observatorio de la Convivencia Escolar dentro de la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Hasta aquí, hemos insistido en que la participación es un mecanismo para alimentar la democracia y hemos asumido que la democracia es algo benéfico,

aunque no la hayamos definido todavía. Antes de terminar el capítulo, nos parece importante exponer algunas nociones sobre la democracia en el ámbito epistemológico en donde se cruzan la Geografía y la Educación.

Geografía y democracia

En la mayoría de las fuentes sobre el fenómeno de la toma de decisiones y, por lo tanto, de la ostentación del poder dentro de una sociedad, los autores refieren al concepto de "democracia" y lo definen como una "forma de gobierno en la cual los miembros de la sociedad entera, y no solo unos pocos, debaten temas de interés común y eligen a un gobierno que a partir de ese momento adquiere el mandato de formular leyes e implementar su seguimiento" (Castree, Kitchin y Rogers, 2013, p. 98). No obstante, "democracia" es un término banalizado por los discursos políticos del último siglo, de manera que, en el medio escolar, cuando los profesores y, sobre todo, los alumnos escuchan esta palabra, no les transmite la definición arriba citada, sino que, por el contrario, les genera desinterés y desconfianza (Giroux, 1993; Kofman, 2003; Tuathail *et al*., 2006).

Es por ello que el trabajo de las y los docentes dentro de un proyecto como el nuestro, debe comenzar por devolverle el contenido a la palabra "democracia". Lo mismo debe hacerse con la palabra "política", entendida esta última como la acción que consiste en un debate pacífico y constructivo entre defensores de ideas distintas hasta llegar a un acuerdo. Según la Real Academia de la Lengua Española, "política" es la "actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo" (RAE, 1992, p. 1634). La participación siempre se da en un territorio. Decidir políticamente sobre la organización de los espacios es el ejercicio más visible de una geografía democrtática.

Así, cuando los alumnos opinan sobre la manera en que están organizados los espacios de su ciudad, están haciendo política y refuerzan nuestra democracia. Cuando además emplean los cauces previstos por las autoridades para verter sus opiniones y hacer propuestas, fortalecen también a las instituciones y abren las puertas para que cambios mayores propuestos por los ciudadanos puedan producirse. Por eso, uno de nuestros propósitos es que los alumnos sean capaces de comprender todo el recorrido que va desde la identificación de un problema en su ciudad hasta la concepción bien fundamentada de una propuesta de solución, pasando por las instancias formales que convierten al alumno mismo en un actor de la democracia y en uno de los operadores del poder. En las respuestas de los

estudiantes sobre quién detenta el poder en su ciudad o en su país, se observa una lejanía preocupante, pues muy pocas veces ven al poder como algo compartido y menos veces aun piensan que ellos o sus familiares tendrían acceso a la toma de decisiones. En los capítulos 4 y 5 veremos el caso que nos ocupó en dos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM.

La Geografía renovó su interés por el ejercicio del poder sobre el espacio en la década de 1970. El poder, en la opinión de los alumnos, es un asunto del Estado, pero la idea de Estado parece también ser muy corta pues, en el mejor de los casos, abarca a los tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal) y acaso a la policía y el ejército como vigilantes de que el poder siga siendo de los funcionarios que ocupan cargos en esos tres órdenes de gobierno. Además, por los acontecimientos a los que estamos expuestos en donde lamentablemente no es raro que los funcionarios sean acusados de deshonestidad y que los cuerpos de seguridad sean sujetos de abuso de autoridad, la percepción sobre los gobernantes y sobre estos cuerpos es, para los ciudadanos, bastante negativa. Esta es otra área de oportunidad en donde los grupos escolares deben comprender la complejidad de los órganos que detentan el poder político y lograr matizar la lectura que tenemos de sus actos, pues no todo es negativo en su desempeño. Para el geógrafo David Harvey (2012), la ciudad es un lugar al que todos los habitantes deben de tener derecho. Eso implica decidir sobre el uso y conformación de sus espacios. Sin embargo, son intereses económicos frecuentemente ajenos a aquellos de los ciudadanos los que dan forma y estructura a la ciudad. Tener derecho a la ciudad es algo que se nos ha escamoteado por largo tiempo y ha quedado fuera de nuestros reclamos, pero constituye un derecho humano fundamental.

Otro aspecto básico para comprender el poder consiste en entender el papel jugado por la economía tanto local como regional y nacional. El poder económico en el siglo XXI es un poder mucho más influyente que el poder político. Pensemos, por ejemplo, que la idea que tenemos de los políticos nos ha sido formada y alimentada por la prensa, que es parte de la iniciativa privada y del poder económico (Sánchez, 1979; Tuathail *et al*., 2006). Pensemos en la fuerza persuasiva de las grandes empresas que invierten o dejan de invertir en proyectos de interés supuestamente público y pensemos, por último, en la corrupción como un mal que se nutre del dinero ofrecido o sustraído por actores encubiertos. No podemos terminar la idea sin mencionar a otras fuerzas que, de facto, controlan espacios tanto en las ciudades como en los medios rurales: nos referimos al crimen organizado, a extorsionadores que determinan en ocasiones el ritmo de crecimiento económico de ciertas zonas y, por supuesto, condicionan el ejercicio de la democracia en múltiples demarcaciones.

El poder lo detenta el Estado y la economía, pero también el poder está del lado de quienes tienen el saber (Brunet, Ferras y Théry, 1992). Esta es la rendija por la que nuestro proyecto puede ser influyente, aunque lo sea inicialmente solo en una escala modesta. El ciudadano (el alumno, la estudiante, el profesor, la docente) que se informa sobre sus derechos o sobre las convocatorias de participación ciudadana, ejerce en alguna medida el poder que le confieren las normas o las leyes (Claval, 1978; Raffestin, 1980). La escala local es la escala privilegiada de la participación ciudadana (Mann, 1993; Salmerón-Castro, 2009).

Participación en el aula

En este capítulo hemos imaginado recorridos de estudiantes entre sus casas y sus escuelas y hemos revisado las definiciones de participación, de ciudadanía y de democracia pensadas desde el ámbito escolar y desde el enfoque cultural en Geografía. Esta combinación no es muy frecuente, pero demuestra ser eficiente en el trazo de un camino por el cual los profesores y las maestras del bachillerato acompañen a sus estudiantes. La participación empieza en el salón de clases y después avanza hacia otros espacios geográficos que el alumno va ocupando en su vida. Si la orientación de la que goce en bachillerato es sólida y creativa, sus recursos para participar de la ciudadanía serán más robustos y más versátiles.

Pero volvamos al espacio privilegiado de la escuela donde alumnas y alumnos pasan la mayor parte de sus jornadas: nos referimos al salón de clases. En el aula, los estudiantes asimilan los conceptos relacionados con el espacio y la participación no por la cátedra que imparte la maestra o el profesor o por el contenido de la lección en el libro de texto, sino por la dinámica que ocurre durante cada sesión. Si los docentes hablan de "democracia", pero reprenden a una alumna cuyas opiniones son contrarias a las de la autoridad, entonces están inhibiendo la participación y estimulando actitudes prepotentes. Inhibir el disenso o imponer el principio de autoridad del docente es negar que la posibilidad de participación eficaz exista. En el proyecto que nos reúne, nos interesa que esta dinámica de conversación y discusión dentro del aula, se extienda a la calle y se replique entre ciudadanos. Por eso hay que cuidar especialmente la participación en el medio escolar, pues de otro modo inhibiremos la participación en el espacio público.

Reflexiones finales

Es cierto que, en un país como México, la educación pública que busque desarrollar la idea de participación ciudadana navega contra la corriente. No solo por el entorno político desafortunado que ya describimos, sino por las propias condiciones bajo las que maestras y maestros operan. A través de nuestro proyecto en la UNAM, hemos comprobado la adversidad material con la que trabajan. Tres ejemplos: grupos muy grandes de estudiantes que no permiten dedicar tiempo de calidad a las actividades docentes, bajos salarios del profesorado y problemas de inseguridad fuera de los planteles que impiden las prácticas de campo. Estos tres ejemplos nos han bastado para ver el grado de dificultad del trabajo que tenemos por delante, pero también el carácter impostergable de nuestra acción educativa que combine Geografía y ciudadanía o, dicho de otro modo, espacio y participación.

Otros de los flagelos que obstaculiza la participación está del lado de los programas de estudio y de la didáctica de los propios maestros: nos referimos a la tarea que se deja a domicilio. Es erróneo que mientras más tarea tenga el alumno más aprenderá. Todo lo contrario. Pensamos que es fundamental fomentar el respeto al tiempo libre donde las y los jóvenes practiquen más la observación por su cuenta, sin consignas y sin formularios, de modo que encuentren en el arte de observar, un estímulo para la participación ciudadana. Alain Roger (2008) ha señalado en qué medida nuestra mirada está esclerosada y que no logramos observar y ni siquiera imaginar un paisaje en donde pueda depositarse nuestra identidad colectiva contemporánea.

Los estudiantes son sensibles al paisaje que observan en sus recorridos diarios, son capaces de reaccionar ante situaciones que observan en su ciudad y tienen capacidad para organizarse y proponer soluciones a los pequeños problemas que están a su alcance. Nuestro deber docente es acompañarlos. Este poder, adquirido durante un ejercicio geográfico como el que se describe en este libro, da a los estudiantes la posibilidad de cuestionar si es verdad que en el aula manda inobjetablemente el maestro y si el alumnado no tendría ideas que aportar a la hora de clase. Estamos seguros que sí. Si los alumnos tienen esa capacidad durante su adolescencia, seguramente tendrán mejores elementos para trabajar en el futuro por una sociedad más democrática y con mejores oportunidades para todos. En diversos momentos históricos, la Ciudad de México y su área metropolitana, como muchas urbes de América Latina, han probado que el ejercicio de la ciudadanía es algo plausible.

Capítulo 3. Espacios de participación. La experiencia de la Maestría en Educación para la Ciudadanía y el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ

Luis Manuel Pérez Galván
Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ

La educación para la ciudadanía es un enfoque pedagógico que se construye a partir del ejercicio de la participación en los contextos donde las personas se desarrollan. Este es el punto de partida de las experiencias que aquí se exponen, las cuales forman parte de la línea de investigación "Participación de niñas, niños y adolescentes, convivencia y ciudadanía" que se desarrolla dentro de la Maestría en Educación para la Ciudadanía (MEC) y el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro (OCE-UAQ) (Figura 4). Con esto queremos subrayar la vinculación entre estas actividades y el marco curricular como algo que fue cuidadosamente articulado. La estrategia metodológica que guió las experiencias que se abordan en este capítulo fue la denominada Aprendizaje Servicio (AS). Estas experiencias han sido documentadas y sistematizadas a través de trabajos de tesis. Sin embargo, se han realizado otras que son producto de la vinculación que la MEC y el OCE-UAQ promueven con diversos actores de la sociedad. Para presentarlas en este capítulo, se organizaron en tres apartados.

El primero lo denominamos *Construyendo espacios de participación*. Aquí abordaremos la construcción de espacios físicos y relacionales que posibilitaron la participación auténtica de las personas involucradas. El segundo apartado lo llamamos *Aprendiendo a participar;* aquí expondremos lo que se realizó en cada una de las experiencias sistematizadas en las tesis de la MEC, las cuales fueron aplicadas en los niveles de primaria, secundaria, bachillerato y superior. El tercer apartado, denominado *Posibilidades truncadas*, describe la más reciente intervención que fue interrumpida por la pandemia de COVID-19.

Figura 4. Localización del estado de Querétaro y la Universidad Autónoma de Querétaro.

Las experiencias descritas siguen cinco etapas metodológicas: 1. Motivación; 2. Diagnóstico; 3. Diseño y planificación; 4. Ejecución del proyecto; 5. Cierre. La metodología de proyectos de AS está basada en las ideas de la *escuela activa* dado que la acción se propone como condición del aprendizaje, y la experiencia como el mecanismo que permite a los alumnos reflexionar y construir conocimientos además de promover una participación auténtica y, por ende, el ejercicio de su ciudadanía.

Construyendo espacios de participación

El primer proyecto, que se desarrolló en 2016, estuvo a cargo de la autora de este capítulo. Como parte de los trabajos de vinculación de la MEC y del OCE UAQ, nos acercamos a una escuela secundaria general de la ciudad de Querétaro para poner a su disposición el proyecto. Esta escuela se encuentra ubicada en una colonia popular al sur de la ciudad.[3] La mayoría de los habitantes se podría identificar

[3] Por razones de privacidad se omite cartografiar la localización del barrio y la escuela donde se desarrolló este ejercicio.

como procedente de familias de clase media baja. La colonia se caracteriza por altos niveles de violencia estructural que se visibilizan en delincuencia, pandillerismo, venta de drogas, pleitos callejeros y homicidios en primer grado, por lo que el contexto es adverso y necesariamente impacta en la institución escolar.

El grupo con el que se inició el trabajo fue de 2° de secundaria; el criterio de las autoridades escolares para asignarnos a ese grupo fue porque era el más desordenado y el que tenía mayor rezago académico, por tanto, el que necesitaba de la intervención de la Facultad de Psicología de la UAQ, con la expectativa de que ayudaría a "componer al alumnado". La intervención inició rompiendo esas expectativas tanto al cuerpo docente como al propio alumnado, ya que se les planteó que el trabajo sería grupal. El trabajo siguió las etapas que describe la metodología. Como parte de la etapa de motivación realizamos actividades de integración (Figura 5), pues nos dimos cuenta de que a pesar de que alumnos y alumnas ya tenían trabajando dos años juntos, no se conocían entre ellos.

Figura 5. Estudiantes de secundaria participando en dinámica de integración.

Una vez que se logró establecer un ambiente que nos permitiera la comunicación, se les planteó realizar un recorrido en su escuela con el reto de observar los componentes arquitectónicos, los equipamientos, el mobiliario y demás recursos materiales con los que contaba su escuela y que antes no habían visto. Posteriormente se realizó un trabajo por equipos para que compartieran sus ob-

servaciones y finalmente se trabajó en plenaria. La fase de motivación concluyó con el compromiso del grupo de participar en el proyecto.

La etapa de diagnóstico consistió en describir aquello que les disgustaba de su escuela. Señalaron, entre otras cosas: la cooperativa escolar (lugar y comida), las canchas, la convivencia entre pares y la falta de espacios de esparcimiento. Se discutió si era posible que el grupo pudiera hacer algo para cambiar o mejorar aquello que no les gustaba; en general los estudiantes decían que sí, pero no había consenso acerca de cuáles problemas podrían abordar. Para definir la problemática que se trabajaría se procedió por equipos a hacer una jerarquización a través de una tabla (Figura 6):

	Evalúa la problemática otorgando un valor de 1 al 4			
Afirmación	1 Totalmente en desacuerdo	2 Parcialmente en desacuerdo	3 Parcialmente de acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
1. No pone en riesgo mi integridad.				
2. Es realizable				
3. Beneficia a un mayor número de personas.				
4. Contamos con las habilidades para hacerlo.				

Figura 6. Tabla de priorización de problemáticas.

Una vez que se realizó la actividad, se procedió a hacer una plenaria para definir grupalmente el problema, llegando a la conclusión de que lo que ellos podían hacer y que beneficiaría a un mayor número de personas era crear un espacio de convivencia para la escuela y, a mediano plazo, para la comunidad alrededor de la escuela. El estudiantado consideró que abordar esta problemática era prioritario debido a los numerosos conflictos causados por la falta de espacios dentro de la institución: las canchas están dominadas por el balón y los varones y las pocas áreas verdes están cercadas. Asimismo concluyeron que en la colonia tampoco cuentan con estos espacios, por lo que previeron

que este proyecto beneficiaría no solo al alumnado sino, a mediano plazo, a la comunidad que rodea a la escuela.

Una vez acordado que se acondicionaría un área de esparcimiento y de convivencia, se pasó a la etapa de planeación, así como la vinculación curricular. Para la planeación, el grupo se dividió de acuerdo a las actividades generales que se contemplaron en un inicio: a) gestión de espacios y limpieza, b) recolección de material de reuso y c) gestión de recursos para el proyecto. Cada equipo sistematizó sus actividades en un formato como el que se muestra en la Figura 7.

PROYECTO DE SERVICIO DEL GRUPO _____

Objetivo del proyecto:

Compromisos como grupo:

Planeación del proyecto

Actividad ¿Qué se requiere para llevarla a cabo?	Responsables y supervisión del seguimiento	Fecha de realización

Figura 7. Formato de sistematización de actividades.

La siguiente actividad consistió en hacer partícipes a las y los docentes para que se integraran al proyecto a través de la vinculación de contenidos curriculares que podrían hacer. La coordinadora convocó a una reunión con docentes y directivos de la escuela a los que un equipo de estudiantes presentó el proyecto y solicitó su apoyo. Las asignaturas vinculadas fueron: español, matemáticas, química, formación cívica y ética, tutoría y educación artística. La primera actividad para la etapa de ejecución

fue la solicitud a la dirección de la escuela para que les asignara un espacio que pudieran habilitar como espacio de convivencia.

Figura 8. Terreno asignado por la dirección de la escuela para el desarrollo del proyecto.

Como se aprecia en la figura 8, el espacio asignado era grande, pero requería de mucho trabajo para habilitarlo, así es que, la siguiente actividad fue la limpieza del terreno (Figura 9).

La escuela se organizó de tal manera que cada semana se dedicaban dos horas al proyecto que no debían coincidir en días, es decir, que una semana el trabajo se realizaría en lunes, la siguiente semana en martes y así sucesivamente; además, como incentivo, el día que les tocara trabajar en el proyecto irían con ropa "de calle". La tarea de limpieza requirió de un mes y medio aproximadamente para concluir. Paralelo a esta actividad, las maestras de matemáticas y de educación artística organizaron un "concurso de planos y croquis" para elegir el diseño que tendría el espacio. Esta actividad fue con la intención de vincular contenidos y apoyar con las actividades del proyecto. El ganador del grupo incluyó

Figura 9. Estudiantes realizando la limpieza del terreno.

en su diseño un espacio de riego por goteo pues era necesario para conservar la vegetación que se pensaba colocar (Figura 10).

Se recurrió a la Universidad Tecnológica de Querétaro para solicitar asesoría acerca de este tipo de ecotecnias. Hubo muy buena respuesta, de tal manera que algunos de estos universitarios se integraron al proyecto para capacitar al grupo en identificación de tipos de suelo y vegetación, así como elaboración de composta y la adecuación de jardines (Figura 11).

Durante este proceso, las y los docentes de las materias de Español, Matemáticas y Química vincularon sus contenidos. En el caso de Español se trabajó el diseño de instructivos y bitácoras sin descuidar la ortografía y la redacción. Matemáticas siguió trabajando dentro de sus contenidos de fracciones, proporciones y geometría, entre otros. En Química se vincularon contenidos de mezclas y compuestos, y las asignaturas de Tutoría y Educación Cívica estuvieron trabajando lo relacionado al desarrollo personal y grupal: resolución de conflictos, diálogo y toma de acuerdos, entre otras cuestiones. Una vez concluida la capacitación se procedió a realizar la gestión para conseguir el material para el trazado y modificación del espacio. Asimismo se inició una campaña de recolección de llantas.

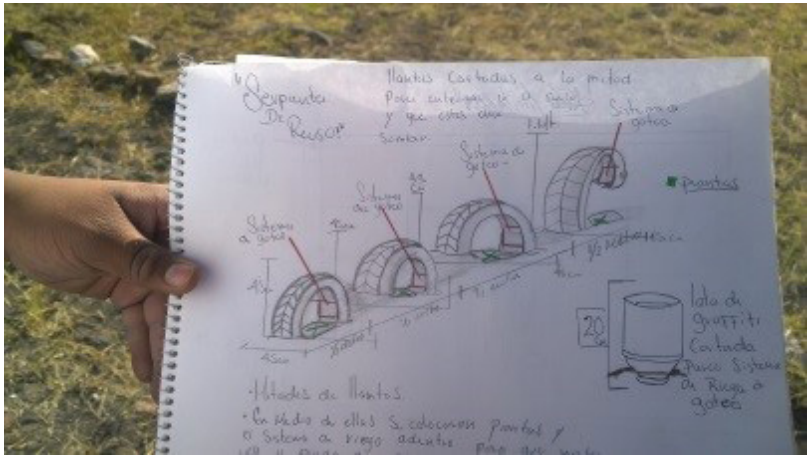


Figura 10. Diagrama de riego por goteo.

Figura 11. Taller de elaboración de composta.

Al mismo tiempo se inició con el trabajo de preparación y trazado del terreno (Figura 12).

Es importante destacar que el grupo gestionó el apoyo con la Delegación Municipal Josefa Vergara para que les donaran el tezontle, las mangueras, la pintura y una máquina para recoger el escombro que generó la limpieza y habi-

Figura 12. Construcción de jardineras con material de reuso.

litación del espacio. La etapa de ejecución requirió de cinco meses aproximadamente, con una inversión de dos horas a la semana (Figura 13).

