

Cartografía participativa como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación ciudadana

Participatory Cartography as a Didactic Strategy in the Teaching of Citizenship Education

Cartografia participativa como estratégia didática no ensino da educação cidadã

Dylan Zúñiga Villalobos*

Fecha de recepción: 17/03/2022 - Fecha de aceptación: 07/07/2022



Resumen: Este artículo analiza el uso de la cartografía participativa como estrategia didáctica en la enseñanza de la formación ciudadana. Para lograr esto, se recurren a las teorías de cognición situada y didáctica de la Geografía para la participación ciudadana, con el fin de territorializar las percepciones de seguridad ciudadana del distrito Hatillo, San José, Costa Rica. La investigación recurre al desarrollo de talleres de mapeo colectivo crítico como forma de intervención participativa de la práctica con los actores de aula. Se aborda la evaluación de la estrategia que realiza el

docente participante, junto con la valoración sistemática de la experiencia con el estudiantado. Los hallazgos de este trabajo permitieron la construcción de un mapa de calor que posiciona la zonificación subjetiva para la gestión del riesgo del estudiantado ante situaciones de inseguridad, como una innovación geodidáctica para la formación ciudadana en la asignatura de Educación Cívica.

Palabras claves: cartografía; educación ciudadana; educación geográfica, enseñanza; seguridad; Estudios Sociales.

* Costarricense. Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica por la Universidad de Costa Rica (UCR), campus Rodrigo Facio, San José, Costa Rica. Docente del Liceo Nocturno Pacífico Sur, Puntarenas, Costa Rica. Correo electrónico: dilan.zuniga.villalobos@mep.go.cr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8324-2982>



Abstract: This article analyzes the use of participatory cartography as a didactic strategy in the teaching of citizenship training. To achieve this, it uses theories of situated cognition and didactics of Geography for citizen participation to territorialize the perceptions of citizen security of the Hatillo district, San José, Costa Rica. The research uses the development of critical collective mapping workshops as a form of participatory intervention of the practice with classroom actors. The evaluation of the strategy conducted by the participating teacher is addressed together with the systematic assessment of the experience with the students. The findings of this work allowed the construction of a heat map that positions the subjective zoning for the risk management of the students in situations of insecurity, as a geodidactic innovation for citizen training in the subject of Civic Education.

Keywords: cartography; civic education; geographic education, teaching; security; Social Studies.



Resumo: Este artigo analisa o uso da cartografia participativa como estratégia didática no ensino da formação de cidadãos. Para conseguir isto, recorrem-se às teorias de cognição situada e didática da Geografia para a participação cidadã, com o fim territorializar as percepções de segurança do cidadão do distrito de Hatillo, San José, Costa Rica. A pesquisa recorre ao desenvolvimento da estratégia de mapeamento coletivo crítico como forma de intervenção participativa da prática com os atores de aula. A avaliação da estratégia realizada pelo docente participante é abordada em conjunto com a valorização sistemática da experiência com o corpo discente. Os achados deste trabalho permitiram a construção de um mapa de calor que posiciona o zoneamento subjetivo para a gestão do risco do estudante perante situações de insegurança, como uma inovação geodidática para a formação cidadã na disciplina de Educação Cívica.

Palavras-chave: cartografia; educação cidadã; educação geográfica; ensino; segurança; Estudos Sociais.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo analizar el uso de la cartografía participativa como estrategia de aula para situar la enseñanza de la seguridad ciudadana en Educación Cívica. El texto contiene parte de los hallazgos del Trabajo Final de Graduación titulado “Construyamos comunidades seguras en Educación Cívica: una propuesta didáctica mediante la cartografía social para situar la enseñanza de la seguridad ciudadana en el distrito Hatillo, 2019”, sustentado ante la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica ([Hurtado y Zúñiga, 2020](#)).

El presente estudio se despliega gracias al desarrollo curricular de la unidad *Construyamos comunidades seguras*, de esta asignatura en séptimo nivel. Específicamente el módulo de “valoración de las experiencias del estudiantado en relación con la inseguridad ciudadana para la construcción de entornos seguros” (Ministerio de Educación Pública, 2009, pp. 44-45). De este modo, el texto se desarrolla como un acercamiento del “currículo en acción sobre la práctica” (Gimeno, 2002, pp. 317-318).

El uso de esta estrategia didáctica, fue incorporada, de manera reciente, en la investigación socioeducativa, mediante los aportes de la educación geográfica y proyectos de extensión que emplean enfoques como la pedagogía crítica y educación popular (Giraldo y Amador, 2014; Giraldo, 2016; Lozano, Traver y Ciges, 2016; Artavia, León, Martínez, Mora y Morales, 2017). Estas indagaciones permiten emplear sus innovaciones en el área de la educación ciudadana, recuperando “la política de las voces del alumnado” al representar sus “experiencias vividas” mediante formas participativas de construcción de territorios y de ciudadanía (Giroux, 2003, pp. 180-181).

Bajo esa perspectiva se reconoce que la problemática que atiende este artículo es el abordaje descontextualizado del entorno local en el que vive el estudiantado. Este escenario dificulta que la enseñanza integre el escenario geográfico de seguridad ciudadana como parte de la asignatura de Educación Cívica. Esto ha sido evidenciado por los estudios de Alfaro y Badilla (2016), quienes sugieren la necesidad de dirigir la enseñanza a la contextualización de las situaciones locales de la ciudadanía. Además, de acuerdo con los aportes realizados por Guzmán (2010) y Cascante (2011), impera el uso de metodologías didácticas tradicionales para el estudio del espacio comunitario, al fomentar un aprendizaje con escasa relevancia cultural.

Esto evidencia que la práctica educativa de la asignatura aqueja de una enseñanza centrada en explicar la organización jurídica del sistema estatal costarricense, sin lograr aproximar al estudiantado a su comunidad. Una muestra de ello es que el alumnado comenta su interés en que “se acerque más a los contextos locales para ser parte de algunas problemáticas sociales” (Alfaro y Badilla, 2016, pp. 72-73). Lo anterior se plasma en sus opiniones, quienes comentan su intención de trascender una didáctica basada exclusivamente en los dictados,

fotocopias, cuestionarios y el uso de la pizarra en la enseñanza de la Educación Cívica.