Figura 13. Jardín creado por las y los estudiantes.

El proyecto fue difundido entre la comunidad escolar con el objeto de que esta participara. Se organizaron comisiones para pasar a los salones de ambos turnos a informar e invitar a usar el espacio; estas charlas se realizaron con estudiantes, docentes y familias. Por otro lado, un equipo de compañeras participó

dentro de un programa de la radio y televisión universitaria en donde se dio a conocer el proyecto y sus avances (Figura 14).

Figura 14. Equipo de estudiantes en entrevista en medios universitarios.

El trabajo realizado se vio reflejado no solo en el espacio físico que habilitaron sino en la integración del grupo, la mejora de la convivencia y en el desempeño escolar. Esta situación fue reconocida por docentes y directivas de la escuela de tal forma que, al finalizar el proyecto, la escuela organizó una ceremonia de reconocimiento al grupo el mismo día que el grupo organizó la inauguración del espacio (Figura 15). Una vez concluida la etapa de ejecución y cierre, se realizó una autoevaluación de acuerdo con los indicadores del enfoque AS[4] que miden el nivel de satisfacción en aspectos como la utilidad del servicio prestado o el aprendizaje obtenido. En el apartado siguiente hablaremos un poco más de esta medición.

El trabajo hasta aquí descrito fue la primera experiencia documentada dentro del OCE y la MEC, misma que sentó las bases para el desarrollo y sistematización de las posteriores. En el siguiente apartado registraremos otras intervenciones que se desarrollaron a partir de la realización de tesis de alumnos de maestría.

[4] Como señalamos previamente, AS refiere al enfoque Aprendizaje Servicio, coincidente tanto en los proyectos *Nós Propomos!* como en las iniciativas de la UAQ en México. Se refiere al enfoque utilizado como metodologia que promueve y estimula la participacion de los niños, niñas y adolescentes, uniendo el aprendizaje basado en experiencias, contenidos curriculares y el compromiso social. Los demás acrónimos frecuentes en este capítulo son: OCE: Observatorio de la Convivencia Escolar y MEC: Maestría en Educación para la Ciudadanía.

Figura 15. Entrega del jardín a la escuela por parte del grupo de estudiantes.

Aprendiendo a participar

La generación 2014-2016 y la 2016-2018 de la Maestría en Educación para la Ciudadanía fue el medio para impulsar varias tesis basadas en el enfoque del Aprendizaje Servicio. Por lo menos seis tesis utilizaron esta metodología aplicada a temas muy variados. En este apartado solo reportaremos aquellas que tienen una clara dimensión espacial y que, consecuentemente, cuadran con la visión geográfica que guía el presente libro. Todas estas tesis adoptaron la metodología del AS y, por tanto, siguieron los cinco pasos que describimos al inicio del capítulo.

La tesis de Josué Castro Puga, denominada *Formación de valores para la convivencia democrática mediante el desarrollo de la participación infantil: un proyecto de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria* (Castro, 2017), tuvo el objetivo de valorar la influencia del AS en la convivencia escolar, la formación de valores democráticos y las ideas sobre la participación en estudiantes de primaria. Se realizó en una escuela semirural, en el municipio de Querétaro, México.

La escuela se caracterizaba por funcionar con un sistema multigrado. El grupo con el que se trabajó estuvo conformado por 31 estudiantes: 14 de quinto y 17 de sexto. Es importante señalar que, en la comunidad y los alrededores existía un problema de seguridad pública. Debido a esto se consideró inviable plantear el proyecto al exterior de la escuela. Al ser un plantel de reciente creación tenía muchos aspectos de infraestructura que atender. Las actividades de diagnóstico tuvieron el objetivo de que el grupo delimitara la problemática a atender y el servicio a realizar. Como en el caso del apartado anterior, se concluyó la necesidad de habilitar un espacio para jugar en donde a la vez se tuviera cuidado del

ambiente. Después de realizar actividades como debates y lectura de noticias, los involucrados determinaron que el servicio que iban a realizar era crear jardineras y conseguir pequeñas porterías de futbol para habilitar una cancha útil tanto para niñas como para niños (Figuras 16 y 17).

Figura 16. Participantes de nivel primaria realizando las jardineras propuestas.

Los contenidos curriculares que se trabajaron fueron: biodiversidad, impacto del ser humano en el ambiente, separación de residuos y calentamiento global. El proyecto se desarrolló en veinticinco sesiones semanales. Esto es: cinco sesiones de diagnóstico, quince de ejecución, dos de cierre, tres de evaluación. Cada una tuvo una duración de no más de dos horas.

Luis Manuel Pérez Galván realizó la tesis *La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de aprendizaje-servicio en educación secundaria* (Pérez, 2017). En este proyecto se trabajó con un grupo de estudiantes de tercer grado de la comunidad de Tlacote el Bajo, Querétaro. Esta colectividad, como tantas otras de nuestro país, es aquejada por problemas económicos y sociales a los que el estudiantado no es ajeno. Al realizar el diagnóstico, este grupo de estudiantes pudo dar cuenta tanto de conflictos comunitarios (narcomenudeo, drogadicción y falta de servicios públicos), como de problemas dentro de la escuela (falta de infraestructura y mantenimiento, o comida chatarra en la cafetería), entre otras. Después de priorizar los distintos problemas se construyó la hipótesis de que la obesidad y el sobrepeso constituían un problema que afectaba tanto a la escuela como a la comunidad. Para confirmar esta hipótesis se entrevistó al médico encargado del centro de salud de la comunidad, quien se volvió aliado del proyecto (Figura 18).

Figura 17. Participantes de nivel primaria haciendo entrega de las porterías.

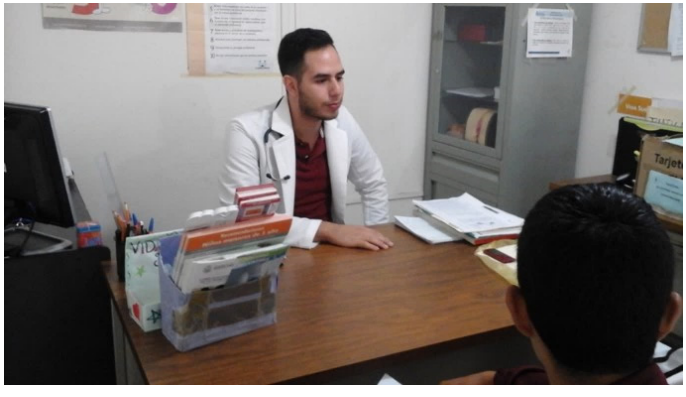


Figura 18. Estudiantes de secundaria entrevistando al médico encargado del centro de salud de la comunidad.

Se articularon contenidos de diversas asignaturas: Historia, Conservación de alimentos, Formación Cívica y Ética y Tutorías. Las actividades planeadas estuvieron prioritariamente destinadas a la difusión de información sobre alimentación saludable y fue dirigida a estudiantes de educación primaria, así como a los adultos de la comunidad (Figura 19). Esta difusión incluyó también la participación en un programa de radio a través de la emisora universitaria. A partir de los resultados de esta tesis se pudo constatar que la implicación en el proyecto generó un mayor compromiso y cohesión grupal, mejorando la calidad de las relaciones entre estudiantes.

Por su parte, Alejandra Martínez Galán realizó la tesis *Cuando las y los jóvenes participan: una mirada a sus problemáticas* (Martínez, 2019), investigación

Figura 19. Estudiantes pegando carteles del plato del buen comer en el centro de salud de la comunidad.

que, como la anterior, se desarrolló en secundaria. La etapa de motivación comenzó con actividades de integración y conocimiento de los miembros del grupo. En el diagnóstico emergieron cuestiones relacionadas con la construcción social del género y aspectos en los que los planes de estudio no contemplan la inclusión de los y las jóvenes. Por ejemplo: la identidad sexual, las relaciones sexuales, el noviazgo y la pornografía, entre otros. Dada la diversidad de problemas observados, se procedió a hacer un trabajo de reflexión para delimitar y, al mismo tiempo, poner la atención en el servicio que se iba a realizar. Las actividades de reflexión fueron a partir de videos y estadísticas proporcionados por la coordinadora del proyecto. A partir de los datos presentados se delimitaron los temas y se procedió a hacer una campaña de sensibilización e información en la misma secundaria. El servicio realizado consistió en trabajar con diecisiete grupos de la escuela: seis de primero, seis de segundo y cinco de tercero. Estos grupos corresponden a toda la población de la secundaria del turno vespertino. En total fueron 765 las y los estudiantes convocados al proyecto (Figura 20).

En estos dos últimos casos (la investigación sobre la alimentación y aquella sobre la sexualidad), podría pensarse que ni el uno ni el otro tendrían un componente espacial y, por tanto, no estarían necesariamente relacionados con la temática geográfica de este libro, pero lo cierto es que las conversaciones sobre alimentación, obesidad, sexualidad, identidad sexual o relaciones afectivas interpersonales no necesariamente tienen lugar en el espacio doméstico y que el sitio donde suelen aflorar es en el de la interacción entre los propios jóve-

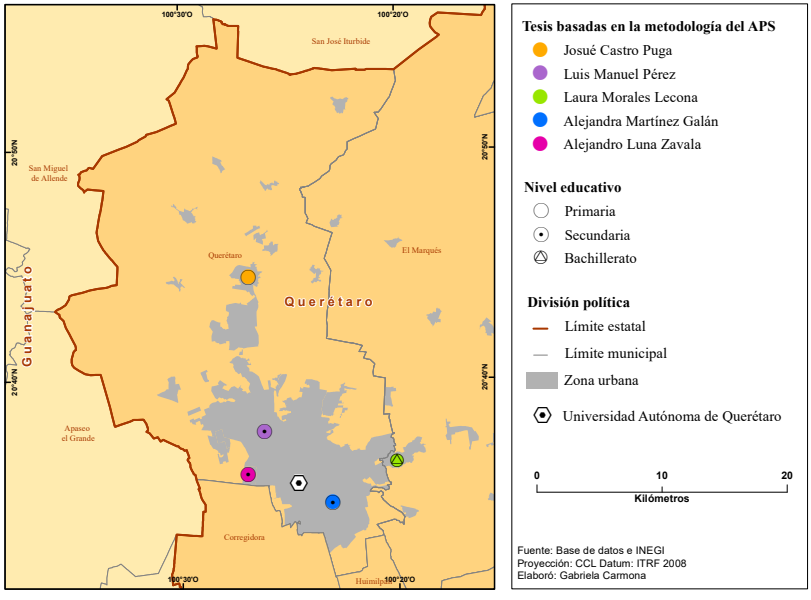


Figura 20. Ubicación de las escuelas donde se aplicó la metodología del APS.

nes. La articulación entre los espacios domésticos y los escolares se da en estas temáticas más que en otras, lo cual favorece la diversidad en nuestro estudio. Qué mejor que la escuela y el aula misma para propiciar este intercambio tan importante; el salón de clases se convirtió así en un espacio que fomenta la participación individual de temas que son de interés colectivo.

Otra de las tesis fue la de Laura Morales Lecona, denominada *Sentido de comunidad y participación de los y las adolescentes. Una experiencia de aprendizaje-servicio en el bachillerato* (Morales, 2017). Se partió de la idea de que la escuela es un ámbito fundamental y, quizá, uno de los más potentes al momento de influir en el desarrollo colectivo, pues a partir de su vínculo con la comunidad amplía el alcance de las experiencias hacia afuera de los recintos escolares. La motivación partió del tema "Yo integral", por lo que se habló sobre la toma de decisiones y se realizó una actividad lúdica con el objetivo de reflexionar sobre las necesidades de los seres humanos para fortalecer la toma de decisiones grupales a partir de la negociación y la argumentación.

Con base en la pregunta ¿qué cambiaríamos o mejoraríamos de este lugar para cubrir nuestras necesidades?, se determinó que este proyecto se encaminaría a cubrir algunas necesidades personales, grupales y comunitarias a partir

de la pirámide de Maslow (1987), en la que este autor distingue cinco tipos de necesidades: básicas, de seguridad y protección, de afiliación, de reconocimiento y de autorrealización. Las materias con las que se vinculó el proyecto fueron con la de Orientación Educativa, Informática y Lectura y redacción.

Se solicitó al gobierno municipal la instalación de un arco techo. Esta solicitud fue firmada por el estudiantado del plantel y no solo por el grupo participante. También se gestionó ante algunas empresas la donación de tambos de basura para la institución y se consiguieron nueve. Finalmente se lanzó una campaña de separación de residuos en el plantel, misma que se realizó en vinculación con estudiantes de ingeniería con quienes compartían las instalaciones.

Otra tesis fue *El aprendizaje-servicio como estrategia para favorecer la inclusión a través de la participación en un grupo de 2° en una escuela secundaria técnica*, realizada por Alejandro Antonio Luna Zavala (2019). En este caso se llevó a cabo un recorrido por la escuela en el que las y los estudiantes tomaban notas de sus observaciones que condujeron a la representación de un "mapa de la escuela" en donde se destacaban los problemas en los que el grupo coincidía. Posteriormente se priorizaron los temas para seleccionar el problema y el consecuente servicio, el cual consistió en concientizar sobre el manejo de residuos mediante la puesta en operación de contenedores de basura a partir de seis tambos donados por una empresa. Otra de las actividades consistió en solicitar el apoyo de especialistas que dieran talleres sobre manejo de residuos y sobre la importancia de esto para el ambiente. Aunado a lo anterior, realizaron una campaña de reforestación (Figura 21).

Un dato importante que resaltamos de este proyecto es que cuando las y los estudiantes no han tenido experiencias previas de participación genuina, aunque se muestren motivados y entusiasmados, lo hacen de formas disruptivas y desorganizadas. El proyecto AS permitió que estas actitudes se fueran transformando en formas de participación positivas y organizadas, dando como resultado un diálogo respetuoso entre los participantes. En todas estas investigaciones de tesis, se pudo corroborar que el AS facilita el poner en práctica algunas de las condiciones para hacer posible una participación auténtica: desarrollo de capacidades, reconocimiento del derecho de participar y establecimiento de estrategias para hacer posible la participación.

Terminamos este apartado diciendo que las intervenciones no solo se pueden llevar a cabo con población estudiantil de primaria, secundaria y bachilleratos, sino también en nivel profesional, como fue el caso conducido entre 2018 y 2019 en la Licenciatura en Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Campus Cadereyta con un grupo de 26 estudiantes (González, 2021).

Figura 21. Estudiantes realizando reforestación.

Posibilidades truncadas

Durante el ciclo escolar 2019-2020 se invitó a participar a grupos de quinto y sexto grados de una escuela primaria.[5] En este periodo, como sabemos, la humanidad entró en una de las crisis sanitarias más complicadas: la del COVID-19. Antes de la declaración de la pandemia, la intención fue desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes tendientes a comprender la relación estrecha e interdependiente que existe entre los seres humanos y el medio. Sin embargo, con las causas y contexto en el que se generó este vasto problema de salud pública. La escuela primaria está ubicada en una colonia al noroeste del municipio de Querétaro, una zona de alta marginación.

Siguiendo el itinerario de las etapas de los proyectos AS, la etapa de motivación se realizó en tres sesiones de una hora cada una, con juegos de integración y de conocimiento del grupo. La primera actividad para llevar a cabo el diagnóstico consistió en realizar una consulta con el fin de conocer la opinión de las y los estudiantes sobre los problemas que les preocupan o les afectan. Se hicieron dos preguntas que fueron contestadas por escrito y de manera individual: ¿cuáles son los tres problemas que consideras más importantes en tu escuela? y ¿cuáles son los tres problemas que consideras más importantes en tu colonia?

El alumnado logró relacionar los problemas comunitarios con los escolares; por ejemplo, en los grupos de quinto, en relación con la salud humana, uno de los grupos hizo referencia a la mala nutrición que causa la obesidad debido a una dieta deficiente. La identificación de esta problemática se trasladó a la escuela,

[5] De nuevo en este caso nos es imposible revelar aquí el nombre de la institución por motivos de privacidad y protección de identidades.

centrando su atención en la cooperativa escolar, donde advirtieron que los alimentos que ahí se ofrecían también era de alto contenido calórico.[6]

Por otra parte, en el otro grupo relacionaron los malos servicios de recolección de basura con la necesidad de separarla, llegando también a advertir que en la escuela esto no se lleva a cabo y los daños que esto genera. En los grupos de sexto grado, la atención se dirigió a la contaminación que existe en la comunidad no solo por la deficiencia en los servicios públicos sino también por la ausencia de áreas verdes, situación que también advirtieron en la escuela. Uno de los grupos se centró en separación de residuos y los otros dos grupos en elaborar un huerto escolar. Se propuso a la Dirección de la escuela que los cinco grupos trabajaran sobre la idea de *Una sola salud,* propuesta que fue muy bien recibida, lo que permitió también contar con el apoyo institucional. Durante el mes de noviembre de 2019, cada grupo planeó las actividades específicas del grupo y durante diciembre se realizó el intercambio entre grupos para que observaran las actividades planeadas y de qué manera se vincularían. Cada grupo se organizó por equipos y cada equipo realizó la planeación general de sus actividades, llenando un formato elaborado con ese objetivo.

Parte de la ejecución se llevó a cabo durante los meses de enero, febrero y la primera semana de marzo. Entre las actividades que realizaron destacan: la solicitud de permisos a la dirección de la escuela para realizar las diferentes actividades, la visita a una escuela de otra comunidad para observar el trabajo que realizan en relación con el cuidado del ambiente, el trabajo con las y los estudiantes más pequeños y la visita a la secundaria de la comunidad para dar a conocer el proyecto. Lamentablemente, la pandemia no permitió concluir este proyecto.

Sin embargo, las evidencias recopiladas nos permiten afirmar que los grupos participantes tuvieron la experiencia de involucrarse en los asuntos que son de interés colectivo, mostrando con esto la relevancia de esta metodología en relación con la educación para la ciudadanía. Con el solo hecho de intervenir en decisiones que por lo general están fuera de su alcance, los participantes se percataron

[6] Los datos oficiales de la Secretaría de Salud del Estado de Querétaro, muestran que en agosto de 2020, "en Querétaro se tiene un registro de 64,332 niñas y niños menores de cinco años con malnutrición, 3,699 presentan algún tipo de desnutrición y 4 mil 631 sobrepeso u obesidad; de 61 mil 9 niñas y niños de cinco a nueve años, 3 mil 430 tienen bajo peso y 9 mil 293 sobrepeso u obesidad; de 28 mil 404 adolescentes, 2 mil 618 presentan bajo peso y 11 mil 305 sobrepeso u obesidad". Las cifras anteriores nos muestran la urgencia de atender este problema de salud, Se puede hacer una correlación entre demografía, dietética, alimentación y agricultura local o mercantil, https://sitios1.dif.gob.mx/FamiliaDIF/index.php/queretaro/121

del poder que tienen los individuos en conjunto cuando se ponen de acuerdo para impulsar un bien común.

Reflexiones finales

A partir de lo expuesto podemos afirmar que el Aprendizaje Servicio (AS) es una estrategia metodológica flexible que permite su aplicación en todos los niveles escolares, así como en diferentes contextos. El uso de estrategias participativas posibilita las condiciones mínimas para que las y los estudiantes ejerzan el derecho a la participación incidiendo en su formación hacia la ciudadanía y probando que son susceptibles de transformar su entorno, así sea mínimamente.

El aprendizaje que se adquiere es significativo; lo que aprenden en el aula lo aplican en el proyecto y viceversa, comprobando con esto que el aprendizaje para que sea significativo debe ser situado. De ahí la gran virtud de asociarnos actualmente con expertos en Geografía, tanto de la UNAM como de las instituciones de otros países que conforman la red de *Nós Propomos!* Además, el hecho de que el servicio sea uno de los ejes principales de este tipo de proyectos, permite el aprendizaje de valores como la solidaridad, la generosidad y la gratitud, entre otros.

Es importante mencionar que para poder llevar a cabo estas experiencias fue necesario hacer una adecuación a la metodología debido a las dificultades para que el alumnado de primaria, secundaria y bachillerato saliera de la escuela, por lo que nos replanteamos el servicio a la comunidad, considerando a la escuela como la comunidad inmediata, y aspiramos a que la acción repercuta en la comunidad más allá de la escuela. No en todos los proyectos se logró; consideramos que dos de los proyectos presentados sí lograron generar impactos más allá de la escuela. Uno de ellos es el que tuvo que ver con la problemática del sobrepeso y la obesidad puesto que, si bien se realizó dentro de las aulas escolares, el objetivo fue la población en general. El otro es el que tuvo por objetivo la creación del jardín. Ese proyecto además de haber cumplido el objetivo de crear el espacio para el grupo escolar, redundó en un beneficio para la comunidad puesto que el jardín quedó a disposición de la comunidad, aunque ya hubiera terminado el ciclo escolar.

Como se mencionó en la introducción de este capítulo, la ciudadanía no es una condición que se dé por sentada, sino que se construye en la medida en que se participa. Sin embargo, a partir de la puesta en marcha de las experiencias pudimos identificar tres tipos de obstáculos que, en el futuro, esperamos poder sortear:

- *Culturales.* Los adultos suelen ver a las niñas, niños y adolescentes como "ciudadanos a futuro", incapaces, inmaduros y sin iniciativa. Es imperativo reflexionar sobre los factores sociales, económicos y culturales que posibilitan –o no– el ejercicio de la participación desde tempranas edades y según el grado de madurez de los educandos.
- *Pedagógicos.* En las escuelas hay carencia de metodologías activas en donde se pongan en práctica las habilidades, actitudes y valores necesarios para una participación auténtica. Es necesario revisar en ese sentido las prácticas docentes.
- *Institucionales*. En las escuelas no está prevista la participación ni la opinión de alumnas y alumnos. Se debería hacer una profunda reflexión acerca de la organización de las instituciones escolares, sobre las relaciones de poder que ahí se ejercen, de tal manera que esto facilite el ejercicio de la participación.

Por otra parte, con los resultados de las diversas tesis desarrolladas, podemos afirmar que el AS permite ejercer la participación no solo como un derecho, sino como un proceso educativo que impacta y promueve cuatro dimensiones que consideramos inciden directamente en la formación ciudadana:

a) *Pedagógica*, haciendo partícipe al alumnado de su proceso de aprendizaje y evaluación, esto es, la construcción colectiva del conocimiento.
b) *Política,* generando diversas formas y mecanismos que permitan al alumnado ejercer el derecho a participar en los asuntos que les afectan o que son de su interés.
c) *Social*, proponiendo estrategias que permitan a las y los estudiantes sensibilizarse a las necesidades colectivas de su comunidad y que visualicen posibilidades de resolverlas.
d) *Psicológica*, promoviendo el desarrollo afectivo y emocional en el alumnado cuando participa.

Para posibilitar las dimensiones propuestas es necesario repensar la escuela y las oportunidades que genera tanto en el ámbito pedagógico como en el social.

Es muy grato identificar los puntos en común que se han venido trabajando y la oportunidad de hacer sinergia entre ambas experiencias. Por un lado, se puede apreciar la relación entre los objetivos fundamentales del proyecto *Nós Propomos!*, y el trabajo de los proyectos con enfoque AS, ya que ambos se plantean:

- Educar significativa y competencialmente buscando creatividad en soluciones a problemas contextuales.
- Favorecer la interinstitucionalidad, la interdisciplinariedad y la intergeneracionalidad.
- Trabajar desde esa cooperación e innovación en retos para los que la investigación es un buen cauce para adquirir procederes y comportamientos.
- Cultivar una ciudadanía activa, capaz de tejer redes que incidan en las mejoras espaciales y sociales a través de su opinión por escrito basada en experiencias obtenidas de primera mano.

Capítulo 4. *Nós Propomos!* México: primera experiencia en el bachillerato de la UNAM, 2018-2019

Sandra Cruz Alejo
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

Roberto García García
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

Laura Garcés Medina
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

Leonardo Ledesma Alexander
Licenciatura en Geografía, UNAM

Imelda Rendón Gómez
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM

Entre 2018 y 2021, tuvo lugar la nueva experiencia de trabajo en México vinculada con el proyecto portugués *Nós Propomos!* referido en el capítulo 1. Durante este lapso desarrollamos dos fases; la primera empezó en 2018, con duración de un año y de la cual hablaremos en este capítulo, mientras que en el capítulo 5 abordaremos la segunda fase que abarcó los años 2020 y 2021. Esta experiencia permitió trabajar el concepto de ciudadanía basada en el aprendizaje de la Geografía en contextos reales. Sin haber tenido claro en un inicio el concepto de Aprendizaje-Servicio (AS), el caso que vamos a relatar tuvo similitudes con el ejercicio desarrollado con anterioridad por la Universidad Autónoma de Querétaro y que ha sido explicado en el capítulo precedente. Sin embargo, nuestra guía metodológica explícita se orientó más hacia aquella del proyecto *Nós Propomos!*

Al igual que el trabajo de nuestros colegas de la UAQ, nuestra iniciativa va a contracorriente de la tendencia oficial pues no pareciera que la enseñanza de la Geografía en la educación pública de niveles básico y medio superior sea prioritaria, y mucho menos una educación basada en el desarrollo de nociones como la de ciudadanía. Por ahora es preciso esperar a ver el avance de las reformas

ecucativas más recientes y el efecto de los libros de texto gratuitos para educación básica.

El objetivo planteado en este primer año de trabajo fue emplear los conocimientos geográficos en el medio en que los alumnos viven, dando un sentido aplicado a la Geografía y creando iniciativas de solución relacionadas con los problemas espaciales de su entorno inmediato. Aquí, la noción de "espacio vivido" adquiere relevancia para explicar la relación entre los lugares donde los alumnos han crecido y madurado, (incluida la escuela) y su apego o desapego a ellos (Frémont, 1974). Nos interesó apuntar al objetivo de hacer ver a los estudiantes que sus actos y sus iniciativas pueden contribuir a mejorar el lugar en el que habitan.

El proyecto *Nós Propomos!* comenzó a ser introducido en el ciclo escolar 2018–2019 con alumnas y alumnos de cuarto año de bachillerato, que equivale al primer año de estudios preparatorios; su edad promedio es de quince años. Para los docentes de la asignatura representó un reto, pues se trataba de seguir enseñando los contenidos del Programa de estudios de Geografía e integrar simultáneamente el proyecto y el trabajo de campo. Para las actividades en campo, fue necesario solicitar permisos a las autoridades escolares, obtener el presupuesto para el transporte y el permiso de padres y madres de familia, así como el seguro de vida de los estudiantes. La implementación del proyecto tuvo como contexto la visita del fundador de *Nós Propomos!* en Portugal, Sérgio Claudino, al Plantel 8 "Miguel E. Schulz" de la Escuela Nacional Preparatoria, en donde se capacitó en educación geográfica y ciudadanía a las profesoras y profesores del Colegio de Geografía. Este primer acercamiento al proyecto fue conducido por una profesora y un profesor de este plantel, en colaboración con la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Geografía de la UNAM. En este capítulo expondremos la metodología y los resultados de la primera fase de implementación del proyecto.

Etapas de la investigación

A manera de introducción se realizó una presentación general al alumnado y se proyectaron algunos ejemplos desarrollados por estudiantes en Portugal. Una vez familiarizados con el procedimiento, se empleó la metodología propuesta por Claudino y Mendonça S. (2017) y Rodríguez, M. y Claudino S. (2018), consistente en identificar problemas locales, formar equipos de estudiantes, trabajar con un problema detectado, revisar el programa municipal de desarrollo urba-

no, realizar investigación documental, llevar a cabo trabajo de campo, discutir y presentar soluciones y finalmente, compartir la información generada con la comunidad. Veamos cada uno de estos pasos.

1. Identificar problemas locales (aplicación de encuesta)

En la primera sesión las y los alumnos participantes llenaron el cuestionario titulado *Nós Propomos! Ciudadanía e Innovación en la Educación Geográfica*, originalmente aplicado en Portugal, del cual nuestro equipo realizó la traducción del portugués al español (Anexo 1). Así se reunió información acerca de los lugares que ellas y ellos frecuentaban regularmente. También se identificaron algunos problemas locales y el papel que, a juicio de los alumnos, jugaban los órganos de gobierno. Así mismo se les preguntó en qué medida consideraban que sus acciones podían ser útiles en la resolución de los problemas detectados.

2. Organizar equipos

Con el propósito de organizar los equipos por cercanía a su lugar de residencia, y con ello favorecer la familiaridad de los alumnos y alumnas con los lugares y los temas de trabajo, se les pidió el nombre de la calle y la Alcaldía en donde se ubica su domicilio. Con la información obtenida se creó una base de datos y mediante Google Earth, se crearon capas de información identificando con puntos los lugares referidos de sus viviendas y con polígonos la proximidad entre estudiantes, de manera que se conformaron equipos de cuatro integrantes con base en la cercanía de sus domicilios.

3. Trabajar con un problema

Una vez que los docentes definieron a los equipos en el salón de clases, las y los jóvenes se sentaron por equipos y en conjunto identificaron, mediante lluvia de ideas, varios problemas cercanos de sus lugares de residencia. Más adelante se les pidió llegar a un consenso sobre el problema a abordar. La indicación fue que el problema elegido debía tener una propuesta de solución viable. Cada docente se acercó a los equipos, escuchó el intercambio de ideas, resolvió dudas, alentó el aporte y discusión en aquellos donde no se llegaba a un consenso dando retroalimentación sobre la viabilidad de las propuestas presentadas.

4. Revisar el Programa Municipal de Desarrollo Urbano

El programa es un documento oficial rector en materia de planeación de ordenamiento territorial en cada uno de los Órganos Político-Administrativos que integran la Ciudad de México.[7] En la experiencia portuguesa, este documento es marco de referencia para el alumnado en tanto que representa el análisis de las autoridades correspondientes respecto a los problemas que se presentan en las distintas localidades. Es necesario mencionar que en esta primera experiencia de implementación del proyecto *Nós Propomos!,* debido a lo limitado de los tiempos, no se alcanzó a revisar el Programa de Desarrollo Urbano (correspondientes al año 2010) de las alcaldías Álvaro Obregón y Benito Juárez, a las que pertenecían nuestros casos de estudio (Figura 22).

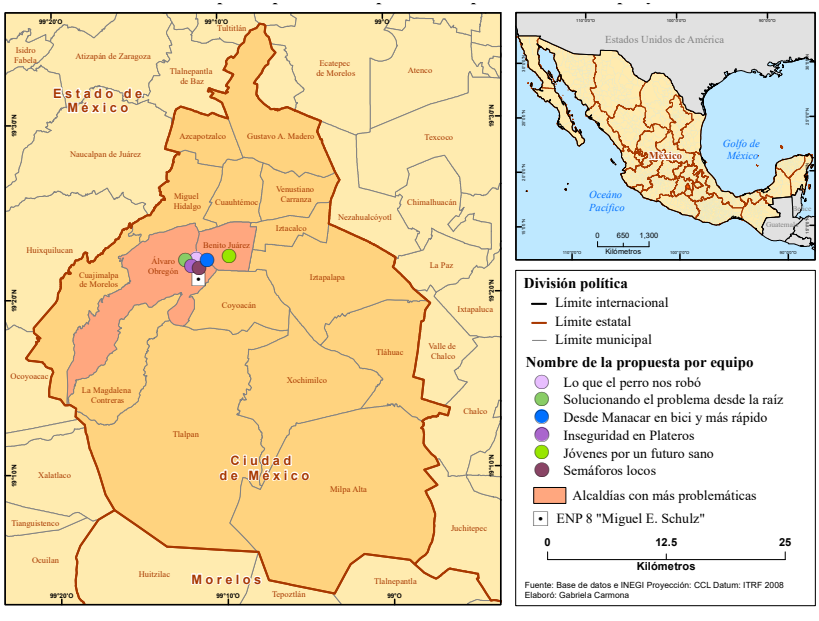


Figura 22. Localización de las alcaldías donde se encontró la mayor cantidad de propuestas en la primera implementación del proyecto.

[7] El programa "municipal" refiere a las alcaldías de la Ciudad de México. En cada país las demarcaciones locales pueden recibir distintos nombres genéricos.

5. Realizar investigación documental (periódicos, libros, internet)

Los equipos trabajaron con información procedente de noticias, diarios e internet, señalando el título del proyecto, un planteamiento del problema e incorporando un mapa con la localización del lugar exacto a trabajar. Ambos profesores analizaron la viabilidad de cada propuesta y verificaron que la localización del problema fuera exacta, además de realizar adecuaciones al título buscando que fuera conciso y que expresara bien el problema identificado. En la siguiente sesión en el salón de clases, se discutieron las propuestas y se procedió a afinar la redacción.

Con miras a clarificar el objetivo y la justificación de la investigación, se le proporcionó al alumnado una guía de preguntas genéricas para discutirlas en equipo. Las tres preguntas para reflexionar sobre el objetivo fueron:

A) *¿Qué queremos hacer?* La redacción hizo referencia a un verbo que reflejara la acción principal
B) *¿Cómo queremos hacerlo?* En esta se utilizaron conectores gramaticales como: mediante y a través de
C) *¿Para qué se hace esta investigación?* Es la confirmación del objetivo de investigación propuesto.

La justificación se conformó a partir de las siguientes interrogantes:

A) *¿Para qué va a servir?*
B) *¿Qué aporta de nuevo?*
C) *¿Cuáles son los beneficios?*
D) *¿Quiénes son los beneficiados y de qué modo?*
E) *¿Qué es lo que se prevé cambiar con la investigación?*

Continuamente se alentó a los y las estudiantes a pensar que su propuesta tendría un seguimiento por otros estudiantes, vecinos y autoridades gubernamentales, tal y como lo prevé el proyecto *Nós Propomos!*

Una vez conformados los equipos y establecidos los problemas de investigación, los alumnos realizaron una segunda etapa de gabinete consistente en la recopilación de distintas fuentes de información, en especial noticias periodísticas, libros e investigaciones previas con el propósito de dar solidez a sus propuestas. Esta fase fue enriquecida mediante recorridos al lugar. Algunos estudiantes pudieron tomar fotos y comenzó con ello un acercamiento a su espacio inmediato.

6. Desarrollar trabajo de campo (entrevistas, encuestas, fotografías)

Tras la investigación de gabinete, se planteó una salida de campo en autobús para recabar notas en el sitio. Cada equipo definió un cuestionario de ocho preguntas relacionadas con su problema de investigación (anexo 2), el cual sería aplicado a los habitantes del lugar. Asimismo, se creó un itinerario de las colonias que se iban a visitar y los horarios programados para los descensos del autobús (Figura 23).

Figura 23. Práctica de campo en ENP Plantel 8, grupos participantes y docentes responsables.

Fuente: archivo propio.

Dado que los estudiantes eran menores de edad, se solicitó el consentimiento por escrito de tutores, madres y padres de familia. Al mismo tiempo, con apoyo de la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGECI) de la UNAM, del Instituto de Geografía y de la Facultad de Filosofía y Letras, se contrató un autobús para la realización del recorrido.

El objetivo inicial era descender del autobús en la totalidad de los lugares identificados para que se pudiera observar con más claridad los distintos problemas, exponerlos ante compañeras y compañeros, recabar evidencias fotográficas y notas de campo, así como realizar las entrevistas a las y los habitantes del lugar. Sin embargo, debido a la complejidad del tráfico de la Ciudad de México no fue posible descender con la frecuencia deseada. Ante esta situación, se adaptó el recorrido para ilustrar el mayor número posible de casos. Desde

Figura 24. Representante de equipo exponiendo su problema de investigación y propuesta de solución a sus compañeras y compañeros.

Fuente: archivo propio.

el autobús, los equipos observaron, fotografiaron y un representante de cada equipo tomó el micrófono para exponer ante el resto del grupo el problema (Figura 24). Prácticamente el autobús se convirtió en aula escolar, en sala de discusiones académicas.

Cuando fue posible descender, se discutió, por ejemplo, el problema de la basura acumulada en tiraderos no autorizados. Los representantes de equipo respectivo aludieron a las consecuencias ambientales y sociales que trae consigo este tipo de prácticas, agregando que estas zonas se convierten en inseguras debido a la falta de luminarias.

7. Discutir y presentar soluciones

Cada equipo realizó una presentación de su proyecto que incluía los avances conseguidos en la práctica de campo. Este fue el momento donde los contenidos del curso de Geografía se reflejaron en una propuesta de solución dentro del espacio vivido de su comunidad. Se involucró a madres y padres de familia, al personal administrativo de la preparatoria y a otros docentes, quienes revisaron y retroalimentaron las propuestas.

8. Compartir proyectos con la comunidad

Con el objetivo de socializar los proyectos, se contó con la presencia del Maestro Eduardo Domínguez Herrera, profesor responsable del proyecto en la Facultad de Filosofía y Letras. En el auditorio del plantel 8 de la ENP, los estudiantes expusieron el planteamiento del problema, los resultados obtenidos de la práctica de campo y sus experiencias sobre el espacio vivido en los lugares específicos que estudiaron.

De esta manera se reconoció el trabajo realizado en la clase de Geografía, mostrando el papel de esta asignatura en la formación integral de los estudiantes y de la participación ciudadana como un parteaguas para mejorar el espacio en el que vivimos y la manera en la que se deben involucrar como ciudadanas y ciudadanos responsables de las decisiones para solucionar un problema. Los adultos reaccionaron favorablemente ante las propuestas de los adolescentes, ya que resultaron muy creativas, de calidad y con argumentación lógica. Dos trabajos sobresalientes por su impacto en cuanto al desarrollo metodológico y por sus implicaciones locales, fueron "Solucionando el problema desde la raíz" y "Lo que el perro nos robó", mismos que se describen a continuación.

El proyecto "Solucionando el problema desde la raíz" identificó como problema el uso de vegetación arbórea inadecuada que obstruye o rompe con sus raíces la vía pública. La riqueza de esta investigación radicó en que el equipo hizo una adecuación de una experiencia similar en La Habana, Cuba, misma que tuvo un resultado positivo. El equipo propuso dar a conocer qué tipo de vegetación arbórea sería adecuada para evitar que sus raíces rompan las banquetas, inhabiliten o destruyan un tramo de las calles, y de esta forma, contribuir a mejorar la vía pública.

Por su parte, el proyecto "Lo que el perro nos robó" identificó el problema del mal uso del espacio público en la unidad habitacional Lomas de Plateros. Del plantel 8 de la ENP a la unidad habitacional, se hacen de tres a cinco minutos caminando, por lo que se considera parte del espacio vivido de los estudiantes. Los integrantes del equipo identificaron que algunos espacios públicos destinados para la recreación y entretenimiento fueron apropiados por algunas personas para el uso exclusivo de sus mascotas. Algunos espacios fueron cercados y solamente se permitía el acceso a esos espacios públicos si la persona cuenta con una mascota, principalmente perros. La propuesta del equipo para dar solución al problema consistió en solicitar la aplicación de las sanciones señaladas en el Código de Policía y Convivencia Ciudadana para la Ciudad de México. Es importante destacar

el gran interés que los integrantes del equipo mostraron para tratar de recuperar espacios públicos para el uso de las personas en general.

Para dar seguimiento a cada una de las propuestas realizadas por los equipos, en la asignatura de Geografía se redactaron cartas que fueron entregadas a las autoridades de las alcaldías involucradas de la Ciudad de México. En algunos casos hubo una reunión inmediata para dar seguimiento a la propuesta.

Reflexiones de la primera experiencia

La puesta en marcha del proyecto *Nós Propomos!* permitió comprender a los docentes cómo conciben los jóvenes la participación ciudadana y cuál consideran que es su papel como ciudadanos activos. Dentro del cuestionario *Nós Propomos! Ciudadanía e Innovación en la Educación Geográfica*" (Anexo 1), la pregunta: *¿Cuál es su papel y el de sus colegas en la resolución de los mismos problemas?*, reveló que la mayoría de los estudiantes encuestados consideran que sí pueden intervenir y proponer soluciones a los problemas que identifican. Esto nos habla de la posibilidad de impulsar, con este tipo de proyectos educativos, una conciencia de participación ciudadana en las y los jóvenes de bachillerato.

Gracias a la práctica de campo, se definieron los problemas *in situ*. La noción de espacio vivido quedó clara, así como el concepto de ciudadanía. El proyecto permitió ejemplificar los campos de aplicación de la Geografía dentro y fuera del aula, resaltando la importancia de que los espacios deben mejorar en bien de las comunidades y colonias de la Ciudad de México. En esta primera aplicación del proyecto *Nós Propomos!*, se observó el papel desempeñado por la UNAM como institución para dotar de recursos a los docentes encargados de esta investigación.

La implementación de este proyecto contribuyó a desarrollar una conciencia ciudadana en las alumnas y alumnos. En sus presentaciones los estudiantes se expresaron de esos sitios como un espacio familiar, un lugar conocido y cercano para ellos. Así, el lugar que cada equipo eligió dejó de ser un lugar desconocido, adquirió significado y creció en ellos su voluntad de mejorarlo. Esto constituyó en sí un importante cambio de actitud.

Si bien no se siguieron de manera rigurosa todos los pasos de la metodología, se adecuaron nuevas formas de sortear los obstáculos. Un ejemplo de esto fue traducir el cuestionario del portugués al español adptando el lenguaje. Como innovación no registrada anteriormente en *Nós Propomos!*, los coordinadores del proyecto en el Plantel 8 tomaron la decisión de emplear la herramienta *Google*

Earth como apoyo para formar los equipos y para crear el mapa de ruta de la práctica de campo.

Quizá el logro más importante de este primer año de trabajo consistió en dar confianza, tanto a los alumnos y alumnas como a sus docentes, en que el trabajo fuera del aula es viable aun en tiempos difíciles, y que la interacción con otros ciudadanos permite intercambiar puntos de vista que en ocasiones son mucho más frescos y directos que aquellos que se mantienen dentro de la esfera académica. Participar con la comunidad que habita los espacios que analizamos, no solo es una posibilidad sino un requisito básico para que el ejercicio sea exitoso.