Por lo tanto, puede afirmarse que la enseñanza de la unidad *Construimos comunidades seguras*, ha priorizado la transmisión de datos sobre las instituciones estatales encargadas de planificar la prevención de la inseguridad en las comunidades. Esto se realiza sin tomar en cuenta la subjetividad del alumnado en esta problemática. Dicha situación pedagógica se presenta en localidades vulnerables donde persisten ciertos “prejuicios y estereotipos” sobre la violencia y la marginalidad (Blanco, 2015, p. 75). Aunado a ello, no se suelen incorporar las experiencias del alumnado proveniente de entornos urbanos concretos como el distrito Hatillo “subestimando los saberes de experiencia con que los educandos llegan a la escuela” (Freire, 1993, p. 80).

Es por este motivo, que se plantea el análisis sobre el uso de la cartografía participativa en el aula, con miras a mejorar la enseñanza de la Educación Cívica. Esto por medio de la implicación de la seguridad en el entorno local, al posicionar la estrategia como una innovación metodológica que categoriza las percepciones del alumnado sobre la inseguridad ciudadana del entorno geográfico próximo.

Para conseguirlo, se plantean preguntas generadoras como ¿cuáles son las percepciones y experiencias sobre la seguridad ciudadana que emergen del uso de la cartografía participativa con el estudiantado, para favorecer una enseñanza situada?; y, ¿cómo se puede aprovechar la cartografía participativa elaborada por el alumnado para fomentar la prevención de problemáticas de seguridad ciudadana?

Marco teórico

El análisis de categorías que emplea esta investigación surge de la teoría de cognición situada, la didáctica de la Geografía para la participación ciudadana y la dimensión subjetiva de la seguridad ciudadana. Además, este artículo recurre a una adecuación de los talleres de *mapeo colectivo crítico*, empleado por distintas Ciencias Sociales para darle una dimensión operativa a la cartografía participativa como estrategia didáctica.

Las tendencias internacionales de la enseñanza de la educación ciudadana apuntan al desarrollo de experiencias educativas que permitan la “*apropiación del lugar*” y la participación del estudiantado a través de su implicación en el entorno local. Esto se ha logrado por medio de la socialización de experiencias de un “ejercicio ciudadano donde las representaciones y prácticas de los habitantes adquieren una dimensión política”, que integran el componente geográfico-territorial en la práctica de aula (Espinosa, Rubio y Uribe, 2013, p. 91).

La teoría de cognición y enseñanza situada asume que la elaboración de conocimientos está moldeada por la cultura, la interacción cotidiana y la capacidad del alumnado de actuar en su entorno. Estas interacciones permiten diseñar situaciones de aprendizaje en las que prevalecen los principios de “actividad social para modelar la cognición” (Sagástegui, 2004, p. 33), y la “relevancia cultural” de situaciones que pertenecen a la vida cotidiana del estudiantado (Díaz-Barriga, 2003, p. 5).

Esto se logra mediante la “participación social guiada” por las estrategias didácticas planificadas por la docencia (Rogoff, 1993, p. 241). Además, la enseñanza situada pronuncia un modelo educativo de “participación ciudadana o bien de participación emancipadora o activismo político y comunitario” (Díaz-Barriga, 2006, pp. 31-32 y 103). Esto se realiza para que el foco de la enseñanza se centre en *problemas auténticos* experimentados por el estudiantado, y no, estrictamente, en los contenidos de las asignaturas.

De este modo, se procura que la clase sea un espacio de apropiación de la *cultura auténtica* que incluye prácticas cotidianas y colectivas. Estas no suelen ser parte del objeto de enseñanza o aprendizaje programado por el currículo oficial. De ahí que parte de sus objetivos sea incorporarlos dentro de las actividades estructuradas por la docencia, en el diseño instruccional de aprendizajes dentro del aula (Sagástegui, 2004).

La didáctica de la Geografía para la formación ciudadana aporta un enfoque híbrido que recoge elementos de la Geografía Humanista y la Geografía de la percepción y el comportamiento para recurrir al abordaje del espacio geográfico subjetivo de los actores educativos (Bosque-Sendra, Díaz, de Castro y Escobar, 1992; Vicent, Reques y Souto, 1994; Marrón, 1999). Este enfoque concilia un modelo didáctico

que permite “reconstruir las representaciones de los alumnos a través del saber geográfico”, como parte de la elaboración de “situaciones de aprendizaje” (...) en las que se aprende sobre “movilizaciones espaciales, territorializaciones, polos de atracción y de repulsión” manifiestas en el espacio local (Calvo, 2010, p. 272).

El modelo de enseñanza situada permite una práctica que involucra la discusión y construcción de categorías emergentes con el estudiantado en el aula. Estas categorías se construyen con técnicas didácticas como círculos, mesas o grupos de discusión. De allí, surgen capas de información representada en íconos, identificados por el alumnado como parte de las discusiones, significados y formas de comunicar su relación social con el espacio de la comunidad. Este tipo de estrategias tienen la finalidad de “fortalecer la conciencia geográfica mediante el acercamiento (...) a la vida cotidiana de la comunidad.” (Santiago, 1999, p. 86).

Por otro lado, la cartografía participativa es entendida como un proceso de intervención educativa dentro de la instrucción didáctica. Este proceso se compone del intercambio entre participantes; pues su fin es fomentar el diálogo, la toma de conciencia sobre los “rasgos físicos naturales y de los rasgos socioculturales conocidos por la comunidad” que reside en el territorio (Giraldo, 2016, p. 251). Se podría afirmar que este tipo de cartografía representa “un ejercicio participativo por medio de (...) talleres, grupos de discusión, etc. que utiliza el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento del territorio (...) invitando a los habitantes de un territorio a hablar sobre sí y las territorialidades” (López, 2018, p. 236).

Para la puesta en práctica, se adapta la metodología de taller de *mapeo colectivo crítico* propuesta por Risler y Ares (2013), quienes efectúan un trabajo “gráfico y visual donde se visibilizan las problemáticas más acuciantes del territorio” (p. 12). El trabajo se produce mediante la elaboración de un material iconográfico sistematizado con las experiencias de las personas participantes, quienes construyen paisajes a partir de las vivencias, sentimientos y emociones. Esta estrategia abre un espacio de discusión dinámico para abordar las formas de percepción, representación simbólica y los imaginarios que residen en el territorio (Risler y Ares, 2013).