Por último, se puede concluir que al incentivar al alumnado a participar e involucrarse de maneras creativas en la asignatura de Geografía, la respuesta fue positiva, puesto que favoreció notablemente su aprendizaje y perspectiva de la asignatura, mejorando su comprensión de temas que en ocasiones llegan a ser confusos y abstractos, sobre todo porque algunos conceptos se observaron reflejados en su realidad cotidiana. Por su parte, las y los docentes cambiaron la forma de abordar el tratamiento de estos temas propiciando nuevos ambientes de aprendizaje.

Capítulo 5. *Nós Propomos!* México: segunda experiencia en el bachillerato de la UNAM, 2019-2021

Laura Garcés Medina
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

Sandra Cruz Alejo
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

Roberto García García
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

Luis Manuel Pérez Galván
Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ

Gabriela Carmona Báez
Licenciatura en Geografía, UNAM

Tras la primera experiencia, narrada en el capítulo anterior, decidimos solicitar el respaldo institucional del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) de la UNAM, buscando optimizar las condiciones de investigación sin dejar de estar vinculados a la iniciativa *Nós Propomos!* de la Universidad de Lisboa. Es así que, a partir de enero de 2020, contamos con un pequeño financiamiento y emprendimos el trabajo con dos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Los alumnos participantes se encontraban cursando el cuarto año del bachillerato universitario en el Plantel 7 "Ezequiel A. Chávez" y el Plantel 8 "Miguel E. Schulz", de acuerdo al Plan de Estudios del año 1996, en la asignatura de Geografía con programa reformado en 2016. Dado que el planteamiento general no difiere mucho del expuesto en el capítulo anterior, en estos apartados solo describiremos las diferencias generales en un orden necesario para no perder el sentido de la investigación.

El proyecto sufrió adecuaciones importantes a lo largo del ciclo escolar 2020-2021, debido a la pandemia de COVID–19, situación que puso a prueba la resiliencia

de los métodos geográficos para abordar problemas ciudadanos. Conviene aquí recuperar los objetivos que son una continuación de la primera experiencia del proyecto: a) vincular la enseñanza de la noción de ciudadanía al interiror de las asignaturas de Geografía de la ENP de la UNAM; b) formar grupos de trabajo colaborativo que hagan reflexionar a las y los estudiantes sobre los problemas espaciales de su ámbito local y; c) proponer acciones en pro de una solución a su alcance.

Diseño de la intervención didáctica

Los alumnos pertenecientes a los planteles 7 y 8, integraron en conjunto seis grupos: dos en el Plantel 7 turno matutino y cuatro en el Plantel 8 (dos en el turno matutino y dos en el vespertino). En cada plantel y turno hubo un grupo de control y otro de intervención didáctica.

Se trabajaron en el diseño de la intervención dos aspectos. Por un lado, el eje temático: *Enseñanza para la ciudadanía,* concepto central del proyecto *Nós Propomos!* Por otro lado, se vinculó con los temas que forman parte de la Unidad 5 *Organización política, poder y conflictos en el territorio* del ya mencionado programa de la asignatura de Geografía.

La intención fue promover la *Educación para la Ciudadanía* a propósito de los subtemas contenidos en esta unidad, siendo el subtema "escalas de poder y actores políticos en la conformación del espacio: de los organismos supranacionales a las organizaciones sociales locales", el que más se prestaba para tal efecto.

Sin romper con la metodología original de *Nós Propomos!,* como estrategia didáctica se utilizó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), donde los grupos de intervención se proponen generar alternativas para resolver un problema relacionado con su entorno. Esta metodología tiene una estrecha relación con el Aprendizaje-Servicio (AS) descrito en el capítulo 3. Se trabajó a una escala local donde los alumnos intervinieron en el ejercicio de su ciudadanía al asumirse como actores políticos para proponer posibles soluciones a algunos problemas detectados en su localidad.

En el diseño del trabajo con los grupos de intervención didáctica, se emplearon dos antecedentes: primero, el *Cuestionario de Participación Ciudadana* para identificar las ideas sobre ciudadanía con que cuentan al inicio y fin de la intervención, y segundo, la *Tabla de priorización* (al cual se hace referencia en el capítulo 3), para evaluar la factibilidad de realización de los problemas de investigación detectados por los equipos de alumnos. Este segundo instrumento fue una adecuación del *Cuestionario de Participación Ciudadana* que ya había sido

implementado anteriormente en la Universidad Autónoma de Querétaro por Pérez y Ochoa (2017, p. 189).

El documento que creamos a partir de los antecedentes, se organizó en cuatro apartados que se describen a continuación: I. *Datos de identificación*, donde se solicita información que el estudiante completa; II. *Ejercicio de la ciudadanía*, conformado por quince preguntas abiertas; III. ¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía e Innovación en la Educación Geográfica, con respuestas de elección entre varias opciones, y IV. *Tema 5.1 Estado y poder del Programa de Geografía*, formado por tres preguntas abiertas de respuesta breve y una tabla para ser llenada (documento disponible en el Anexo 3).

Este material fue usado con los grupos de control y de intervención en dos momentos: el primero, antes de implementar la secuencia didáctica ligada al ejercicio de la ciudadanía, y el segundo, una vez que la intervención didáctica planeada terminó, a fin de valorar si hubo un cambio en su concepción de la ciudadanía entre los grupos de control e intervención. La conformación de los equipos de trabajo en todos los grupos de intervención fue con base en los criterios de cercanía de sus domicilios y rutas de acceso a los planteles, como en la primera implementación.

Implementación del proyecto *Nós Propomos!* en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 7 "Ezequiel A. Chávez"

La puesta en marcha del proyecto en el Plantel 7 se llevó a cabo en el turno matutino, con los grupos 408 como control, con 54 alumnos inscritos, y el grupo 409, de intervención, con 49 alumnos inscritos. Inició en el mes de febrero de 2020 con la aplicación del *Cuestionario de Participación Ciudadana*, el cual tuvo una doble función: al inicio identificó las ideas previas presentes en los grupos de trabajo sobre el ejercicio de la ciudadanía, el tema del poder y las expresiones del mismo en sus contextos inmediatos (*pretest*); al término de la intervención, este mismo cuestionario nos permitió conocer los aprendizajes alcanzados sobre esos aspectos (*postest*). El análisis de la contrastación que arrojó el pre y el postest, serán parte de un trabajo subsecuente. La secuencia didáctica se desarrolló como lo muestra la bitácora de trabajo que se presenta a continuación (Figura 25).

El 26 de febrero de 2020 se presentó al grupo de intervención el proyecto *Nós Propomos!* en su generalidad, mostrando ejemplos de los trabajos de la primera experiencia en el Plantel 8 "Miguel E. Schulz" de la ENP, además de la metodología a seguir para el desarrollo de un proyecto de investigación que fue la de

Fecha	Actividades	Modalidad de trabajo	Tiempo
17/02/20	Aplicación del pretest	Presencial	50’
24/02/20	Video: Educación para la ciudadanía global, (4:51) https://www.v=poC1fSzV0H8&t=120s	Presencial	50’
26/02/20	Presentación del proyecto “*Nós Propomos!*"	Presencial	50’
26/02/20	Explicación de la metodología de investigación para el desarrollo de los trabajos. Ejemplo de problema de investigación de la primera experiencia de trabajo en el Plantel 8 (ciclo 2018-2019).	Presencial	50’
27/02/20	Organización de los equipos de trabajo.	Presencial	50’
02/03/20	Ajustes finales en la organización de los equipos de trabajo.	Presencial	50’
04/03/20	Valoración de los problemas de investigación a través de la rúbrica de viabilidad, se evaluaron dos trabajos en plenaria.	Presencial	50’
05/03/20	Evaluación de siete problemas de investigación con la rúbrica de viabilidad, el uso de papeletas agilizó el proceso. Entrega a alumnos del formato de Permiso de Asistencia a Práctica Escolar y Visitas Guiadas	Presencial	50’
09/03/20	Registro de los alumnos al programa “*Nós Propomos!*”. Recolección de la ubicación espacial de los problemas de investigación de los nueve equipos de trabajo, a través de la aplicación WhatsApp.	Presencial	50’
11/03/20	Precisiones a los equipos de trabajo sobre la delimitación de los problemas de investigación, metodología y estructura de los trabajos. Concluyó el envío de ubicaciones de los problemas de investigación. Recepción del formato de Permisos para la Visita guiada (autorizados).	Presencial	50’

Fecha	Actividades	Modalidad de trabajo	Tiempo
17/03/20	Suspensión del ciclo escolar 2019-2020 por la Pandemia de COVID-19		
18/03/20 al 30/04/20	Coordinación, revisión y corrección del desarrollo de la investigación de los nueve equipos de trabajo. Ubicación de los trabajos finales en Drive para conocimiento del equipo de trabajo del proyecto.	En red	54 horas
26/04/20	Aplicación del postest.	En red	50’

Figura 25. Bitácora de trabajo con el grupo de intervención, ENP Plantel 7, grupo 409.

Claudino, S. y Mendonça, S. (2017) y Rodríguez, M. A. y Claudino, S. (2018), descrita en el primer capítulo de este libro.

Como parte de las innovaciones, se decidió elaborar una cartografía con la información obtenida del *Cuestionario de Participación Ciudadana*. Recordemos que, en la primera implementación, los profesores trabajaron con *Google Earth* para visualizar la distribución de los alumnos y con base en eso trazar la ruta más efectiva para los recorridos en la Ciudad de México. Así pues, reconociendo la importancia de la dimensión espacial, se elaboraron mapas temáticos para cada grupo de intervención. Los objetivos planteados para elaborar los mapas son:

A) Conocer el contexto de procedencia del alumnado y contrastar con las problemáticas que ellos y ellas declaran percibir.
B) Formar equipos bajo el criterio de la proximidad entre estudiantes (lo que facilitaría identificar una problemática en común).
C) Clasificar y analizar espacialmente los problemas identificados por el alumnado.
D) Buscar explicaciones de la forma en las que los estudiantes perciben los problemas cotidianos de su barrio” (Ochoa, Domínguez y Carmona, 2021, p. 79).

El primero de los mapas (Figura 26) señala con puntos verdes la ubicación del lugar de residencia de los alumnos del grupo 409. El número asignado a cada punto en el mapa corresponde al número de lista de los alumnos del grupo en cuestión y su único propósito fue el identificarlos sin poner en riesgo la seguridad de sus datos.

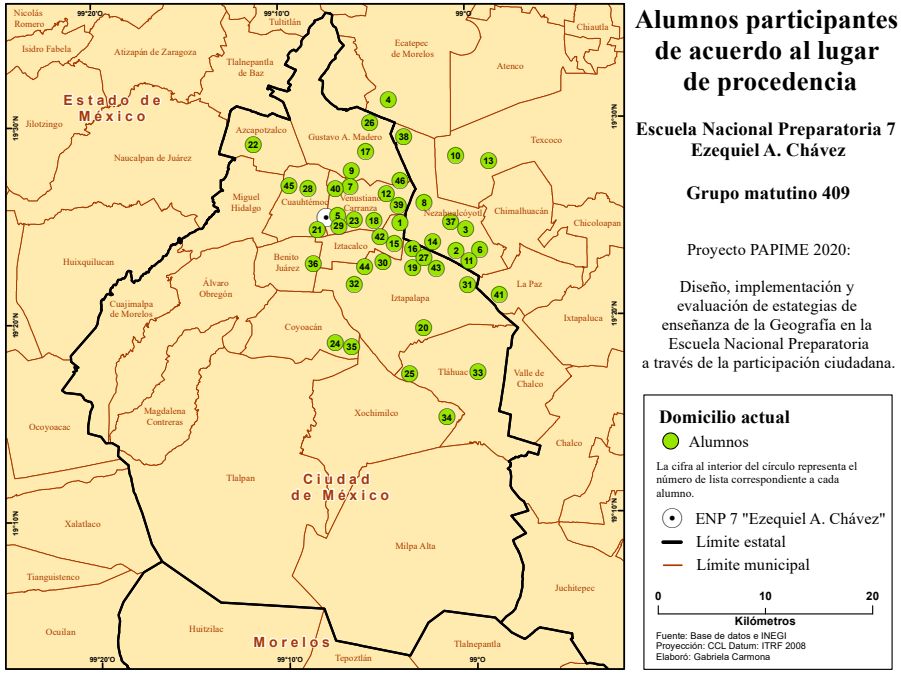


Figura 26. Localización de las y los alumnos participantes de acuerdo al lugar de procedencia, grupo 409, Plantel 7 "Ezequiel A. Chávez".

Se observa en el mapa que el 73.3% de la población estudiantil del grupo procede de la Ciudad de México, y se concentra en el noreste, principalmente en las alcaldías Gustavo A. Madero, Venustiano Carranza, Iztacalco e Iztapalapa siendo esta última la de mayor procedencia con el 20% del total los alumnos. El 26.6% restante, procede del Estado de México, mayoritariamente del sureste del municipio de Nezahualcóyotl con el 17.7% del total de casos. Algo que podemos destacar es que, en el caso de este grupo, es casi nula la presencia de alumnos hacia el poniente de la Ciudad de México, lo cual se puede asociar a que la atención educativa de esas zonas está cubierta por otros planteles de la ENP. Cumpliendo con lo mencionado en los objetivos de la cartografía realizada para este proyecto, este mapa se presentó durante una sesión de clase para que cada alumna y alumno del grupo identificara su domicilio con su número de lista. De esta manera, se facilitó el proceso de formación de equipos y, por ende, la elección de un tema de trabajo común.

Una vez formados los equipos, se dio paso a la elaboración del segundo mapa (Figura 27) que muestra con igual color, los domicilios de los miembros de cada

equipo que se conformó con base en la cercanía. Al igual que el mapa anterior cada círculo representa a un(a) estudiante del grupo 409; así resulta más práctico visualizar su distribución. El nombre de cada uno de los nueve equipos (asignado por ellos mismos), se encuentra indicado en la leyenda, a la derecha del mapa.

En este mapa se muestra que los integrantes de cada equipo comparten rumbos, por lo tanto, es muy posible que lleguen a acuerdos en cuanto a la identificación de problemas. También se observa que hay equipos con integrantes tanto en la Ciudad de México como en el Estado de México, clara muestra de que las relaciones sociales y las dinámicas que se generan a consecuencia del crecimiento urbano sobrepasan los límites político administrativos.

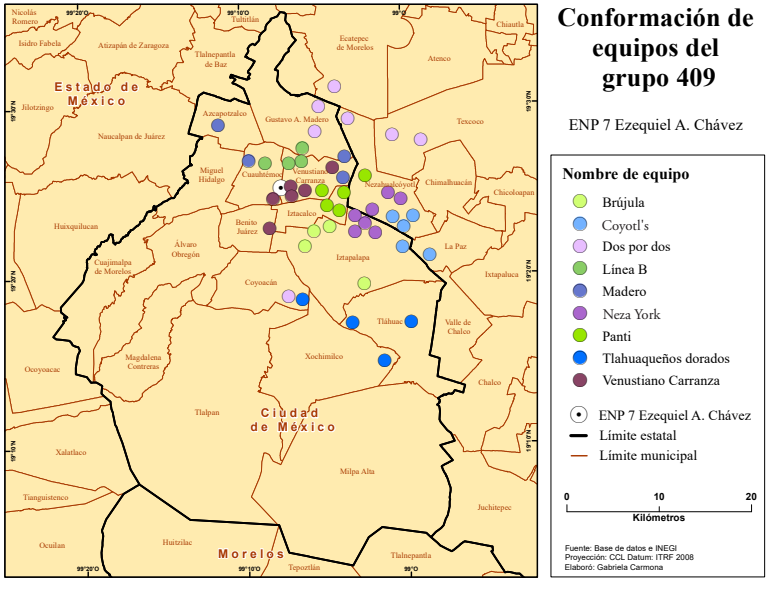


Figura 27. Distribución espacial de la integración de los equipos de trabajo del grupo 409 de la ENP, Plantel 7 “Ezequiel A. Chávez”.

La tabla de priorización para evaluar los problemas elegidos en el Plantel 7, fue utilizada el 4 y 5 de marzo de 2020 y tuvo el propósito de valorar el tema propuesto por cada uno de los nueve equipos de trabajo. La tabla de priorización es un instrumento de evaluación que contiene los parámetros o criterios sobre el riesgo, la factibilidad y el impacto que tendrían cada uno de los problemas de investigación propuestos por los equipos. Los resultados se registraron en papeletas. Conviene aclarar que la suma de votos no concuerda siempre con el total de

Evalúa la problemática otorgando un valor del 1 al 4				
Criterios	1	2	3	4
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Pondría en riesgo mi integridad	14	7	0	0
Es realizable	0	0	31	0
Mayor impacto positivo	0	0	17	17
Mayor número de beneficios	0	0	16	22
Es grave y requiere atención inmediata	0	0	36	1

Figura 28. Equipo 1 Coyotl. Acumulación de basura en las avenidas Texcoco y Kennedy (alcaldía de Iztapalapa y municipio de Nezahualcóyotl).

los alumnos del grupo debido a que no se contabilizaron las abstenciones y que el número de asistentes en los dos días de aplicación de la tabla pudo variar.

A manera de ejemplo se presenta, en la tabla de la figura 28, la valoración que el grupo 409 expresó sobre el problema "Acumulación de basura en las avenidas Texcoco y Kennedy" identificada por el equipo *Coyotl's*. Se observa en la valoración de este problema que la mayoría de las y los alumnos expresó estar de acuerdo en que *es realizable* (31 votos)**.** También se acordó que este problema *es grave y requiere atención inmediata* (36 votos). La mayoría de los estudiantes estuvieron *totalmente de acuerdo* en que se obtendrían *mayores beneficios* (22 votos). En relación a si se *pondría en riesgo mi integridad*, respondieron que están totalmente en desacuerdo (14 votos), por lo que este proyecto fue considerado viable.

La tabla de la Figura 29 muestra un segundo ejemplo: la evaluación al proyecto "Manejo de basura en la estación del metro Pantitlán / Línea A" del equipo *Neza York*. Se observa que la mayoría de las y los alumnos expresaron estar de acuerdo en que *es realizable* (37 votos). También expresaron estar de acuerdo que *es grave y requiere atención inmediata* (32 votos), estar de acuerdo en cuanto a que se *obtendrían beneficios* (26 votos) y, finalmente, estar totalmente en desacuerdo a si *pondría en riesgo mi integridad* (24 votos). Por tanto, este proyecto se consideró factible. Las siete tablas de priorización restantes se muestran en el anexo 4.

Evalúa la problemática otorgando un valor del 1 al 4				
Criterios	1	2	3	4
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Pondría en riesgo mi integridad	24	3	0	0
Es realizable	0	0	37	0
Mayor impacto positivo	0	0	24	14
Mayor número de beneficios	0	0	26	13
Es grave y requiere atención inmediata	0	0	32	9

Figura 29. Equipo 2 Neza York. Manejo de basura en la estación del metro Pantitlán/Línea A.

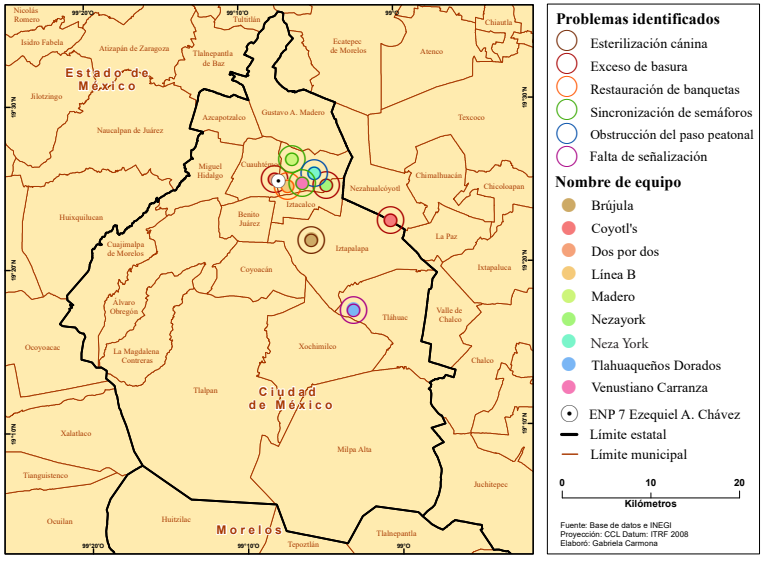


Figura 30. Problemas de investigación del del grupo 409, ENP 7 "Ezequiel A. Chávez".

El mapa que ubica los problemas de investigación de los nueve equipos (Figura 30), muestra para cada equipo un símbolo que consta de un punto rodeado

por una segunda circunferencia: el punto interno de color identifica a cada equipo (cuyo nombre se encuentra referido en la leyenda).