Por último, es reconocido que el fenómeno de la inseguridad ciudadana posee un abordaje teóricamente amplio y complejo. Por lo tanto, se recurre a la *dimensión subjetiva* de la seguridad ciudadana, comprendida como las percepciones sobre el riesgo de un daño a la integridad personal, el delito, la violencia o la restricción de los derechos humanos (Otamendi, 2016). Estas situaciones dan lugar a un fenómeno subjetivo al que la sociedad le brinda relevancia en un contexto histórico y geográfico determinado (Kessler, 2009).

Los escenarios de seguridad incluyen categorías diferenciales por condiciones de género y etaria. Esto se debe a que las personas adolescentes presentan susceptibilidad de construir sus percepciones de seguridad sobre situaciones que no son contempladas entre la población adulta, por su condición etaria y de género (Marrero, 2019; Giroux, 2003). Estas son la violencia juvenil, *bullying* o acoso escolar, el acoso callejero, la violencia doméstica o intrafamiliar, etc. Estas categorías son consideradas gracias al posicionamiento del alumnado como problemas de seguridad, percibidos en su propio entorno.

En este caso, se opta por elaborar una “zonificación subjetiva del riesgo” ante las problemáticas de inseguridad percibidas por los actores de aula en el distrito Hatillo (Chávez y Segnini, 2007, p. 134). Las personas participantes discutieron a partir de sus diversas experiencias, emociones y conocimientos. Esto permitió acercarse a la complejidad que circunscribe la enseñanza de la seguridad ciudadana en un entorno comunitario marcado por el estigma de la conflictividad social. En la Figura 1 se muestra una síntesis de las categorías teóricas que se exploraron con las personas participantes.

Figura 1

Síntesis teórica de la cartografía participativa como estrategia didáctica.



Fuente: Elaboración propia: Hurtado y Zúñiga, (2020).

Metodología

Esta investigación aborda la cartografía participativa como una estrategia didáctica que emplea el paradigma sociocrítico. Esto se logra mediante la intervención de aula, con los talleres de mapeo colectivo crítico, que permiten la representación, toma de conciencia y acción, a través de la construcción de mapas colectivos (Ferrada y Cisterna, 2002, pp. 84-86). Es decir, la investigación se elabora como un proceso que surge de la “colaboración e interacción entre profesores y alumnos” (Stenhouse, 2003, p. 194; Restrepo, 2011, p. 105).

El método para orientar la recolección y el análisis de datos es el hermenéutico-dialéctico, con la finalidad de brindar protagonismo a las personas participantes. A ellas se les considera como coinvestigadores

porque son quienes producen conocimiento sobre sus propios contextos socioeducativos. Esto se realiza al articular una relación en la que sea “el grupo el que asume colectiva y solidariamente la ejecución de la investigación, dado que los sujetos se auto-investigan” (Gurdián, 2007, p, 144).

Selección de las personas participantes y del contexto socioeducativo como unidad de análisis

La selección de los actores educativos participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional o de juicio. Este tipo de muestra implica que cada unidad se selecciona de forma cuidadosa e intencional, de acuerdo con “sus aportes de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación” (Martínez-Salgado, 2012, pp. 614-615). El muestreo buscó seleccionar un contexto socioeducativo que se caracteriza por la relevancia de la seguridad ciudadana en la cotidianidad de las personas participantes.

Para elegir al estudiantado se consideró que estuviesen cursando el séptimo nivel y reciban la enseñanza de la unidad *Construyamos comunidades seguras*, durante el I y II ciclo del 2019. Se contempló la recolección de datos con un total de 42 estudiantes, distribuidos en dos grupos de séptimo nivel, en las secciones 7-2 y 7-5, del Liceo Roberto Brenes Mesén de Hatillo 2 (21 estudiantes en cada grupo). Se realizó, una subdivisión del total de la población en 4 subgrupos de 10 a 11 estudiantes para la aplicación de las técnicas de recolección de datos.

Se buscó que el alumnado provenga de los distintos barrios que conforman el distrito Hatillo, para facilitar la actividad de localización y discusión de las percepciones. De igual manera, es relevante el conocimiento de determinadas situaciones que tengan hombres y mujeres, para mostrar el contraste de la información recabada mediante la perspectiva de género. Por lo tanto, resulta fundamental que sea un grupo diverso, en consideración de los aspectos señalados, principalmente para la aplicación de técnicas colectivas.

En el caso del perfil docente, se consideró a un profesor que pertenezca a la comunidad o tenga un año de trabajar en la institución, enseñando la unidad *Construyamos comunidades seguras* al momento en que se realizó esta investigación. Estos requisitos permiten indagar

sobre la reflexión del escenario de enseñanza que posibilita el uso didáctico de la cartografía participativa a partir de su experiencia. Además, se concibió la necesidad de que el docente participante colabore de forma activa y flexible en la obtención de datos, durante la ejecución de los talleres de mapeo colectivo y el desarrollo de entrevistas.

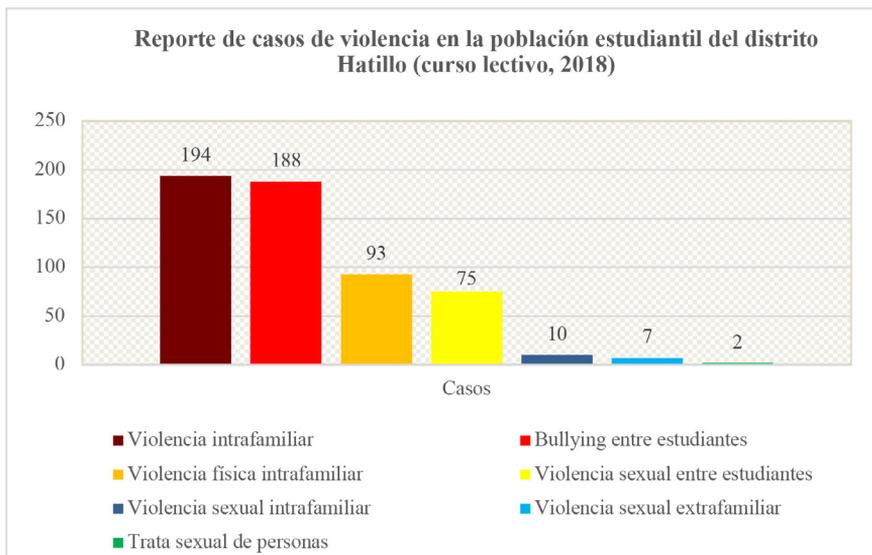
El único profesor participante se toma como un “estudio de caso práctico” el cual permite construir un escenario de enseñanza que es complejo. Esto se debe al tipo de interacciones que ocurren entre el programa curricular, la interpretación del docente con las estrategias de planeamiento didáctico, así como las prácticas del estudiantado que condicionan la interacción con la comunidad (Durán, 2012, pp. 121-122).