En total, son seis los problemas identificados por los alumnos del grupo 409, ya que en algunos equipos el problema de elección se repitió, como es el caso de *Coyotl*, *Neza York* y *Dos por dos* con el exceso de basura. El segundo problema más identificado es la "sincronización de semáforos" siendo los equipos *Madero* y *Venustiano Carranza* los que le dieron atención.

Finalmente, se puede apreciar en el mapa que seis equipos identificaron su respectivo problema en la alcaldía Venustiano Carranza, de la Ciudad de México, lo que corresponde a más del 50% de los casos. Del resto, uno se localiza en la alcaldía Iztapalapa, otro en la alcaldía Tláhuac, ambos de la Ciudad de México, y otro más en los límites político administrativos de la alcaldía Iztapalapa y el municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México. Con esto último, nos damos cuenta una vez más de la importancia que tiene el análisis de problemas en zonas que involucran a dos demarcaciones y que fuerzan al alumnado a plantearse problemas de jurisdicción en el ejercicio de su ciudadanía.

Preparación de la práctica escolar y visita guiada

Tras haber solicitado la autorización correspondiente para hacer trabajo de campo, el 9 de marzo de 2020, los coordinadores registraron sus proyectos en la página de *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*.[8] De acuerdo con Ochoa, Domínguez y Carmona (2021), la categorización de los proyectos consiste en "reconocer rasgos compartidos o similitudes entre los problemas para organizarlos y clasificarlos con el fin de hacer interpretaciones y análisis generales". Es importante mencionar que las categorías establecidas, resultado del análisis de nuestro equipo de trabajo, se realizaron a partir de los problemas elegidos por los alumnos (Figura 31).

Las categorías identificadas fueron:

Problemática socioambiental: todo lo relacionado con la contaminación, la pérdida de la biodiversidad, la reducción de espacios verdes, etc.

Problemática socioeconómica: lo relacionado con la vulnerabilidad social, con la marginación, con la gentrificación, el desplazamiento y el despojo de espacios públicos, entre otros problemas.

8 El vínculo de registro está disponible en el siguiente enlance: http://nospropomos2016.weebly.com/trabalhos.html

Nombre del equipo	Integrantes	Problema de investigación	Categorización
Coyotl's	4	Acumulación excesiva de basura en las avenidas Texcoco y Kennedy, alcaldía Iztapalapa, Cd. Mx. y municipio de Nezahualcóyotl, Edo. de México.	Socioambiental
Neza York	6	Manejo de basura en la estación del metro Pantitlán/Línea A,	Socioambiental
Dos por dos	6	La basura en los alrededores de la Prepa 7	Socioambiental
Madero	4	Mantenimiento de semáforos entre las avenidas Calzada de la Viga, Fray Servando y Circunvalación, col. Merced Balbuena, alcaldía Venustiano Carranza, Cd. Mx.	Movilidad
Panti	5	Obstrucción del paso peatonal al metro Merced, alcaldía Venustiano Carranza, Cd. Mx..	Movilidad
Brújula	4	Campañas de esterilización de población canina en situación de calle en el Barrio de Santa Bárbara, Iztapalapa, Cd. Mx.	Socioambiental
Venustiano Carranza	5	Sincronización de los semáforos en la Av. Congreso de la Unión con los cruces de las calles Lorenzo Boturini, Roa Bárcenas y Av. Morelos, alcaldía Venustiano Carranza, Cd. Mx.	Movilidad
Tlahuaqueños Dorados	4	Reparación de las avenidas Gabriela Mistral y Langosta, que presentan hoyos y socavones, en tanto se realizan estas labores, colocación de señalamientos de peligro en las Colonias Del Mar y Villa Centroamericana, alcaldía Tláhuac, Cd. Mx.	Movilidad
Línea B	4	Restauración de banquetas en calle Zoquipa, colonia Merced Balbuena, alcaldía Venustiano Carranza, Cd. Mx.	Movilidad

Figura 31. Identificación de problemáticas grupo 409, ENP 7 "Ezequiel A. Chávez".

Problemática de movilidad: todo los relacionado con los aspectos que la entorpecen, las limitaciones del transporte, la falta de espacios para otros tipos de movilidad complementaria para toda la población.

Problemáticas de inseguridad: todo lo relacionado a la falta de seguridad de las personas, desde los robos, delincuencia, secuestros, homicidios u otros aspectos que las suscitan" (Ochoa, Domínguez y Carmona, 2021 p. 83).

Considerando la información recabada en la tabla anterior, se construyó el mapa de la figura 32, el cual muestra el resultado de la categorización de los problemas del grupo 409 y su localización dentro de las Ciudad de México y su área metropolitana.

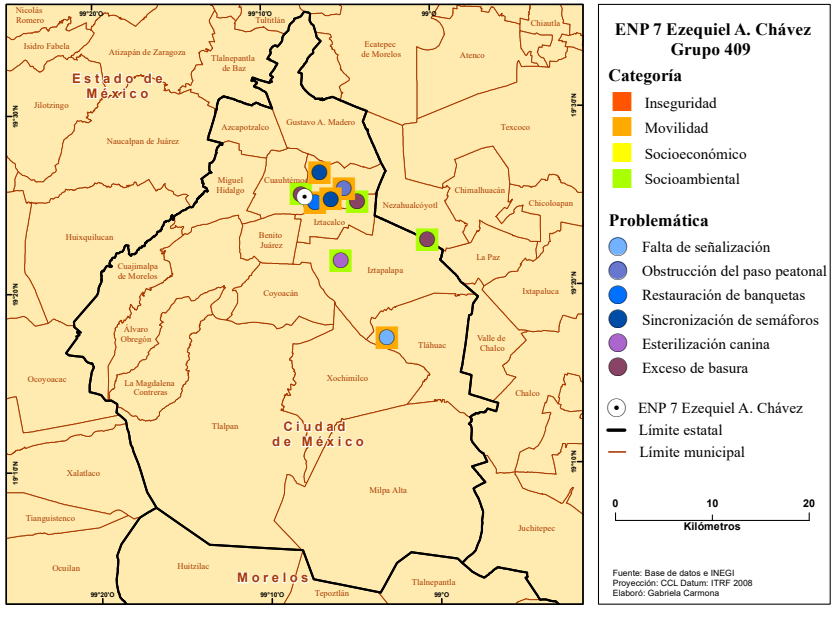


Figura 32. Categorización de las problemáticas del grupo 409, ENP 7 "Ezequiel A. Chávez".

Con los círculos de colores fríos se muestra tanto la ubicación como el problema que se está trabajando en ese lugar. Para indicar qué categoría obtuvo cada uno de estos, nos apoyamos de cuadrados de mayor tamaño a los círculos, los cuales, tienen asignado un color de acuerdo a la categoría que están representando; naranja fuerte para la categoría de *inseguridad*, naranja claro para la *movilidad*, amarillo para aspectos *socioeconómicos* y, por último, verde claro para la categoría *socioambiental*. En este grupo, cinco de los problemas están clasificados dentro de la categoría de movilidad y cuatro más en la categoría socioambiental es decir que, por un porcentaje mínimo, el tema de la movilidad es lo que

los alumnos y alumnas de este grupo consideran como prioritario atender. Sin embargo, como la diferencia no es mucha, podemos afirmar que para ellos los problemas socioambientales también son muy importantes.

La segunda quincena de marzo de 2020 marcó un parteaguas en la forma de trabajar el proyecto con los grupos de control, particularmente el de intervención, debido al confinamiento implementado por la Campaña Nacional de Distanciamiento Social de la Secretaría de Salud en México a causa de la pandemia por COVID–19. A partir de esa fecha el trabajo se continuó a través de medios electrónicos, en el caso de la ENP Plantel 7, fue por correo electrónico y *WhatsApp* con los coordinadores de los equipos de trabajo, quienes a su vez organizaron el trabajo al interior de los equipos.

A partir del 18 de marzo de 2020, se recibieron las primeras versiones de los proyectos de investigación. Conforme estos llegaron al correo electrónico, se realizaron las observaciones y sugerencias pertinentes, y fueron enviadas a los equipos para ser atendidas, con el propósito de retroalimentar los proyectos de investigación.

Se siguió un esquema de trabajo como guía, en el desarrollo de los proyectos presentados en *Power Point*, los cuales tuvieron la siguiente estructura:

1. Planteamiento del problema
2. Delimitación del problema
3. Ubicación espacial del problema de investigación (inclusión de un mapa)
4. Definición del objetivo e hipótesis de investigación
5. Definición de la metodología de trabajo
6. Desarrollo de la investigación
7. Formulación de propuestas de solución al problema abordado, e identificación de la instancia dirigir el proyecto con las propuestas de solución o mejora
8. Conclusiones
9. Reflexión final del proceso de aprendizaje
10. Registro de las fuentes consultadas

Desde el 18 de marzo al 30 de abril de 2020, se llevó a cabo un proceso continuo con el desarrollo de los proyectos y retroalimentación constante de los mismos, hasta la conclusión de los nueve proyectos de investigación. Es importante reconocer la labor de las y los alumnos responsables de cada equipo en la integración de los demás participantes para trabajar de manera colaborativa atendiendo a las observaciones que continuamente se les hicieron llegar. Los trabajos

finales fueron presentados en *Power Point* y convertidos en formato PDF para ubicarlos en el *Drive* correspondiente al Proyecto PAPIME, del que se habla en la introducción del libro.

Tipos de propuestas

Dada la cantidad de información que los equipos generaron dentro de sus respectivos proyectos, nos es imposible reseñar todos ellos. Conviene, sin embargo, presentar aquí una síntesis de, al menos, dos. El primero tuvo lugar en el barrio donde viven los integrantes del equipo llamado *Brújula*, quienes titularon su trabajo: *Campañas de esterilización canina en situación de calle, en el Barrio de Santa Bárbara, Iztapalapa, Ciudad de México.* Las y los estudiantes presentaron la hipótesis de que el crecimiento de la población de perros callejeros constituye un problema derivado de la falta de programas de esterilización por parte de la autoridad de salud correspondiente. Se consideró que los perros en situación de calle son un foco de infección, debido a la gran cantidad de materia fecal que se dispersa en la vía pública y que después se incorpora al medio ambiente, lo cual puede favorecer la presencia de enfermedades parasitarias o virales como la rabia, además de que afectan la calidad del paisaje urbano.

Ante esa situación, el equipo *Brújula* propuso investigar cuáles son las organizaciones encargadas de atender y reducir el impacto que genera el abandono de los perros en esta condición. También rastrearon a las asociaciones que potencialmente pueden ayudar a resolver este problema: servicio de esterilización, antirrábico, asociaciones de rescate animal, asociación civil de defensoría animal. Entre las acciones que este equipo acordó fueron: difundir en su barrio campañas desarrolladas por las autoridades locales, para que los perros en situación de calle sean esterilizados, lo que reducirá el crecimiento de esa población, divulgar en su comunidad información sobre las afectaciones que provocan a la salud, la dispersión de heces, promoviendo la conciencia de no regalar mascotas que después serán abandonadas. Sin embargo, estas intenciones quedaron truncadas por la pandemia de COVID–19.

El segundo trabajo que usamos de ejemplo es el del equipo *Pantitlán*, ubicado en el contexto local donde se encuentra el Plantel 7 de la ENP. El problema de investigación fue: *Obstrucción del paso peatonal a la estación del metro Merced, alcaldía Venustiano Carranza, Ciudad de México. S*e ubica sobre la Calzada de La Viga con del cruce de la Avenida Fray Servando Teresa de Mier y su prolongación llamada Anillo de Circunvalación, hasta el acceso a la estación Merced de la Línea 1 del Sistema de Transporte Colectivo Metro. Este tramo se

conflictua por la presencia de puestos semifijos y ambulantes en la acera oriente de la Calzada, que obstruyen el paso de peatones sobre esta banqueta, obligando a las personas que transitan por este lugar a utilizar el carril de contraflujo del camión de transporte público y Metrobús. Esta situación conlleva el riesgo de accidentes y la lentitud del tránsito de peatones y del transporte motorizado. Otra hipótesis complementaria es que la aglomeración de personas contribuye a la inseguridad, al robo a transeúntes y al acoso sexual.

Para dar solución a este problema, el equipo se propuso como objetivo investigar los reglamentos que norman el establecimiento de mercados, a documentar incidentes en la zona de conflicto, así como hacer entrevistas a quienes transitan en el tramo antes señalado, con el propósito de redactar un documento argumentado que exprese la inseguridad o evidencie el problema, y dirigirlo a las autoridades de la alcaldía Venustiano Carranza y a la Dirección General de Vía Pública, para que intervengan y apliquen el Reglamento de Mercados de la Ciudad de México, en lo que se refiere a los puestos ubicados en esta zona. También en este caso la implementación de las propuestas para aminorar el problema, se interrumpió a causa de la pandemia.

Implementación del proyecto *Nós Propomos!* en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 8 "Miguel E. Schulz"

El proyecto se implementó en los grupos 407 del turno matutino y 462 del turno vespertino. La modalidad de trabajo fue presencial y a distancia, en la segunda modalidad se llevó a cabo manteniendo comunicación con los equipos mediante correo electrónico. En ambos grupos, previo a la puesta en marcha de la experiencia se aplicó un instrumento escrito que tenía el objetivo de conocer las ideas que mostraban las y los estudiantes acerca de la participación, los problemas que perciben en su lugar de procedencia y las nociones que tienen en relación con el poder. Tal instrumento fue producido por el equipo de trabajo de la presente investigación (Ochoa, Domínguez y Carmona, 2021, p. 78). Se utilizaron las herramientas de Google Drive para la elaboración, revisión y retroalimentación de los proyectos de investigación, para el concentrado de domicilios de los participantes, así como para la realización de sus diapositivas de proyecto final. En los grupos de intervención participaron 88 estudiantes y en los grupos de control 80; en todos los grupos la edad promedio fue de 15 años. La implementación se realizó mediante una secuencia didáctica por lo que, en este apartado se hace una descripción breve de algunos materiales utilizados.

Metodología

Se retomaron los ocho puntos de la metodología propuesta de Claudino y Mendonça S. (2017) y Rodríguez, M. y Claudino S. (2018), los cuales requirieron adecuaciones importantes debido a las circunstancias de la pandemia:

1. Identificar problemas locales (aplicación de encuesta).

Como se observa en la bitácora (Figura 33), en el mes de febrero comenzó el trabajo con los grupos, informando al estudiantado de su participación en el proyecto *Nós Propomos!* Debido a la complejidad de la comunicación a distancia,

Fecha de inicio	Fecha de entrega	Actividades	Modalidad de trabajo	Tiempo
24/02/20	/	Incorporación al proyecto *Nós Propomos!*	A distancia	1 día
24/02/20	25/02/20	Cuestionario de Participación Ciudadana. Pretest.	A distancia	1 día
29/02/20	05/03/20	Solicitud de domicilio por número de lista y registro en Hoja de cálculo de Google.	A distancia	5 días
06/03/20	10/03/20	Organización de los equipos de trabajo.	A distancia	4 días
11/03/20	13/04/20	Investigación en Google Docs por equipos: Definición del problema, Propuesta de solución, Objetivo, Justificación, Metodología y Lista de referencias. Revisión y retroalimentación de cada proyecto.	A distancia	30 días
12/03/20	/	Ejemplo de proyecto trabajado en el ciclo escolar 2018-2019.	A distancia	/
17/03/20	/	Suspensión del ciclo escolar 2019-2020 por la Pandemia de Covid-19.	A distancia	/
01/04/20	/	Presentación Power Point tema Estado y poder.	A distancia	/

Fecha de inicio	Fecha de entrega	Actividades	Modalidad de trabajo	Tiempo
01/04/20	03/04/20	Cuestionario de cinco preguntas Estado y poder	A distancia	2 días
13/04/20	15/04/20	Creación de Presentación Power Point de proyectos por equipos.	A distancia	2 días
15/04/20	16/04/20	Cuestionario de Participación Ciudadana. Postest.	A distancia	1 día
24/02/20 al 30/04/20	/	Coordinación, revisión y corrección del desarrollo de la investigación de los nueve equipos de trabajo. Ubicación de los trabajos finales en Drive.	A distancia	/

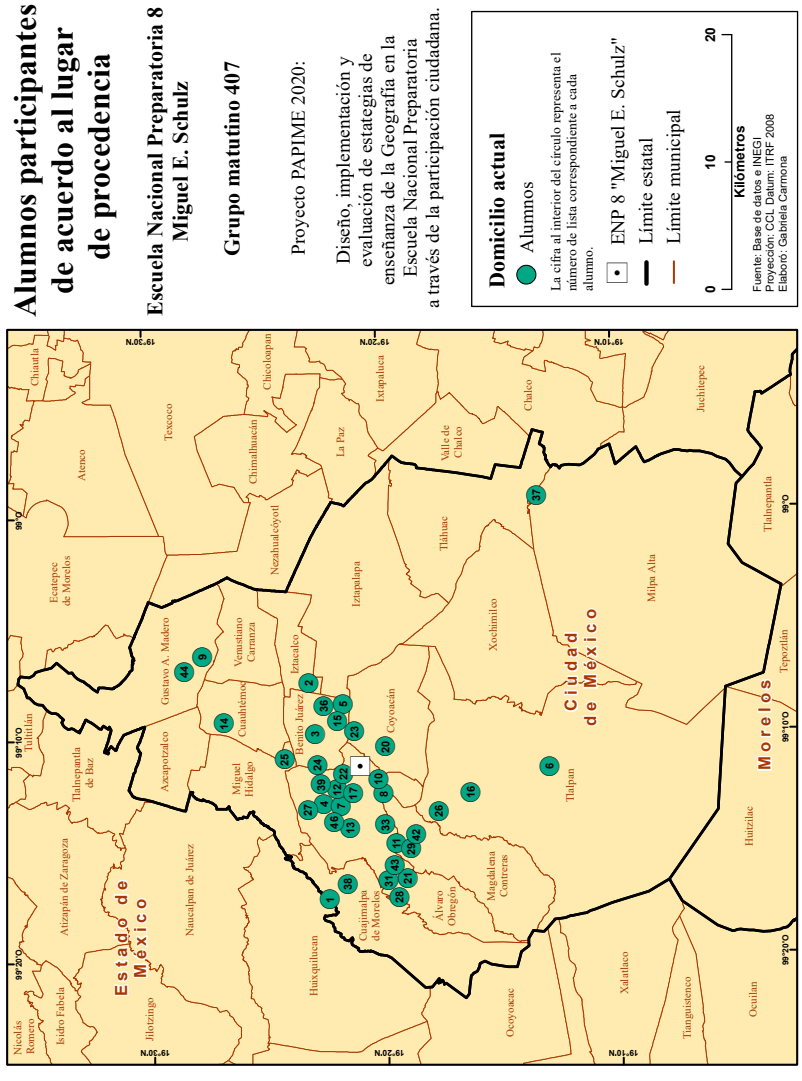
Figura 33. Bitácora de trabajo alumnado ENP.

fue indispensable en todo momento el compromiso tanto del alumnado como del profesorado para favorecer y hacer eficiente la comunicación.

En el primer paso, el alumnado resolvió de forma individual el *Cuestionario de Participación Ciudadana* (*pretest*), mismo que permitió recabar las ideas previas acerca del uso de su espacio, quiénes son sus figuras de autoridad, si distinguen niveles en el ejercicio del poder de las y los actores políticos, así como el reconocimiento del ejercicio del poder en su vida cotidiana. Una vez que se recabaron todos los *pretest*, se procedió a organizarlos en carpetas y se le colocó un identificador para su procesamiento por el resto del equipo de trabajo.

2. Organización de equipos.

Se registró la colonia y alcaldía de cada participante. Como resultado de la información reunida, en las figuras 34 y 35 se presentan dos mapas con puntos de color azul que indican al estudiantado del grupo 407 y en color naranja a aquellos del grupo 462, de acuerdo con su lugar de procedencia. También se puede observar la localización del Plantel 8 resaltado en el mapa en un cuadrado blanco y un punto negro. Esto nos da la pauta para entender, con respecto a la escuela, la distribución del estudiantado, la cual se concentra principalmente hacia la zona noroeste y poniente de la Ciudad de México. Se puede apreciar que solo tenemos un caso en el Estado de México, en el municipio de Chimalhuacán. La alcaldía de mayor procedencia es Álvaro Obregón con poco más del 40% del total del alumnado.


Alumnos participantes de acuerdo al lugar de procedencia
Escuela Nacional Preparatoria 8 Miguel E. Schulz
Grupo matutino 407
Proyecto PAPIME 2020:
Diseño, implementación y evaluación de estategias de enseñanza de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria a través de la participación ciudadana.
Domicilio actual
Alumnos
La cifra al interior del círculo representa el número de lista correspondiente a cada alumno.
ENP 8 "Miguel E. Schulz"
Límite estatal
Límite municipal
0
10
20
Kilómetros
Fuente: Base de datos e INEGI
Proyección: CCL Datum: ITRF 2008
Elaboró: Gabriela Carmona
Estado de México
Ciudad de México
Morelos
Nicolás Romero
Isidro Fabela
Jilotzingo
Atizapán de Zaragoza
Tlalnepantla de Báez
Tultitlán
Naucalpan de Juárez
Huixquilucan
Cuajimalpa de Morelos
Álvaro Obregón
Magdalena Contreras
Ocoyoacac
Xalatlaco
Tianguistenco
Ocuilan
Huitzilac
Tlalnepantla
Tepoztlán
Tlalpan
Milpa Alta
Xochimilco
Tláhuac
Coyoacán
Iztapalapa
Iztacalco
Benito Juárez
Cuauhtémoc
Miguel Hidalgo
Azcapotzalco
Gustavo A. Madero
Venustiano Carranza
Nezahualcóyotl
Chimalhuacán
Chicoloapan
La Paz
Texcoco
Atenco
Estapulaca
Valle de Chalco
Chalco
Juchitepec
Chiautla
Estapulaca
Estapulaca
Estapulaca

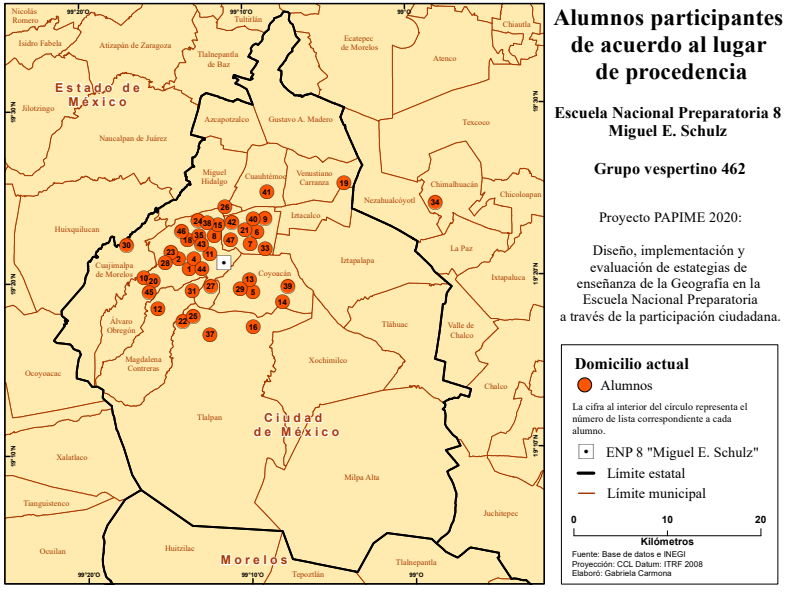


Figura 35. Localización de las y los alumnos participantes de acuerdo al lugar de procedencia, grupo 462, Plantel 8 “Miguel E. Schulz”.

Una vez reunidos los domicilios, se informó al alumnado sobre la integración final de los equipos, así como las posibles fuentes documentales para apoyar el desarrollo de los proyectos. En Google Earth se creó una capa de puntos cuyo análisis facilitó la organización de los equipos de trabajo mediante la cercanía de viviendas entre estudiantes.

En la figura 36, se puede observar un mapa que muestra la conformación de equipos. En este caso, para diferenciar a cada grupo se utilizó una simbología de círculos para el caso de los equipos del grupo 407 y una de cuadros para los equipos del grupo 462. Con un promedio de cinco integrantes, resultaron nueve equipos del 407 y diez equipos del 462, los cuales se encuentran identificados en el mapa con diferentes colores.[9]

Se eligió un representante de equipo, lo que facilitó la comunicación, el trabajo en el aula y el envío de archivos. En *Drive* se creó un documento de Google para cada equipo, mismo que permitió organizar el envío, recepción, revisión y retroalimentación de proyectos. El documento tuvo el siguiente formato:

[9] Alguno de los estudiantes no envió los datos de su domicilio de modo que no aparece cartografíado.

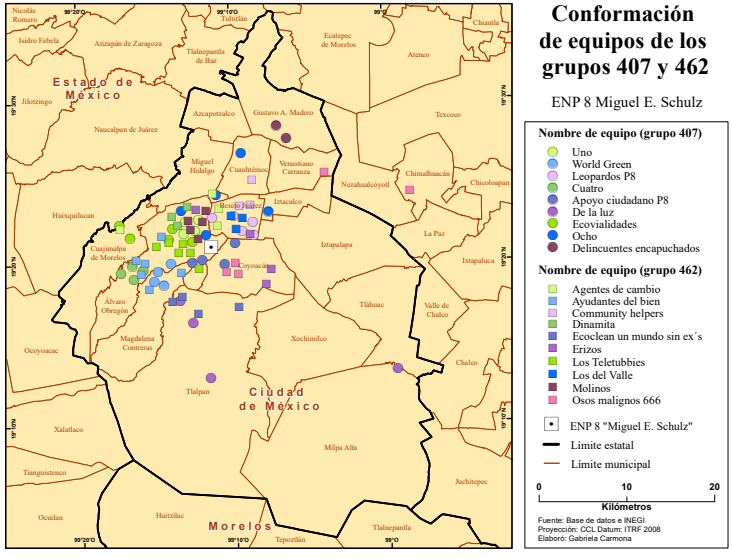


Figura 36. Conformación de equipos del grupo 407 y 462, Plantel 8 "Miguel E. Schulz".

A) Datos generales, grupo participante, nombre del equipo, integrantes, representante de equipo.

B) Datos del proyecto: título, definición del problema, mapa de localización, propuesta de solución, objetivo, justificación, metodología, tabla de priorización de los problemas y lista de referencias. En este documento cada equipo añadió sus avances al proyecto.

3. Trabajar con un problema.

A partir de la discusión entre los integrantes de cada equipo se decidió cuál de los problemas identificados era el más viable e importante para darle alguna solución. Las primeras ideas fueron demasiado amplias y algunas temáticas ponían en riesgo su seguridad. La tabla de priorización facilitó la elección de problemas, ya que les permitió elegir aquel que fuera viable y de mayor beneficio social, inclusive permitió valorar si al investigarlo pondría en riesgo su integridad y si consideraban que requería atención inmediata. La tabla la completó cada equipo por consenso o votación, y se eligió como propuesta de proyecto aquella que obtuvo la mayor puntuación. El mapa de la figura 37 muestra los casos seleccionados. Se utilizó el mismo símbolo de dos circunferencias, para el caso del grupo 407, y para diferenciarlo, en los problemas del grupo 462 se sustituyó el círculo de menor tamaño por un cuadrado que identifica a cada equipo. Como en el mapa de problemáticas de Prepa 7, se recurrió a esta representación para

que visualmente fuera de fácil lectura. El círculo o cuadrado de color dentro de la circunferencia mayor, diferencia a cada equipo y el nombre de cada uno se encuentra referido en la leyenda.

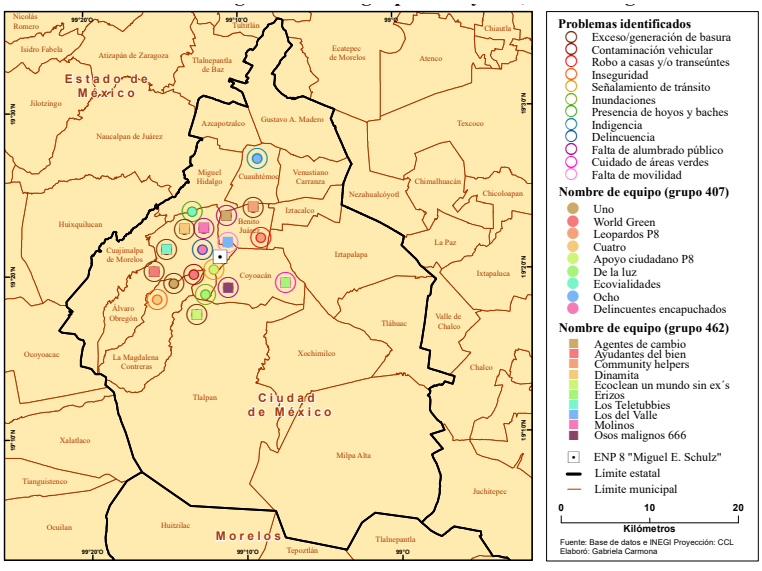


Figura 37. Problemas de investigación del grupo 407 y 462, ENP 8 Miguel E. Schulz

En total, son diecinueve los problemas que los equipos del plantel 8 identificaron después de su proceso de delimitación. La alcaldía Álvaro Obregón es donde se localiza el mayor número de casos de estudio, siendo los señalamientos de tránsito, las inundaciones, la presencia de hoyos y baches, y la delincuencia, los de mayor interés. En la alcaldía Magdalena Contreras, identificaron que el exceso de basura, la contaminación vehicular y la inseguridad eran los más apremiantes. La alcaldía Cuauhtémoc presenta problemas relacionados a la indigencia y en Benito Juárez se reconocieron problemas de robo a casa habitación y/o asalto a transeúntes.

Retomando el trabajo de los equipos en su documento de *Drive*, cada uno desarrolló su propio trabajo de localización especificando la calle, la colonia y la alcaldía, ubicación que se ilustró en un croquis. A su vez, el equipo entregó su propuesta de solución. Finalmente, al revisar los trabajos se determinó la viabilidad del problema identificado por cada equipo, la estructura de la investigación y se corroboró la ubicación exacta y los equipos realizaron las correcciones correspondientes.

4. Revisar el Programa Municipal de Desarrollo Urbano.

Cabe mencionar que, por las condiciones sanitarias, no se pudieron concretar con los equipos actividades encaminadas a la consulta del *Programa Municipal de Desarrollo Urbano* 2021–2024, solo se desarrolló investigación documental.

5. Realizar investigación documental (periódicos, libros, internet).

Se retomó la guía de preguntas empleadas en la implementación del proyecto piloto, detallada en párrafos anteriores. Para realizar sus investigaciones, consultaron principalmente noticias de las zonas involucradas y realizaron la investigación de sus propuestas de solución.

6. Desarrollar trabajo de campo (entrevistas, encuestas, fotografías, etc.).

La práctica de campo estaba planeada para el mes de marzo de 2019, sin embargo, debido a la pandemia de COVID–19, no se realizó. No obstante, algunos de los equipos tomaron la decisión de visitar el lugar donde ubicaron el problema, donde realizaron entrevistas y tomaron fotografías del sitio y del problema seleccionado.

7. Discutir y presentar soluciones.

En este paso de la metodología, se hizo la relación entre los proyectos de investigación y los temas de la Unidad 5 del programa de la asignatura, como se mencionó en el capítulo anterior. A través de una presentación *Power Point* se expuso el concepto de poder y la definición de Estado, y se identificaron actores políticos y escalas de participación ciudadana. Por otro lado, se aplicó un cuestionario de cierre conformado por cinco preguntas que recogieron tanto sus conocimientos de la Unidad 5 como sus aprendizajes en torno al concepto de ciudadanía. La retroalimentación del cuestionario se hizo con cada alumno y alumna de forma individual.

A manera de motivación, se proyectó el cortometraje titulado la "Abuela Grillo" (Cultura en gestión, 2018), en donde se describe la postura de la ciudadanía, así como, el de las organizaciones supranacionales, específicamente el Fondo Monetario Internacional, en torno a la problemática sobre el uso del agua.

Las cinco preguntas del cuestionario elaborado fueron: 1. ¿Cómo son los paisajes que observas? 2. Enlista cinco actores sociales; 3. ¿Qué problema plantea el cortometraje con base en el contenido de la presentación?; 4. ¿Cómo influye tu participación en la toma de decisiones de tu colonia? 5. ¿Los estudiantes son actores políticos?, ¿por qué?

Con esta serie de preguntas y sus respectivas respuestas, se reflexionó en torno a la función estratégica del territorio como base de las relaciones de poder entre los actores sociales y políticos. Así mismo, se insistió en la idea de una organización de las relaciones sociales más horizontal, es decir, que entre todos los miembros construyan y se organicen, así como, en torno a la necesidad

de una ciudadanía activa, en la que se enseña a los jóvenes a ser participativos. También se enfatizó en la importancia de la participación de las personas de una comunidad, ya que genera mayor compromiso consigo mismos y con los otros, fomentando relaciones basadas en el respeto. La educación para la ciudadanía ayuda a dar voz a los actores sociales vulnerables; su ejercicio permite exigir a las diferentes esferas de poder el respeto a los derechos pues la participación nos hace ser actores sociales y políticos.

Cabe señalar que la presentación sobre *Estado y poder* también se envió por correo electrónico al grupo control, a quienes también se les solicitó realizar el mismo ejercicio con el cuestionario de cinco preguntas, y se les dio retroalimentación de manera individual. Una vez asentada la parte teórica, se transfirió a las problemáticas particulares identificadas por los equipos de trabajo. Los proyectos de investigación se relacionan con temas tales como: inundaciones por lluvias, robo a casa habitación y/o a transeúntes, problemas de tráfico vehicular y uno relacionado a la indigencia.

Se emplearon las mismas cuatro categorías de análisis que en el grupo anterior, y la finalidad fue la misma, agrupar los problemas detectados por los equipos. Por ejemplo, el exceso de basura en las Unidades Habitacionales Torres de Mixcoac se consideró de tipo *socioambiental*. En consecuencia también se construyó un mapa (Figura 38) en el que se utilizaron círculos para el grupo 407, y cuadrados para el grupo 462, ambos con colores fríos, los cuales muestran tanto la ubicación como el problema que se está trabajando en ese lugar. En ambos casos, los cuadrados de mayor tamaño indican la categoría de cada uno de estos.

La principal categoría que se hace presente es la socioambiental. Los problemas asociados con la categoría de movilidad hacen referencia a la contaminación por tráfico vehicular, en la alcaldía Benito Juárez, y con la obstrucción de banquetas en la alcaldía Coyoacán. Los problemas asociados en la categoría inseguridad se relacionan con la falta de alumbrado público en la alcaldía Álvaro Obregón y en la Benito Juárez.

El único proyecto asociado con problemas socioeconómicos abordó el tema de la indigencia en la alcaldía Cuauhtémoc. Se estimó que, entre los factores que propician la vida en la calle están los "macroestructurales", ligados a problemáticas derivadas de fenómenos económicos, políticos y culturales. En la hipótesis de los impulsores, el libre mercado fomenta la urbanización desordenada que a su vez ocasiona condiciones de pobreza material. Del mismo modo, de acuerdo con la CDHDF (2014), existen factores "mesoestructurales", de carácter social, principalmente problemáticas relacionadas a la familia (abandono, abuso, maltrato),

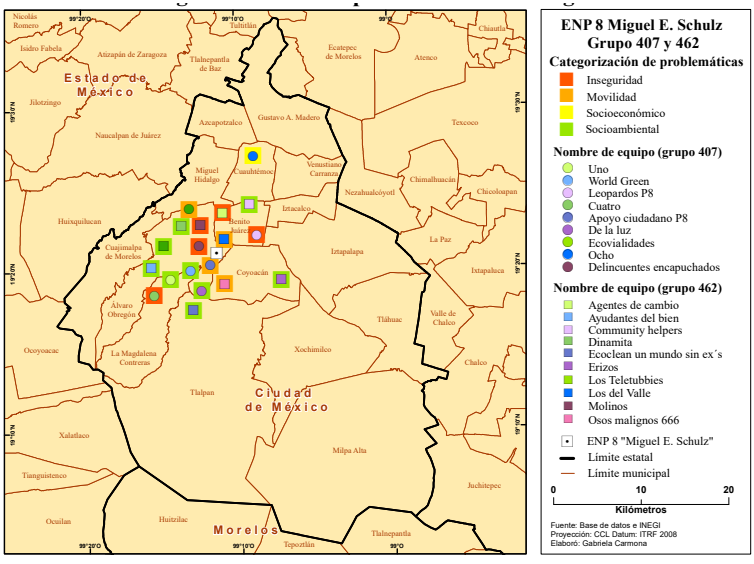


Figura 38. Categorización de las problemáticas del grupo 407 y 462, Plantel 8 "Miguel E. Schulz".

tanto como factores "microestructurales" relacionados con el individuo, (búsqueda de identidad o de libertad, huida de ambientes de violencia o desempleo). En la siguiente tabla (Figura 39) se muestra una recopilación de los nueve equipos del grupo 407, los tipos de problemas y su categoría correspondiente.

Nombre del equipo	Integrantes	Problema de investigación	Categorización
Equipo 1	5	Exceso de basura en la Unidad Habitacional Torres de Mixcoac (Alcaldía Magdalena Contreras, Cd. Mx.).	Socioambiental
World Green	5	Contaminación vehicular entre Blvd. Adolfo López Mateos y Eje 10 Sur. (Magdalena Contreras, Cd. Mx.).	Socioambiental
Leopardos P8	5	Robo a casa habitación y/o transeúntes (Alcaldía Benito Juárez, Cd. Mx.).	Inseguridad

Nombre del equipo	Integrantes	Problema de investigación	Categorización
Equipo 4	5	Inseguridad en la colonia San Bartolo Ameyalco (alcaldía Magdalena Contreras, Cd. Mx.).	Inseguridad
Apoyo ciudadano P8	5	Señalamientos de tránsito adecuados (alcaldía Álvaro Obregón, Cd. Mx.).	Movilidad
De la Luz	5	Inundaciones en el cruce del Puente Periférico y Carretera Picacho Ajusco (alcaldía Álvaro Obregón y Tlalpan, Cd. Mx.).	Socioambiental
Ecovialidades	6	Presencia de hoyos y baches (Álvaro Obregón, Cd. Mx.).	Movilidad
Equipo 8	5	Indigencia (Alcaldía Cuauhtémoc, Cd. Mx.).	Socioeconómico
Delincuentes encapuchados	3	Inseguridad (Alcaldía Álvaro Obregón, Cd. Mx.).	Inseguridad

Figura 39. Organización de los equipos, problema de investigación y categorización del trabajo, del grupo 407, ENP Plantel 8, ciclo escolar 2019-2020.

8. Compartir proyectos a la comunidad.

Debido a que el trabajo de investigación se realizó a distancia, no se pudo llevar a cabo la exposición de los proyectos para la comunidad, sin embargo, pudieron presentarse de manera virtual ante un grupo de expertos internacionales.

Algunos casos destacados presentados en el *Seminário Live Projeto ¡Nosotros proponemos! ¡Los estudiantes hablan!*

El Seminario virtual en vivo se realizó el 2 de septiembre de 2020, y asistió el Dr. Sérgio Claudino, fundador del Proyecto en Portugal, docentes de Colombia, México, Perú, Brasil, Portugal y España, además de estudiantes de las universidades donde se puso en práctica el proyecto. Fue un evento de mucha riqueza por el intercambio de experiencias del estudiantado donde se cmpartieron problemas y propuestas de solución.

A continuación, se describen dos trabajos de investigación representativos: "Inseguridad en Benito Juárez", del equipo *Leopardos P8* y "La otra cara del Pedregal de Santo Domingo", del equipo *Osos malignos*.

El proyecto "Inseguridad en Benito Juárez" identificó como problema el robo, tanto a casa habitación como a los transeúntes, en las calles de Miguel Ángel Buonaroti y Andrea del Sarto, colonia Santa María Nonoalco y en las calles de Municipio Libre y Odesa, colonia Portales Sur, de la alcaldía Benito Juárez, en la Ciudad de México. En sus reflexiones, los estudiantes coincidieron en que es importante enviar una carta a las autoridades de la alcaldía y hacer un llamado a la ciudadanía a cooperar en la toma de decisiones y acciones para combatir la delincuencia.

El equipo propuso como solución consensuar entre vecinos zonas de alto riesgo, redactar un oficio dirigido a las autoridades y solicitarles incrementar el cuerpo policiaco, un mayor número de cámaras de videovigilancia y colocar botones de auxilio en las zonas identificadas como de alto riesgo. Como vecinos, era importante mantener una comunicación directa, estar organizados y participativos para solidarizarse y evitar, en la medida de lo posible, que haya más víctimas de delito. En las sesiones en línea que se desarrollaron en la UNAM, se discutió con los alumnos que, si bien es cierto que las causas de la delincuencia no se atacan con mayor vigilancia sino con la reconstrucción del tejido socioeconómico que se ha perdido en nuestros países, lo cierto es que la iniciativa de los estudiantes propuso una intervención de emergencia que ciertamente podría atenuar los daños de este flagelo.

Por lo que concierne al proyecto cuyo tema se centró en la movilidad, ubicado en la alcaldía de Coyoacán, se hizo referencia a la obstrucción de banquetas. El título del proyecto fue "La otra cara del Pedregal de Santo Domingo". Los y las integrantes del equipo se dieron a la tarea de realizar trabajo de campo, mediante la aplicación de entrevistas con personas del lugar, el problema identificado a partir de la obstrucción de banquetas es la inseguridad que provoca en los peatones y los riesgos de sufrir accidentes. "En esta travesía por Santo Domingo aprendimos a escuchar a los pobladores, poner soluciones, crear alternativas, pero sobre todo nos llevamos la lección de que incluso el cambio y acto más mínimo puede hacer una gran diferencia" expusieron los estudiantes.