La selección del contexto socioeducativo del Liceo Roberto Brenes Mesén responde al criterio de relevancia cultural, que tiene la seguridad ciudadana para los actores educativos. La relevancia del fenómeno de la seguridad ciudadana es parte del pasado y presente en el distrito Hatillo. Por tanto, la elección de este liceo se da por la distinción y participación histórica que ha tenido la institución en procesos de intervención sobre la seguridad ciudadana (Ministerio de Seguridad Pública, 1997; Organismo de Investigación Judicial, 2017).

Algunos datos sobre el contexto socioeducativo que justifican la selección del distrito Hatillo y el Liceo Roberto Brenes Mesén, son mencionados por el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública. Esta localidad ocupa los primeros lugares en los indicadores por casos de violencia reportada en las instituciones educativas de Costa Rica (Cartín, 2019, pp. 22-61). En la Figura 2, se brinda un desglose de los casos de violencia reportados en los centros educativos del distrito Hatillo.

Figura 2

Reporte de casos de violencia en la población estudiantil del distrito Hatillo (2018).



Fuente: Elaboración propia: Hurtado y Zúñiga (2020), con datos del Ministerio de Educación Pública - Cartín (2019), Departamento de Análisis Estadístico, pp. 22- 61.

Estos datos indican que existen vivencias, sobre lo seguro e inseguro en Hatillo, que justifican la elección intencionada bajo el criterio de relevancia cultural. Ellos muestran la vulnerabilidad cotidiana del estudiantado ante situaciones de inseguridad. Sin embargo, los datos no plasman las percepciones y vivencias del alumnado, quienes aportan sus significados, expresados en el territorio, como medio de evidenciar sus demandas ciudadanas.

Técnicas y materiales

Durante la recopilación de los datos se recurrió a técnicas como la observación participante semiestructurada y del uso de la estrategia de los talleres de mapeo colectivo. También se emplearon grupos de discusión con el estudiantado, quienes aportaron sus voces para la construcción de un sistema de categorías que permitieron la elaboración de

En síntesis, el uso de la estrategia requirió de la negociación del espacio de aula en las lecciones de Educación Cívica, durante la enseñanza de la unidad *Construyamos comunidades seguras*. Se necesitó un total de 6 lecciones, de 45 minutos por cada grupo de estudiantes, entre el jueves 28 de marzo de 2019 y el jueves 1 de agosto de ese mismo año. Así se logró ejecutar la intervención del salón de clases con el profesor y el alumnado participante. Un resumen de la estrategia metodológica empleada se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Proceso de acercamiento metodológico para el uso de la cartografía participativa como estrategia didáctica en Educación Cívica.



Fuente: Elaboración propia, [Hurtado y Zúñiga \(2020\)](#).

Hallazgos

El uso de la cartografía participativa como estrategia didáctica se realiza con el fin de propiciar el aprendizaje situado, sobre las percepciones de seguridad ciudadana del distrito Hatillo. El análisis emerge de las experiencias compartidas por el alumnado sobre las situaciones de seguridad e inseguridad en los barrios del distrito, mediante la aplicación de los grupos de discusión y el taller de mapeo colectivo. Así mismo, se

aborda la opinión del docente participante sobre la utilización de esta estrategia, sus aportes y limitaciones.

Las situaciones de inseguridad fueron agrupadas tras la codificación de los grupos de discusión, para que el estudiantado las comprendiera y localizara. Entre ellas emergieron categorías como: condiciones ambientales inseguras, violencia de género, también la violencia física, social y criminal. Estas categorías muestran una distribución espacial de las situaciones de inseguridad en barrios específicos. Por su parte, el docente aporta un análisis sobre las posibilidades de digitalización del taller mediante geotecnologías (TIG).

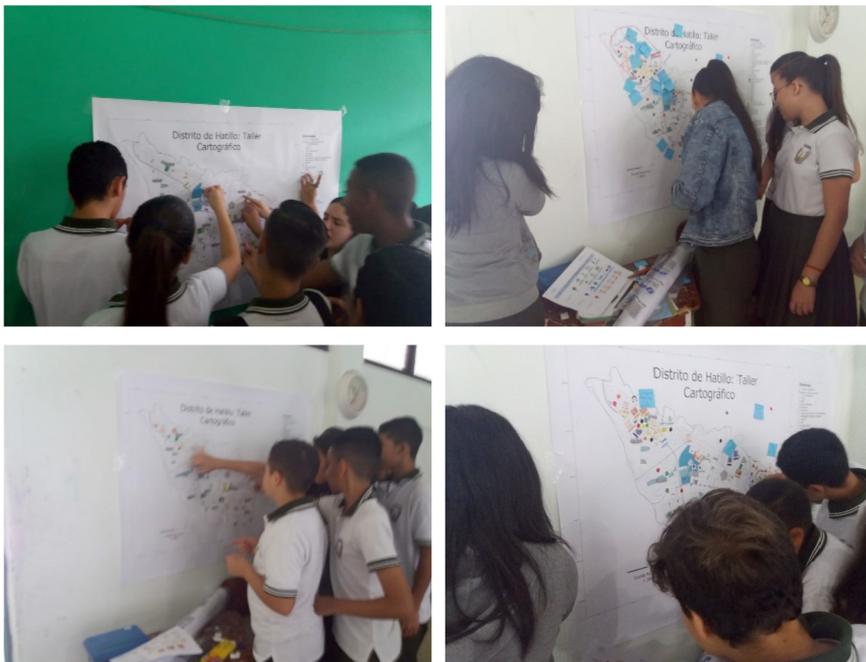
El desarrollo del taller de mapeo colectivo con estudiantes