Por último, el equipo *Nós Propomos!* México realizó una reunión virtual el 6 de octubre de 2020 en la que se entregaron constancias a todas y todos los alumnos de Plantel 7 y 8 por su participación y compromiso en la presentación de proyectos.

Reflexiones finales

La puesta en marcha del proyecto *Nós Propomos!* invita al docente en Geografía, a hacerse de nuevos elementos para reforzar el concepto de ciudadanía en su di-

mensión espacial sin abandonar los planes y programas de estudio del bachillerato. El enfoque cultural en Geografía propone emprender, tanto a docentes como a estudiantes, una lectura del paisaje a fin de comprender mejor la complejidad de las relaciones sociales. Analizar el paisaje es una invitación a reflexionar en torno a la organización espacial de cada lugar. Los estudiantes analizaron, así fuera de manera incipiente, los diferentes significados de la cultura material e inmaterial presente en su trayecto a la escuela. Mirar el paisaje urbano formaba parte de su cotidianidad, sin embargo, adquirió un significado diferente desde el aula en donde se definieron conceptos y más adelante, en la calle, donde se identificaron problemas vinculados con dichos conceptos.

Al analizar en el aula el paisaje observado en sus recorridos cotidianos, el estudiantado intercambió sus percepciones: algunos equipos observaron las banquetas rotas a causa de las raíces de la vegetación, otros, los semáforos desincronizados que dificultaban el tránsito de automóviles, otros más, las zonas vulnerables por la delincuencia y los espacios de circulación obstaculizados por la ocupación espacial de los mercados, entre otras. Haciendo consciente ese recorrido cotidiano, interpretando los diferentes objetos materiales, así como comparando el significado de los símbolos que constituyen y que dan sentido a esos paisajes, se plantearon preguntas que nunca antes se habían cuestionado, mismas que permitieron construir una nueva representación de ese paisaje y atreverse a planear una cierta intervención en él.

El ejercicio se enriqueció por el trabajo en equipo, ya que entre los miembros eligieron el problema con base en lo que para cada participante fue significativo y analizaron su viabilidad a partir de la tabla de priorización. Al volver a transitar por aquellos lugares, éstos ya no estarán desprovistos de significado; ese paisaje urbano habrá cobrado vida y ahora la forma de mirarlo e interpretarlo formará parte de su curiosidad habitual.

Por su parte, para los docentes la experiencia ha sido enriquecedora. Como nunca antes, fue claro que la investigación para la docencia genera mecanismos que favorecen el proceso enseñanza aprendizaje y, más aún, cuando la disciplina que guía este proceso es la Geografía, pues este saber nos habla de las relaciones disfuncionales entre el ambiente y la sociedad. Maestras y profesores fuimos testigos de un cambio de actitud en las y los alumnos, de un empoderamiento de ellos respecto de los espacios que les son cotidianos.

Sumado a lo anterior, esta investigación educativa en Geografía, se nutrió de la perspectiva de los trabajos en Aprendizaje Servicio, desarrollados por el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro, como se explicó en el capítulo 3, que fueron un referente para diseñar la

planeación y realizar la implementación del trabajo con los grupos que participaron en el proyecto, con el objetivo de formar a los alumnos en ciudadanía, como un tema de frontera, que fue apuntalado desde la perspectiva espacial propia de nuestra disciplina.

La puesta en marcha de este Proyecto en dos planteles de la ENP, se realizó a través de implementar la planeación didáctica con una raíz común para aplicarse con los tres grupos de intervención, pero la ejecución requirió de flexibilizar y ajustar las herramientas empleadas durante su desarrollo debido a que los Planteles 7 y 8 tuvieron situaciones distintas para desarrollar clases presenciales y en línea durante diferentes momentos de la implementación. Un objetivo alcanzado fue el de interesar a las y los alumnos durante sesiones virtuales en un proyecto que habitualmente está basado en el trabajo de campo. A pesar de los obstáculos, de pronto el gran trabajo de educar para la participación ciudadana se revela factible, realizable. Así podemos imaginar que nuestro propósito de formar nuevas generaciones de estudiantes como agentes de reflexión y generadores de propuestas, abre la posibilidad de un cambio.

Proponemos ciudadanía. Conclusiones del proyecto

En la educación pública tradicional, con la que todavía crecen muchos de nuestros alumnos, *proponer* constituye en sí un acto subversivo. Proponer es insinuar que las cosas se hagan de otro modo, es hacer un alto para pensar si el curso de los eventos diarios es correcto o si merece revisión y modificaciones. Proponer es una osadía que puede ser castigada o que puede ser aplaudida. Las maestras y los profesores que saben canalizar las propuestas de los estudiantes, regularmente generan ambientes de aprendizaje más libres y agradables que incentivan a los grupos a pensar más y mejor, a cuestionar y a corregir rumbos cuando se identifican obstáculos y errores en el proceso. Este libro festeja las propuestas de las y los estudiantes de nivel bachillerato, las valora y las promueve no solo porque es una mejor manera de educar, sino porque las aportaciones de los alumnos suelen ser ingeniosas, novedosas y, en muchos casos, aplicables. Por eso hemos dado el título de *Proponemos* a esta sección del libro en donde detallaremos las concusiones a las que hemos llegado. "Proponemos"; así, en primera persona del plural: la persona de las y los estudiantes.

El trabajo presentado en este libro incluye la introducción general al proyecto *Nós Propomos!* y su desarrollo en diversos niveles escolares a lo largo de los años, partiendo de Portugal y su extensión a otros países. Asimismo, menciona su desarrollo en América Latina y la integración natural entre los conceptos de participación ciudadana y el enfoque cultural en Geografía. Se explica también la primera experiencia en México sobre la participación ciudadana en las escuelas al seno de una iniciativa surgida en la Universidad Autónoma de Querétaro y finalmente el trabajo que fue necesario realizar para que los profesores de nivel bachillerato de la UNAM, participantes en este proyecto, pudieran hacer ver a los y las estudiantes que el conocimiento que reciben en el aula es susceptible de ser aplicado en beneficio de la comunidad en la que viven mediante la modificación o adecuación de sus espacios inmediatos.

En este sentido, la actitud propositiva cuadra con los objetivos contemporáneos de la Geografía. En un mundo que está amenazado por el cambio climático o por las desigualdades socioeconómicas, es preciso dar la palabra a nuevos actores, y qué mejor que a quienes surcan diario el espacio público entre sus casas y

sus escuelas observando las realidades y detectando los problemas. La Geografía actual ya no puede prescindir de las participaciones de las comunidades y, en ese sentido, el proyecto del que da cuenta este libro, ha apostado a la capacidad de los estudiantes como agentes propositivos en la confección de posibles soluciones. Aquí el concepto clave para dar sentido al trabajo de las comunidades es el de "ciudadanía", término que también forma parte del título de este apartado final. Veamos en los siguientes once párrafos, cuáles fueron los propósitos del proyecto que planteamos entre 2020 y 2021, cuáles de estos propósitos se cumplieron y con cuáles quedamos en deuda.

1. Este trabajo nos deja un sabor agridulce porque, por un lado, cumplimos los propósitos del proyecto, pero por otro, no tuvimos las condiciones adecuadas para sacar un mayor provecho del mismo. Esto último está relacionado tanto con la pandemia de COVID-19 como con las interrupciones laborales en los planteles de la ENP.
2. Tanto la pandemia como la toma de instalaciones universitarias, son señales de nuestro tiempo y tenemos que aprender a vivir con ellas, a comprender su naturaleza y a no permitir que esos obstáculos detengan los procesos académicos de generación y difusión del conocimiento. Al contrario, precisamente porque existen esos obstáculos es que nos damos cuenta, a través de proyectos como el nuestro, que hace falta fomentar la participación ciudadana desde nuestro terreno habitual que es el salón de clases.
3. El trabajo en alianza con otras universidades se reveló como un mecanismo afortunado. Nos permitió absorber parte de la experiencia de los departamentos de Geografía de dos universidades europeas (Lisboa y Castilla-La Mancha) así como retomar el trabajo avanzado por la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.
4. Los objetivos del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) de la UNAM, nos orientaron en la conducción de nuestra investigación y nuestra puesta en práctica con los grupos de estudiantes de bachillerato. Entre los propósitos del PAPIME estaban: promover el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el bachillerato y fomentar la innovación en la educación. Con respecto al primer objetivo, específicamente de la asignatura "Geografía general" del cuarto año del Plan de Estudios vigente de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), consideramos que se alcanzó el propósito al desarrollar el tema de la Unidad 5.1, en el que se acompañó a los estudiantes a de-

finir con claridad los conceptos de esta unidad. Para ello fue adecuado pedirles que en su camino diario de la escuela a su casa observaran la posible aplicación de estos conceptos, ideas o situaciones en su entorno, las describieran, las discutieran en equipos, investigaran asuntos relacionados tanto con sus profesores como en materiales informativos, integraran en mapas las relaciones que existen entre los elementos del espacio geográfico y así, poder visualizar y entender la problemática planteada y buscar una posible solución, al menos parcial.

5. Con relación al propósito de fomentar la innovación en la educación, creemos que también se alcanzó, ya que estas estrategias de enseñanza-aprendizaje no son comunes en las clases de Geografía en el bachillerato de la UNAM. Todos estos elementos de aprendizaje en su conjunto, desde nuestro punto de vista, constituyen procesos cognitivos complejos, pero indispensables.
6. Concluimos también que un planteamiento como el nuestro, requiere de una sistematización tan rigurosa como la que empleamos para el trabajo de campo y al interior de los salones de clase, pero que, en condiciones sanitarias mejores, los resultados podrían tener aún más calidad y desde luego, mayor alcance.
7. La cartografía que produjimos para el proyecto también quedó un tanto restringida en su uso debido a la imposibilidad de seguir haciendo trabajo de campo. Sin embargo, nos parece una de las aportaciones más interesantes que podemos hacer dentro del contexto del programa internacional del proyecto *Nós Propomos!* Una limitante suplementaria acaso, fue el hecho de que tuvimos que cuidar la información por contener nombres y direcciones postales que no son objeto de publicación.
8. El papel de las autoridades universitarias, si bien fue muy importante y facilitó la organización del proyecto y la cooperación con otras instituciones, también debe simplificarse. Consideramos que el alumnado obtiene ventajas inconmensurables cada vez que practica el dúo *Geografía–participación ciudadana* en espacios exteriores a la escuela porque permite entender procesos que no necesariamente son fáciles de replicar en el aula. Por tal motivo creemos que debe haber un protocolo más ágil para salidas de campo en los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria.
9. Tenemos claro que este trabajo no termina con la publicación de este libro, sino que estas páginas constituyen el inicio de un esfuerzo más sostenido entre diversas instituciones de carácter internacional. Específicamente, nos anima que la experiencia mexicana haya sido tan bienve-

nida en los foros europeos donde nos presentamos. Ello deja abiertas las puertas para otras colaboraciones, como ya se está viendo en el caso de la publicación de artículos que se están preparando de manera conjunta con coautores mexicanos y europeos.

10. El proceso de redacción del presente libro constituyó un esfuerzo notable en términos de articulación de un equipo necesariamente disperso por la procedencia de las instituciones y entidades académicas a las que estamos adscritos. Los temas contenidos en cada capítulo evolucionaron durante las 36 reuniones virtulaes que sostuvimos a lo largo del proyecto. Los manuscritos fueron y vinieron de modo que todos los miembros del proyecto conocemos sus contenidos y los vimos madurar. Las decenas de estudiantes que actuaron para su consecusión se ven reflejados en el texto. Es un libro hecho a fuego lento.
11. Por último, nos parece que la conclusión más importante reside en constatar que los estudiantes de bachillerato se transforman cuando tienen oportunidades de practicar su ciudadanía y su creatividad al interior de un proyecto bien articulado. Los académicos que hemos participado en él, estamos convencidos de que trabajar codo a codo con estudiantes es parte fundamental de nuestra tarea.

Los coordinadores

Referencias

Alves, M. L., Brazão, M. y Martins, O. S. (2001). *Programa de Geografía*. Ministério da Educação.

Anderson, K., Domosh, M., Pile, S. y Thrift, N. (2003). *Handbook of Cultural Geography*. Sage Publications.

Araya, F., Souto, X. M. y Claudino, S. (2018). Perspectives on Global Understanding in Ibero-American Countries. En A. Demirci, R. Miguel González y S. B. Bednarz (Eds.), *Geography Education for Global Understanding* (pp. 131-142). Springer.

Bazolli, J. A. (2017). *Nós Propomos!* e a busca inovação no campo da extensão universitária. En J. A. Bazolli et al. (Org.), *A Extensão Universitária como indutora à cidadania: a experiência do "Nós Propomos"* (pp. 13- 27). EDUFT.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Graó.

Brunet, R., Ferras, R. y Théry, H. (1992). *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique.* RECLUS-La Documentation Francaise.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola?* Porto Editora.

Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía, 7*(1), 58-150.

Castellví Mata, J. (2021). Read the world to write the future: An interview with professors E. Wayne Ross and Xosé Manuel Souto, experts in critical social studies. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 14*(2), e974.https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.974

Castree N., Kitchin R. y Rogers A. (2013). Democracia. En *Oxford Dictionary of Human Geography* (p. 98). Oxford Univesity Press.

Castro, J. (2017). *Formación de valores para la convivencia democrática mediante la participación infantil: un proyecto de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria.* Tesis Maestría en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (2014). *Informe especial. Situación de los derechos humanos de las poblaciones callejeras en el Distrito Federal.* Recuperado de https://piensadh.cdhdf.org.mx/images/publicaciones/Informe_especial/2014_Informe_esp_poblaciones_callejeras.pdf

Claudino S. y Mendonca S. (2017). "Nosotros proponemos": una propuesta alternativa de educación geográfica en Iberoamérica. En J., Aparecido, S., Claudino, M. de V. Costa, S., Franklin, y W., Carmargo (Org.), *A Extensão Universitária Como Indutora À Cidadania: A Experiência Do "Nós Propomos"* (pp. 103 – 112). Tocantins, Brasil: Universidad Federal de Tocantins.

Claudino, S. (2000). O Ensino de Geografia em Portugal: uma perspectiva. *Inforgeo, 15*, 169-190.

Claudino, S. (2019). Project We Propose! Building Territorial Citizenship from School. En J. A. Pineda-Alfonso, J. A. Alba-Fernandez y E. Navarro-Medina. *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 350 – 382). Hershey, Estados Unidos: IGI Global.

Claudino, S. (2020). Projeto Nós Propomos!: uma escola comprometida com a comunidade. *Associação Portuguesa de Educação Ambiental.* Recuperado de https://aspea.org/index.php/pt/noticias/523-projeto-nos-propomos-uma-escola-comprometida-com-a-comunidade. Acceso el 25 de marzo de 2020

Claval, P. (1978). *Espace et pouvoir*. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.

Claval, P. (2011). ¿Geografía Cultural o abordaje cultural en Geografía? En P. Zusman, R. Haesbaert, H. Castro, y S. Adamo (Eds.), *Geografías culturales. Aproximaciones, intersecciones y desafíos* (pp. 293 – 313). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cosgrove, D. E. (1984). *Social formation and Symbolic Landscape*. Londres y Sydney: Croom Helm.

Costa, J. (2019). Prefacio. En S. Claudino *et al*. *Educação, Geografia e Cidadania* (pp. 5 – 6). Lisboa, Portugal: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

Cuesta-Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.

Cultura en Gestión. (Productor). (2018). *ABUELA GRILLO- Cuento Ayoreo/Bolivia.* [YouTube]. De https://www.youtube.com/watch?v=5EwnrJDmi74

De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad 6*(2), 9 – 28.

De Puelles, M. (2014). La escuela participativa. *Revista digital de la Asociación Convives* (7), 15–21. Recuperada de https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfRVB3SW05MEllUkE/view?resourcekey=0-dgqkWinI9W29Qmet0IQn-A

Donadieu, P., y Périgord, M. (2005). *Clés pour le paysage*. Paris, Francia: Éditions OPHRYS.

Duncan, J. S. (1990). *The city as a text: the politics of landscape interpretation in the kandyan kingdom* (1° ed.). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Fernandes, J. R., y Chamusca, P. (2009). Governância, Planeamento e Estratégias de Desenvolvimento Territorial: reflexões a propósito da teoria e da prática. *Inforgeo*, (24), 27-43.

Fernández, F. (1992). *Las modernas ruedas de la destrucción. El automóvil en la ciudad de México*, Ciudad de México, México: El Caballito.

Ferrão, J., y Dasi, J. F. (2016). Governança (Gobernanza, Governance). En J. *A. R. Dicionário de Geografia Aplicada. Terminologia da análise, do planeamento e da gestão do território.* (p. 237-238). Porto Editora.

Figueiredo, C. C. (2005). Formação Cívica. E agora, um tempo para reflectir? En C. Carvalho, Carolina, F. Sousa, J. Pintassilgo (Ed.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23 – 47). Portugal: Porto Editora.

Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, Princípios e Metodologia*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora.

Frémont, A. (1976) La région, espace vécu. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.

Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, (16), 119-133.

García Monteagudo, D., Fuster García, C., y Souto Gonzalez, X. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos. *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, REIDICS (1), p. 132-146.

García-Pérez, F. F., Alba-Fernández, N., y Navarro-Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado e de máster. En B. Borghi, F.F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández. *Novi Cives. Cittadini dall infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna, Italia: Pàtron Editores.

GEOFORO Iberoamericano sobre educación, geografía y sociedad. Blog informativo disponible en http://geoforo.blogspot.com/

GEOFORO Iberoamericano sobre educación, geografía y sociedad (2018). Foro 24: NÓS PROPOMOS!! A possibilidade da participação cidadã desde a escola. Blog informativo disponible en http://geoforoforo2.blogspot.com/2018/03/foro-24-nos-propomos-possibilidade-da.html

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* Madrid, España: Siglo Veintiuno.

Gonzáles, B. (2021). *El sentido de servicio en estudiantes universitarios. Aportes del Aprendizaje Servicio* (tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía). Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Harvey, D. (2012). *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*. Verso.

Jackson, P. (1995). Maps of Meaning: An Introduction to Cultural Geography. Londres y Nueva York: Routledge.

Kofman, E. (2003). Rights and Citizenship. En J. Agnew, K. Mitchell y G. Toal (Eds.), *A Companion to Political Geography* (pp. 393-407). Blackwell Publishing.

López Levy, L. (2021). Paisajes imaginados. Los centros comerciales en la Ciudad de México. En F. Fernández Christlieb (Ed.), *El petate y la jícara; los estudios de paisaje y geografía cultural en México*. Sorbonne Université.

Luna, A. (2019). *El aprendizaje-servicio como estrategia para favorecer la inclusión a través de la participación en un grupo de 2º en una escuela secundaria técnica.* Tesis de Maestría en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Mann, M. (1993). *The Sources of Social Power* (vol. II). Cambridge University Press.

Martín, X. (2010). La educación para la ciudadanía en la escuela. En J. Puig. (Coord.), *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía* (pp. 15–32). Horsori.

Martínez, A. (2019). *Cuando las y los jóvenes participan: una mirada a sus problemáticas.* Tesis de Maestría en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Maslow, A. (1987). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.

Mitchell, D. (2007). Landscape. En D. Atkinson, P. Jackson, D. Sibley y N. Washbourne (Eds.), *Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts*. Tauris.

Morales, L. (2017). *Sentido de comunidad y participación de las y los adolescentes: una experiencia de aprendizaje-servicio en el bachillerato.* Tesis de Maestría en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Moreno, O. (2013). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía*. Universidad Pablo de Olavide.

Nogué, J. (Ed). (2007). *La construcción social del paisaje*. Biblioteca Nueva.

Nogué, J. (Ed). (2008). *El paisaje en la cultura contemporánea*. Biblioteca Nueva.

Novella, A. y Trilla, J., (2014). La participación infantil. En A. Novella, A. Llena, E. Noguera, M. Gómez, T. Morata, J. Trilla e I. Agud (Eds.), *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). GRAÓ.

Ochoa, A., Domínguez, E. y Carmona, G., (2021). El barrio y la escuela como territorios de aprendizaje: una propuesta de intervención educativa. En C. Sousa, D. Lima, L. Humberto y R. Spindola (Org.), *Cartografias e educação: múltiplos olhares* (pp. 71-92). Editora Pathos.

Organización de los Estados Americanos e Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2010). *Menú de indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*. Recuperado de http://www.iin.oea.org/pdf-iin/Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf

Parra Monserrat, D. y Souto González, X. (2015). La construcción de la ciudadanía en el marco escolar español. En B. Borghi, F. F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández. (Eds.), *Novi Cíves. Cittadini dall infanzia in poi* (pp. 159-171). Pàtron Editores.