El estudiantado participante asegura que el ejercicio de mapeo “nos ayuda a pensar y a ubicar los lugares malos”, “nos ayuda a ubicar donde hay gente mala y donde hay buenos lugares”. Al mismo tiempo, agregan que facilitó “identificar zonas peligrosas para sentirse seguro”, “aprender sobre la inseguridad de la ciudad” y “aprender que Hatillo es un lugar peligroso” (Taller de mapeo colectivo con estudiantes, 1 de septiembre de 2019). Sin embargo, estudiantes de barrios como San Felipe, Tejarillos, San Sebastián o Barrio Cuba, apuntaron la necesidad de integrar distritos aledaños al mapa base, para comunicar lo que ocurría en sus barrios.

Estas opiniones ejemplifican que el uso didáctico de la cartografía participativa aporta una estrategia de aprendizaje que aprovecha los conocimientos cotidianos del estudiantado. La estrategia permite la identificación de las zonas seguras e inseguras mediante la discusión de las dimensiones del espacio geográfico social. En ese orden de ideas, la Figura 5 muestra imágenes del trabajo de mapeo colectivo en el aula, al dividir cada sección en 2 subgrupos, de 10 a 11 estudiantes, para que discutieran dónde ocurren las situaciones de inseguridad.

Figura 5

Talleres de mapeo colectivo con estudiantes de séptimo nivel: secciones 7-2 y 7-5 del Liceo Roberto Brenes Mesén, Hatillo 2.

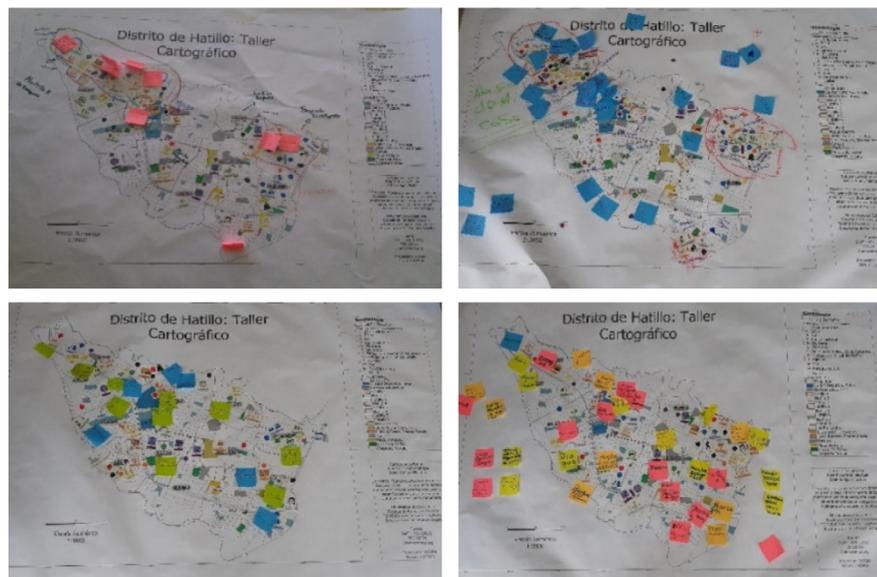


Fuente: Fotografías por Robert Hurtado Madrigal, 1 de agosto, 2019.

La información emergente de los talleres de mapeo colectivo se sistematiza una vez se establecen las categorías de interés por el alumnado, que emergen de lo conversado en clases. Esta información se categoriza tomando como referencia las coordenadas espaciales, expuestas por el alumnado, sobre cada uno de los barrios del distrito. En la Figura 6, se muestra un ejemplo del resultado inicial que brinda información interesante capaz de ser analizada de forma dinámica durante la evaluación del trabajo cotidiano que implica el desarrollo de este contenido en la asignatura.

Figura 6

Hallazgos de los talleres con estudiantes de séptimo nivel: secciones 7-2 y 7-5 del Liceo Roberto Brenes Mesén, Hatillo 2.



Fuente: Fotografías por Robert Hurtado Madrigal, 1 de agosto, 2019.

Las condiciones ambientales inseguras

El alumnado logra identificar características físicas de un espacio urbano deteriorado que favorecen la percepción de inseguridad. Esta categoría agrupa las condiciones que predisponen la vivencia de situaciones problemáticas como lugares abandonados o solitarios, la falta de semáforos, las calles poco iluminadas, botaderos ilegales e incluso lugares sin cámaras de seguridad que conducen a una “alta problematización social” (Huhn, 2008, p. 151). Esas condiciones fueron percibidas como riesgosas para la seguridad, ya que están estrechamente asociadas a barrios específicos.

Algunas percepciones responden a situaciones del ordenamiento urbano como la falta de semáforos y el tráfico vehicular. Los comentarios del estudiantado apuntan vivencias cercanas a atropellos, a causa de la ausencia de estos dispositivos, pues la frase “casi me atropellan”, es una experiencia de riesgo para la integridad física del estudiantado. Un

ejemplo de ello fue la falta de semáforos cerca del Liceo Roberto Brenes Mesén, situación comentada como una señal de que su comunidad no fuera segura.

La poca iluminación, también aumenta la percepción de riesgo a los asaltos en algunos sitios, pues comentaron “en el Poli [instalaciones para hacer deporte] asaltan mucho porque no hay luz” (Fragmento de grupo de discusión con estudiantes de la sección 7-2, comunicación personal, jueves 28 de marzo de 2019). Siendo evidente que la buena iluminación de los espacios públicos aumenta la sensación de confianza y tranquilidad.

De la misma forma, la sensación de sitios solitarios para transitar también refleja la necesidad de hacerlo con compañía o desplazarse únicamente durante el día. Aunque para el estudiantado el sentimiento de inseguridad se puede dar a todas horas, como comentaba uno de ellos, durante el transcurso de la tarde a la noche se percibe mucho más “por mi casa es muy tranquilo, pero en la noche...” (Fragmento de grupo de discusión con estudiantes de la sección 7-2, comunicación personal, jueves 28 de marzo de 2019).

También se localizan los botaderos de basura clandestinos, sitios donde son depositados residuos sólidos de los hogares (artefactos electrónicos, muebles, etc.), los cuales se acumulan y se convierten en lugares que producen problemas de salud o incomodidad. De igual manera, suelen ser un punto de reunión de personas consumidoras de drogas ilícitas, quienes se apropian de esos sitios para dormir o consumir sin fastidios. Asimismo, se señalan los sitios donde se realizan quemas, que podrían extenderse a las viviendas aledañas y suelen generar reacciones violentas. Como se detalla, el abandono de esos espacios se convierte en una problemática ambiental y también afecta la seguridad ciudadana de las personas estudiantes.

Violencia de género

La categoría del género emergió en las percepciones de inseguridad, pues las estudiantes mujeres la identificaron como una problemática que viven en su comunidad. En efecto, el acoso callejero es una manifestación de violencia simbólica ejercida contra la mujer, que intimida con comentarios o gestos, realizados por hombres, sobre su cuerpo, en los

espacios públicos. También pueden ser sonidos, miradas, silbidos, tocamientos, exhibicionismo, etc. (Arias, 2016, p. 46). Estos son desafíos percibidos por las estudiantes, pues ellas mencionaron:

A mí cuando voy caminando por la calle y algún viejo (...) desde algún carro o va caminando a la par mía, me dice un montón de cosas y es lo peor. ¡Me da un colerón! A mí me da demasiado miedo. (Fragmento de grupo de discusión con estudiantes de la sección 7-2, comunicación personal, 28 de marzo de 2019)

... se acuerda un día en el que andaba con un vestido y la gente de los taxis se me quedaban viendo raro. Un mae, un mae me tiró un beso, y yo mae qué le pasa [expresión de disgusto] . (Fragmento de grupo de discusión con estudiantes de la sección 7-5, comunicación personal, jueves 2 de mayo de 2019)

El hecho de que fueron mujeres quienes introdujeron esta percepción de inseguridad, no implicó que los hombres reconocieran que afecta directamente a sus compañeras. No fue sino hasta que las estudiantes compartieron sus intervenciones que esta situación fue percibida como un problema de inseguridad. Ellas identificaron como *viejos verdes* o *sátiros* a los hombres que cometen esta forma de violencia simbólica (Fragmento de grupo de discusión con estudiantes de la sección 7-2, comunicación personal, jueves 28 de marzo de 2019 y jueves 2 de mayo de 2019).

Esta denominación es utilizada, de manera popular, para referirse a los individuos que acosan a las mujeres jóvenes y menores de edad. Hay que señalar que las participantes son adolescentes entre los 12 y 16 años; sin embargo, esa condición etaria no implica que no perciban o vivan este tipo de violencia. De ahí que fueron vehementes en manifestarla como una de las situaciones que conduce a que su comunidad sea insegura y les gustaría poder transitar sin que les griten obscenidades, les hagan gestos ofensivos o que poder vestir como quieran (Fragmento de grupo de discusión con estudiantes de la sección 7-5, comunicación personal, jueves 2 de mayo de 2019).

Además, las emociones manifestadas sobre el acoso son el miedo y la cólera, que concuerdan con lo que han determinado otros estudios, donde el hostigamiento callejero provoca enojo, incomodidad y miedo (Arias, 2016, pp. 16-17). Respecto a los sitios donde ocurre el acoso callejero se apuntan las aceras, donde los hombres expresan sus comentarios desde un carro, situación que les hace sentirse hostigadas al caminar. Es decir, esta situación se presenta en cualquiera de los espacios públicos del distrito Hatillo, por lo que fue visualizada como una problemática vivida en la comunidad.

Es posible identificar otra problemática percibida, de tipo sexual, como el exhibicionismo, la cual surgió durante el desarrollo del taller cartográfico y que no había sido subcategorizada de forma previa. Esta fue localizada en las cercanías de la institución educativa en Hatillo 2, donde las estudiantes indican que acuden “personas que enseñan sus genitales” (Transcripción de información escrita durante el mapeo colectivo, 1 de agosto de 2019).

Durante el desarrollo de los grupos de discusión, fue una temática que quiso abordarse por algunas de las estudiantes. Sin embargo, varias de ellas evitaron posicionar esta problemática, dado que hubo resistencia a comentarlo con sus compañeros. En vez de esto se visibilizan otras situaciones como grabaciones de los cuerpos de mujeres mientras se cambiaban en los vestidores del Polideportivo de Hatillo, o el acoso callejero vivido en ese mismo lugar.

Violencia física, social y criminal

Otra categoría permite conceptualizar los significados expresados en situaciones como la presencia de bandas criminales, el narcomenudeo, las balaceras, los homicidios, robos y asaltos. La violencia criminal se refiere a un fenómeno que deriva del narcomenudeo de drogas ilegales, y, de forma indirecta, con los robos y asaltos como medio de extracción ganancial. El alumnado observa el narcomenudeo o la distribución de sustancias ilícitas de bajo costo (marihuana y *crack*) en proporciones pequeñas para la venta y consumo de terceros, como una actividad que provoca inseguridad en su comunidad.

Los búnkeres o *puntos fijos* de venta y consumo de drogas ilícitas, albergados en una casa improvisada. Estos son vistos por el alumnado

pues reconocen la existencia de violencia criminal asociada al negocio ilícito como los homicidios (por sicariato y ajustes de cuentas) o balaceras por disputa territorial entre las bandas que dominan esa actividad en Hatillo (Saborío, 2019, p. 27).

Las referencias a las drogas encuentran distintas localizaciones, y en las discusiones se mencionan los barrios donde los búnkeres tienen presencia “en *Aguantafilo* donde hay bunkers o se arman balaceras” (Fragmento de grupo de discusión con estudiantes de la sección 7-2, comunicación personal, 28 de marzo de 2019). Por lo tanto, el microtráfico provoca sentimientos de inseguridad y, parece ser la actividad criminal sobre la que manifiestan sus percepciones territoriales de inseguridad.