Pérez, L. M. (2017). *La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de aprendizaje-servicio en la educación secundaria*. Tesis de Maestría en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Pérez, L. M. y Ochoa, A. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *22*(72), 179-207.

Perissé, A. H. (2010). La ciudadanía como construcción histórico-social y sus transformaciones en la argentina contemporánea. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 26*(2). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118916022

Raffestin, C. (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. Litec.

Real Academia Española (1992). Política. En *Diccionario de la lengua española* (21a. ed.) (p. 1634). RAE.

República Portuguesa. (2018). *Educação Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Geografia A* (11º año). Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_geografia_a.pdf

Rodríguez Domenech, M. A. y Claudino, S. (2018). Principios y base metodológica del proyecto *¡Nosotros proponemos!* En M. A. Rodríguez Domenech y S. Claudino (Coord.), *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad.* (pp. 19-38). GRAÓ.

Roger, A. (2008). Vida y muerte de los paisajes. Valores estéticos, valores ecológicos. En J. Nogué, *El paisaje en la cultura contemporánea*. Biblioteca Nueva.

Ross, W. y Souto, X.M. (2021) Leer el mundo y escribir el futuro: Entrevista con los profesores E. Wayne Ross y Xosé Manuel Souto, expertos en estudios sociales críticos. Read the world to write the future: An interview with professors E Wayne Rossand, Xosé Manuel Souto, experts in critical social studies.

Salmerón-Castro, F. I. (2009). Espacialización de relaciones sociales, administración urbana y poder. En M. Chávez-Torres, O. M. González-Santana y M. d. C. Ventura-Patiño (Eds.), *Geografía humana y ciencias sociales. Una relación reexaminada* (pp. 161-199). Zamora, México: El Colegio de Michoacán.

Santos, M. (2012). *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal.* Record.

Sauer, C. O. (1998). *Aztatlán*. Siglo XXI.

Sauer, C. O. (1952). *Agricultural Origins and Dispersals*. George Grady Press.

Souto X., M. y Claudino, S. (2019). Construímos uma Educação Geográfica para a Cidadania Participativa. O caso do Projeto *Nós Propomos! Signos Geográficos – Boletim NEPEG de Ensino de Geografia*, (1), 1-16. Recuperado de https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171

Tedesco, J. C. (1998). *The New Educational Pact; Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society*. UNESCO-IBE.

Tuathail, G., Dalby, S. y Routledge, P. (2006). *The geopolitics reader.* Routledge.

Universidad de Lisboa (2016). P*ROJETO NÓS PROPOMOS! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*. Recuperado de http://nospropomos2016.weebly.com/trabalhos.html

Urquijo Torres, P. S. (2021). Geografía cultural en los estudios de paisaje en México. En F. Fernández Christlieb (Ed.), *El petate y la jícara, Los estudios de paisaje y geografía cultural en México*. Sorbonne Université.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario *Nós Propomos!* Ciudadanía e Innovación en la Educación Geográfica[10]
"*¡Nosotros Proponemos!* Ciudadanía e Innovación en la Educación Geográfica"

I. Identificación: Escuela _____ Turno ___
Género: Masculino_____ Femenino_____ Edad_____

II – Mi experiencia
1. Además de la casa y la escuela, frecuento habitualmente:
1. Centros comerciales _____ 2. Parque_____ 3. Café____ 4. Bares___
5. Antros___6. Centro histórico___7. Museos ___ 8. Jardines___
9. Áreas verdes___10. Espacios deportivos___ 11. Estadios___ 12. Alberca___
13. Casa de amigos ___ Otros___ ¿Cuáles?_____

2.Perteneces a algún grupo deportivo, asociación cultural/ambiental, etc.?
No___ Sí___

Si tu respuesta fue *Sí*, ¿cuál? 1. Club deportivo o cultural___
2. Asociación___ 3. Grupo de exploradores___ Otros ___
¿Cuáles? _____

3. ¿Qué problemas hay en el territorio de tu residencia?
1. Ninguno___ 2. Pocos___ 3. Contaminación___ 4. Problemas de transporte___
5. Pocos lugares de convivencia/diversión___ 6. Centros comerciales distantes___
7. Falta de seguridad/policía___ 8. Falta de espacios para jóvenes___
9. Ausencia de instalaciones deportivas___10. Falta de espacios verdes___
11. Escuelas con infraestructura inadecuada___ 12. Falta de civismo___

[10] Traducción de la versión portuguesa a cargo de Eduardo Domínguez Herrera.

13. Consumo de drogas____ 14. Falta de oportunidades de futuro para los jóvenes____ Otros____ ¿Cuáles?_____

4. ¿Cuál es el papel de los órganos de gobierno (alcaldías, municipios, Cámaras) en la resolución de los problemas locales?_____
1. No____ 2. Interviniendo activamente en la resolución de los problemas____
3. Escuchar a las personas____ 4. Crear espacios de encuentro____
5. Promover la limpieza____ 6. Mejorar las accesibilidades y el transporte público____ 7. Promover el desarrollo____ 8. Sensibilizar acerca de los problemas____ 9. Mejorar la policía y la seguridad____
10. Mejorar las condiciones de vida de la población____
11. Ayudar a la población/los más pobres____ Otros____
¿Cuáles?_____

5. ¿Y cuál es su papel y el de sus colegas en la resolución de los mismos problemas?
1. No podemos intervenir____ 2. Participar en campañas de sensibilización____
3. No consumir / combatir drogas____ 4. Contaminar poco / limpiar____
5. Reciclar____ 6. Identificar / comunicar problemas____
7. Utilizar transportes públicos____ 8. Ser participativo____
9. Proponer soluciones a los problemas____ Otros____
¿Cuáles?_____

¡Gracias!

Anexo 2. Guía para entrevista en campo, ciclo escolar 2018

El presente cuestionario fue elaborado por las y los estudiantes de cada uno de los equipos. Los docentes dieron entera libertad para establecer el sentido de las preguntas y, a la vista de las respuestas, se analizó si tales preguntas podrían mejorar en la búsqueda de temas de participación y ciudadanía.

1. Equipo "Inseguridad en plateros"
   ¿Piensa que la comunidad es insegura?
   ¿Alguna vez ha sido asaltado en Plateros?
   ¿Cree que la seguridad de aquí hace su trabajo?
   ¿Se siente tranquilo viviendo aquí?
   ¿Qué recomendaría para bajar la inseguridad?
   ¿Ha presenciado un asalto?
   ¿Qué opina de la seguridad?
   ¿A quiénes afecta?
   ¿Ha reportado este tipo de abusos?

2. Equipo "Tiradero de basura en el Pueblo de San Bartolo Ameyalco, Álvaro Obregón"
   ¿Usted tira basura?
   ¿Conoce a alguien que tire basura?
   ¿Con qué frecuencia observa que hay basura en este lugar?
   ¿Hay botes de basura cerca de aquí?
   ¿Hace algo para que haya menos basura?, ¿Qué hace?
   ¿La alcaldía hace algo para controlar esta problemática?
   ¿Qué problemas ha observado relacionados a tirar basura en este lugar?
   ¿Qué cree que sea necesario para que ya no haya basura en las calles?
   ¿Cómo le afecta en su vida diaria?

3. Equipo "Tiraderos de basura clandestinos"
   ¿Cada cuándo observa que tiren basura afuera de un contenedor?
   Aproximadamente, ¿cuántas personas tiran basura de esa manera?
   ¿Desde cuándo lo hacen?
   ¿De qué manera esto les afecta?
   ¿Han hecho algo al respecto?
   ¿Cuál es el principal problema que genera la basura?
   ¿Cómo cree que se podría solucionar?

4. Equipo "Urbanización de pulmón verde. Tala del bosque de Tarango"
   ¿Qué usos se les da a las áreas verdes que existen en su comunidad?
   ¿Por qué cree que las áreas verdes son importantes?
   ¿Qué se debe hacer para preservar las áreas verdes?
   ¿Ha hecho cuadrillas de limpieza?
   ¿Qué opinas acerca de la tala de árboles?
   ¿Cómo cree que le afecte la tala de árboles?
   ¿Cómo solucionar el problema?

5. Equipo "Propuestas para combatir problemáticas locales"
   ¿Cada cuánto pasa el camión de la basura?
   ¿Qué días ven más basura?
   ¿Qué días es menos frecuente que tiren basura?
   ¿Hay alguien supervisando que ya no se tire basura allí?
   ¿Cuándo comenzó el problema?
   ¿Ha tenido consecuencias?
   ¿Este lugar es muy transitado?
   ¿Ha habido quejas?
   ¿Las autoridades han hecho algo al respecto?
   ¿Qué solución le daría?

6. Equipo "Jóvenes activos por un futuro sano"
   ¿Cada cuándo hace actividad física?
   ¿Cuánta gente conoce que haga ejercicio en su comunidad?
   ¿Existe algún centro deportivo público cerca de su domicilio?
   ¿Existe algún programa que fomente la actividad física cerca de su localidad?
   ¿Cada cuánto ha visto jóvenes haciendo actividad física?
   ¿Cuánta gente conoce con problemas del corazón?
   ¿Cuál cree que es la principal razón que causa problemas del corazón a largo plazo?
   ¿Por qué cree que los jóvenes ahora hacen menos actividad física?
   ¿Qué cree que debería hacer el gobierno para fomentar la actividad física?

7. Equipo "Semáforos y señales de alto en la Delegación Álvaro Obregón"
   ¿Cuántas veces al día cruza un semáforo?
   ¿Considera que sea necesario que haya semáforos?
   ¿Con qué frecuencia se pasa un alto?
   ¿Dónde ha observado que no hay semáforos?

¿Ha presenciado algún accidente cerca de la zona?, ¿Cuál?
¿Lo ha reportado o ha hecho algo al respecto?

8. Equipo "Contaminación cerca de P8"
¿Cuánta basura tiran normalmente?
¿Qué días ven más basura?
¿Cada cuándo limpian?
¿Qué problemas provoca tirar basura?
¿Cree que esto le afecta?
Si tu respuesta es sí, ¿de qué manera?
¿Ha hecho algo al respecto?
¿Qué propone para solucionar el problema?

9. Equipo "Semáforos locos"
Usted como peatón, ¿alguna vez se ha cruzado cuando el semáforo está en rojo?
Usted como conductor, ¿alguna vez se ha pasado un alto?
¿Hay personal de tránsito cuidando esta avenida?
¿Alguna vez ha visto un accidente ocasionado por la funcionalidad del semáforo?
¿Qué solución encuentra a la problemática de los semáforos?
¿Considera que el tiempo que dura la luz de los semáforos es el adecuado tanto para los peatones como para los conductores?
¿Cuál es la reacción de los conductores al ver el semáforo en amarillo?

10. Equipo "Negocio legal o ilegal"
¿Usted sabe si cobran la entrada al Parque Desierto de los Leones?
¿Qué piensa que hacen con el dinero de la "cuota de entrada"?
¿Considera que las instalaciones de este parque nacional se encuentren en buen estado?
¿Cree usted que el cobro de entrada al parque limita las visitas?
¿Usted cree que es legal el cobro de un espacio público?
¿Usted qué argumentos y/o razones sabe del por qué cobran la entrada?
¿Por qué cree que las autoridades no han intervenido en esta problemática?
¿Cree que sea necesario que las autoridades intervengan?

11. Equipo "Corriendo no voy yendo, porque la policía no me está persiguiendo"
¿Alguna vez se ha sentido inseguro en esta localidad?

¿Cree que haya zonas con mayor inseguridad?
¿Puede dar algunas características de los lugares inseguros?
¿Alguna vez han asaltado a ti o a alguien de tu familia?
Si la respuesta es sí, ¿de qué forma?, ¿utilizaron arma de fuego?
¿Ha presenciado o visto un asalto, secuestro o cualquier otro tipo de agresión?
¿Qué cree que debería hacer el gobierno?
¿El gobierno ha actuado?
¿Cree que el gobierno tenga recursos para hacer algo?
Equipo "Buscando una mejora por nuestro camino a casa"
Del 1 al 10 ¿Cómo calificaría la calidad del metro Barranca del Muerto?
¿Cada cuánto utiliza la línea naranja del metro?
¿Se ha quedado esperando por un vagón?
¿Cuánto es el tiempo máximo que se ha quedado esperando un vagón?
¿Cómo calificaría el estado de los vagones del metro?
¿Usted cree que el personal de limpieza realiza su trabajo?
¿Ha observado que alguna persona arroje basura a las vías?
¿Qué propuesta daría para mejorar la calidad y mantenimiento a la línea naranja del metro?
¿Crees que el personal de seguridad hace algo para evitar el mal uso de las instalaciones de la línea naranja del metro?
¿Conoce los artículos que regulan el uso de la línea naranja del metro?

12. Equipo "Desde Manacar en bici y más rápido"
¿Percibe que los ciclistas en esta zona son menospreciados?
a) Sí b) No
¿Consideraría andar en bicicleta en esta zona?
a) Sí b) No
¿Respeta el carril designado para las bicicletas?
a) Sí b) No
Usted se considera:
Ciclista b) automovilista c) peatón
¿Se siente victimizado por los automóviles como peatón/ciclista?
a) Sí b) No
¿Ha visto a otros automovilistas utilizar el carril de los ciclistas?
a) Sí b) No
¿Cree que es necesario que existan oficinas y centros comerciales en esta zona?
a) Sí b) No

¿En qué horario considera que existe más tráfico en esta zona?
a) 7:00-12:00 pm b) 1:00 pm-6:00 pm c) 7:00pm-10:00pm

13. Equipo "Solucionando el problema desde la raíz"
¿Qué problemas identifica en cuanto la vía pública y vehicular?
¿Ha reportado este problema a las autoridades?
¿Cuál de estas opciones cree que es la causa?,
a) Falta de mantenimiento b) Falta de planeación
¿A quién cree que afecte más?
a) Peatones b) Vehículos
¿Le ve utilidad a plantar árboles en la vía pública o prefiere remover el árbol para reparar la calle?
¿Cuáles beneficios cree que obtiene la ciudad teniendo árboles en la vía pública?
¿Ha visto o escuchado que las autoridades resuelvan el problema?
¿Qué solución propone para este problema?

Anexo 3. Cuestionario de participación ciudadana

Observatorio de la convivencia escolar
Cuestionario para estudiantes

Las siguientes preguntas tienen la intención de conocer cómo te va en tu escuela. Por favor, contesta lo más sincero posible. No te preocupes por tus respuestas, pues no hay buenas ni malas, además de que nadie se enterará de lo que escribas. La información que nos proporciones nos servirá para saber cómo se da la participación en tu escuela. Muchas gracias por tu colaboración.

Contesta las siguientes cuestiones.

Escuela: Grado y grupo: Turno:

Edad: Sexo:

En qué Estado de la República naciste:

En qué colonia vives:

Con quién vives:

Escribe en la línea lo que tú piensas al respecto de la situación que se te plantea.

¿Crees que participar sea un derecho de los jóvenes?
Sí No

¿Por qué?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Cuando escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas?

¿En qué lugares consideras que puedes participar?

¿Cómo puedes participar?

¿Cuándo participas?

¿Cómo participas en tu salón?

¿Cómo participas en tu escuela?

¿Tus maestros te invitan a participar?
Siempre _____ Muchas veces _____ Pocas veces _____
Nunca _____
¿De qué forma?

¿En tu salón, alguna vez se ha llevado a cabo una idea que tú tuviste?
Sí _____ No _____

Descríbelo por favor

Considero que los profesores podrían consultar a los estudiantes para saber cómo revisar los temas de clase.
Sí _____ No _____

¿Por qué?

¿Sobre qué cosas puedes tomar decisiones en tu escuela?

Cuando en tu escuela se discuten y toman decisiones que consideras importantes ¿Cuáles son las formas en las que participas?

¿Hay en tu escuela un organismo organizado por los mismos estudiantes?

¿Cómo funciona?

Escribe una situación que te preocupe de tu escuela

_____
_____
_____
_____
_____
_____

¿Cómo la resolverías?_____
_____
_____
_____
_____

"¡Nosotros proponemos! Ciudadanía e Innovación en la Educación Geográfica"
En cada pregunta, señala con X un máximo de tres opciones.
¿Qué problemas hay en tu colonia/barrio/unidad territorial/territorio?
1. Ninguno ____ 2. Pocos _____3. Contaminación _____4. Problemas de transporte _____5. Pocos lugares de convivencia / diversión _____
6. Centros comerciales distantes____ 7. Falta de seguridad / policía____
8. Falta de espacios para jóvenes____ 9. Ausencia de instalaciones deportivas ___
10. Falta de espacios verdes____11. Escuelas con pocas condiciones ____
12. Falta de civismo____13. Consumo de drogas_____
14. Falta de oportunidades de futuro para los jóvenes_____
Otros _____ ¿Cuáles?_____
_____
_____

¿Cuál es el papel de los órganos de gobierno (alcaldías, asamblea, municipios, cámaras) en la resolución de los problemas locales?
1.Ninguno ____ 2. Interviniendo activamente en la resolución de los problemas____ 3. Escuchar a las personas ____ 4. Crear espacios de encuentro____ 5. Promover la limpieza ____ 6. Mejorar las accesibilidades y el transporte público____ 7. Promover el desarrollo ____8. Sensibilizar a los problemas ____9. Mejorar la policía y la seguridad____ 10. Mejorar las condiciones de vida de la población____1 1. Ayudar a la población / los más pobres____
Otros_____
¿Cuáles?_____

¿Y cuál es tu papel y el de tus colegas en la resolución de los mismos problemas?
1. No podemos intervenir ____ 2. Participar en campañas de sensibilización ____
3. No consumir / combatir drogas ____ 4. Contaminar poco / limpiar ____
5. Reciclar ____ 6. Identificar / comunicar problemas ____
7. Utilizar transportes públicos ____ 8. Ser participativo ____
9. Proponer soluciones a los problemas ____
Otros _____ ¿Cuáles? _____

_____

Escribe en la línea lo que tú piensas al respecto de la situación que se te plantea. Las siguientes preguntas se relacionan con los contenidos conceptuales del programa de Geografía de cuarto.

Tema 5.1. Estado y poder.

¿Qué es el poder?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

¿Cómo se manifiesta el poder en espacio geográfico?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

¿Te consideras un actor político?
Sí _____ ¿Por qué? _____
_____
_____

No _____ ¿Por qué? _____

_____

_____

Anexo 4. Tablas de priorización de los equipos restantes del grupo 409, Plantel 7.

Equipo 3 Dos por dos. Basura en la vía pública.

Criterios	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Pondría en riesgo mi integridad	27	0	0	0
Es realizable	0	0	36	0
Mayor impacto positivo	0	0	10	24
Mayor número de beneficios	0	0	33	4
Es grave y requiere atención inmediata	0	0	31	8

Equipo 4 Madero. Mantenimiento en semáforos entre las avenidas Calz. de la Viga, Fray Servando y Circunvalación.

Criterios	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Pondría en riesgo mi integridad	25	0	0	0
Es realizable	0	0	33	0
Mayor impacto positivo	0	0	9	32
Mayor número de beneficios	0	0	33	4
Es grave y requiere atención inmediata	0	0	31	8

Equipo 5. Panti. Obstrucción de paso peatonal y la vía de contraflujo en Calzada de la Viga.

Criterios	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Pondría en riesgo mi integridad	24	3	0	0
Es realizable	0	0	34	0
Mayor impacto positivo	0	0	8	31
Mayor número de beneficios	0	0	32	3
Es grave y requiere atención inmediata	0	0	30	6

Equipo 6. Brújula. Implementar campañas de esterilización para perros en condición de calle (Iztapalapa).

Criterios	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Pondría en riesgo mi integridad	25	1	0	0
Es realizable	0	0	36	0
Mayor impacto positivo	0	0	8	32
Mayor número de beneficios	0	0	32	1
Es grave y requiere atención inmediata	0	0	34	7

Equipo 7. Venustiano Carranza. Modificación en los tiempos de los semáforos en Av. Lorenzo Boturini y Av. Congreso de la Unión.

Criterios	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Pondría en riesgo mi integridad	22	3	0	0
Es realizable	0	0	33	0

Mayor impacto positivo	0	0	6	31
Mayor número de beneficios	0	0	30	2
Es grave y requiere atención inmediata	0	0	34	5

Equipo 8. Tlahuaqueños Dorados. Señalización en la colonia Avenida del Mar y Villa Centroamérica, Alcaldía Tláhuac, Cd. Mx.

Criterios	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Pondría en riesgo mi integridad	22	10	0	0
Es realizable	0	0	30	3
Mayor impacto positivo	0	0	5	31
Mayor número de beneficios	0	0	34	2
Es grave y requiere atención inmediata	0	0	31	4

Equipo 9. Línea B. Reparación de las banquetas en la calle de Zoquipa en la Colonia Merced Balbuena.

Criterios	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Pondría en riesgo mi integridad	26	3	0	0
Es realizable	0	0	35	0
Mayor impacto positivo	0	0	8	31
Mayor número de beneficios	0	0	32	2
Es grave y requiere atención inmediata	0	2	34	3