Además de los puestos fijos de ventas de drogas, otra de las representaciones relacionadas con el narcomenudeo gira en torno a los vendedores de drogas ilícitas que se desplazan por la comunidad y que, en la literatura, son identificados con el nombre de puntos móviles (Saborío, 2019, p. 27). Estos puntos son percibidos como un riesgo para la seguridad, pues las y los participantes identifican que “[...] hay gente que por las ventas de droga tiene problemas con otro narcotraficante o cosas así, y puede haber balaceras, los mismos vendedores pueden tener problemas con otras personas y puede haber un herido o una bala perdida” (Fragmento de grupo de discusión con estudiantes de la sección 7-2, comunicación personal, jueves 28 de marzo de 2019).

La violencia criminal es identificada con la disputa del narcomenudeo entre bandas, que implementan la violencia organizada en los barrios del distrito. Grupos como *Los Lara* y *Tío* mantienen presencia dentro de Sagrada Familia, Reina de los Ángeles, Hatillo 8, la urbanización 15 de Setiembre y 25 de Julio (*Aguantafilo*). Estos se dedican al narcomenudeo de drogas u otros delitos asociados al dominio de esta actividad como lo son homicidios, extorsiones, sicariato y amenazas a los vecinos.

Respecto a la violencia física, las percepciones de estudiantes indican que el *bullying* o matonismo provoca inseguridad. Esta problemática se caracteriza por desarrollarse dentro de las instituciones educativas, de ahí que los jóvenes la ubicaron y comentaron que, en su colegio, tienen lugar las agresiones físicas entre pares, producto de peleas a golpes. Además, es una percepción propia del grupo etario, en la que una o varias personas adolescentes intimidan psicológica o

físicamente a sus compañeras o compañeros, en búsqueda de aceptación entre su grupo de pares.

En una comunidad con violencia, como lo asegura el alumnado, el *bullying* es una expresión de un fenómeno que no se puede reducir solo a la población adolescente, sino que forma parte de la violencia social de donde provienen. Esta se caracteriza por pertenecer a sectores en los que se reproducen prácticas violentas en el entorno familiar y comunal (como los conflictos intrafamiliares, las agresiones, los homicidios por el narcomenudeo de drogas, etc.). De hecho, el estudiantado percibe que, muchas de estas problemáticas de inseguridad surgen por el abandono familiar y el estrés, que están relacionadas con causas de violencia social.

Las peleas entre vecinos y la violencia física con la que una persona puede responder ante un simple desacuerdo, así como la incertidumbre de con quién puede enfrentarse, genera temor e inseguridad. Es decir, para los jóvenes predomina la violencia antes que el diálogo en conflictos con sus vecinos. Como fue comentado por uno de ellos, al asegurar que “a mí legalmente [sinceramente] lo que me da miedo es que alguien u otra gente que tengan problemas conmigo” (Fragmento de grupos de discusión con estudiantes de la sección 7-2, comunicación personal, jueves 28 de marzo de 2019). Por tanto, estos tres tipos de violencia en Hatillo responden a particularidades de ese contexto, que son relevantes para las y los estudiantes, ya que permiten localizarlas para comprender la afectación que genera en la seguridad ciudadana.

Sistematización geográfica y opinión docente

Tras el proceso de recolección de datos, se procedió a realizar una sistematización con geotecnologías (TIG), para la elaboración de un mapa que plasmara los hallazgos realizados por el alumnado de forma participativa (Barrera, 2009, pp. 19-20). Este proceso se realizó por recomendación del docente participante, quien opinó: “existe ahora la idea de hacer este tipo de trabajos en digital insertar mucho a los chicos en la era digital, hacer algo diferente” (Entrevista personal al docente participante, 2 de setiembre de 2019). Se considera propicio que, para la sistematización colectiva entre docente y estudiantes, se formule la estrategia del *proyecto situado*, para que el alumnado aporte un mapa digital.

El *proyecto situado* consiste en el desarrollo de competencias para el afrontamiento de problemas auténticos mediante la cooperación, el trabajo en red durante el proceso de construcción colectiva de mapas (Díaz-Barriga, 2006, p. 38). Esta visión concuerda con la estrategia cartografía participativa, ya que permite “abrir la escuela al territorio, vincularla con los agentes que dan vida a las interacciones comunitarias” (Lozano *et al*, 2016, p. 19). La Figura 7 muestra el procedimiento realizado para la sistematización geográfica, con la finalidad de potenciar la estrategia.

Figura 7

Sistematización geográfica del proceso de mapeo colectivo con geotecnologías.



Fuente: Elaboración propia, Hurtado y Zúñiga (2020).

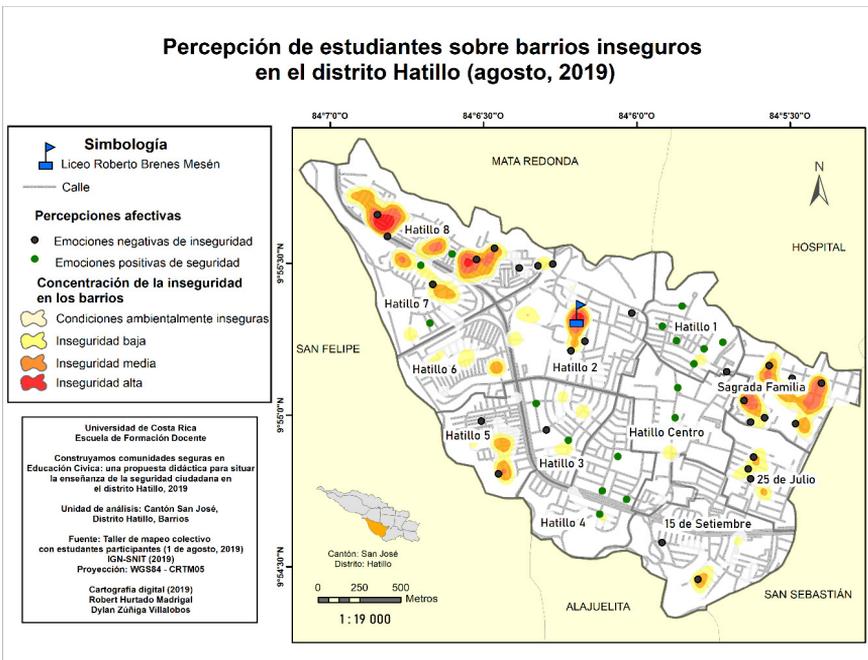
La sistematización de la experiencia requirió de la digitalización de 133 puntos, localizados por el alumnado en el taller, mediante el proceso de interpolación espacial. Por tanto, la cartografía resultante del proceso del alumnado es entendida como “*síntesis cultural*” que condensa la acción del estudiantado al localizar y discutir sus percepciones

sobre la distribución asignada al fenómeno subjetivo de inseguridad ciudadana (Freire, 1975, p. 234).

Seguidamente, la Figura 8 muestra un mapa de calor de las zonas percibidas con mayor probabilidad de vivir un hecho inseguro. Esta representación espacial se construyó asignando un valor ordinal (1. Inseguridad alta de color rojo, 2. Inseguridad media de color naranja, 3. Inseguridad baja de color amarillo, 4. Condiciones ambientalmente inseguras de color crema) a la acumulación de puntos, sobre las categorías que representaban “mayor peligrosidad” para el estudiantado. En el mapa puede observarse que barrios como Hatillo 8, Sagrada Familia, Hatillo 2, y la ciudadela 25 de Julio (Aguantafilo), concentran focos rojizos ante situaciones como asaltos, balaceras, peligro de atropello y acoso callejero.

Figura 8

Mapa de percepción sobre barrios inseguros en el distrito Hatillo, San José, Costa Rica (agosto, 2019).



Fuente: Elaboración propia, Hurtado y Zúñiga (2020).

La reflexión del docente participante evalúa la experiencia de ejecución de los talleres de mapeo colectivo y de cartografía participativa de forma positiva, en sus opiniones agrega:

Pero al final es vivencial (...) lo veo aplicable... yo siento que esto es la antesala para poder sacarles o traer *los proyectos*, o las temáticas que uno quisiera plantearles... creo que como *estrategia* es excelente, creo que sirve (...) para que los chicos tengan un interés mayor por la materia y que sí sirve para generar un conocimiento y un aprendizaje no individual sino más social que sirve tanto en papel, digital individual, porque es algo diferente. (Entrevista personal al docente participante, 2 de setiembre, 2019)

Incluso sugiere valorar el uso de la estrategia de cartografía participativa dentro de la evaluación del *proyecto trimestral* comprendido dentro del trabajo de los educandos, con la finalidad de hacer uso de dispositivos digitales para la producción de cartografía. El docente opina:

Igual creo que puede plantearse como un *proyecto* dándoles el *mapita a cada uno* para que después se vaya a sacar los diferentes mapas y uno llega a montarlo en un *mapa grupal*, yo siento que esto me *serviría mucho en digital*, (...) sería bueno que con los chicos apliquemos este punto y pum, se localiza inmediato casi en el momento aún más que se intenta *meter a los chiquillos en esta era digital*. Sí siento que la idea sirve (...) me encantaría aplicarla buscando la estrategia que sea factible para abordarlo. (Entrevista personal al docente participante, 2 de setiembre, 2019)

Sin embargo, señala las limitaciones por pérdida de lecciones y motivos estructurales de la asignatura, dado que:

(...) en sétimo solo tengo dos lecciones a la semana, y verdad (*Sic*) por ejemplo, yo cuando hago un recordatorio de lo que ustedes aplicaron sí se les llevó las dos lecciones, una hora y veinte minutos verdad, hacer todo este taller (...) pueden hacer diferentes *proyectos* bajo esas problemáticas; pero el problema es el tiempo. (Entrevista personal al docente participante, 2 de setiembre, 2019)

Conclusiones y consideraciones prácticas

La cartografía participativa se plantea como una estrategia didáctica que aporta una innovación metodológica y socioeducativa, ya que permite categorizar las percepciones del alumnado sobre la inseguridad ciudadana en su entorno geográfico próximo. De igual modo, muestra la crítica de los estudiantes, por el desempeño de los actores institucionales dentro del distrito Hatillo, como parte de su proceso de involucramiento ciudadano.

La zonificación subjetiva del riesgo ante situaciones de inseguridad, por parte del alumnado, permite darle una dimensión práctica de participación ciudadana para la construcción de espacios libres de violencia. Sin embargo, la dimensión geográfica, incluida en esta investigación, debe tomarse como hallazgos exploratorios, pues involucran el inicio de un diálogo didáctico de la Geografía con las prácticas de aula. Es decir, los procesos de validación colectiva surgen de la práctica con actores educativos, quienes vislumbran las posibilidades del uso de estrategias como la cartografía participativa o la inclusión de las geotecnologías dentro de los salones de clase.

Estas estrategias deben incluirse en la investigación socioeducativa, tomando en consideración las potencialidades o limitaciones apuntadas por estudiantes y docentes. De ese modo, la ejecución, capacitación técnica y democratización del su uso, no debe ser deslindado de las consideraciones prácticas de los actores de aula (de Miguel, 2014, p. 45). Estas personas viven y expresan los conflictos educativos existentes, en problemáticas sociales acuciantes, como la inseguridad ciudadana.

La cartografía participativa y la inclusión de las geotecnologías aplicadas en la enseñanza de los contenidos en Estudios Sociales y Educación Cívica resultan un aporte inicial para que otras investigaciones involucren el trabajo de aula con estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa, al incluir los aportes pedagógicos de la educación geográfica. Específicamente, el mapeo colectivo con íconos representativos de las situaciones de inseguridad en los barrios permite el pronunciamiento de formas de prevención y representan un aporte teórico-metodológico novedoso para la investigación y la enseñanza de la Educación Cívica. Así, la cartografía participativa brinda una amalgama de elementos particulares de la didáctica de la Geografía, la teoría

sobre las percepciones de la seguridad ciudadana de estudiantes, provenientes de una comunidad, con conflictividad socio-territorial.

La evaluación del docente participante permite incluir esta estrategia dentro de la evaluación del *proyecto* trimestral, de forma que se pueda investigar las situaciones percibidas por el alumnado, con mayor profundidad. De igual modo, abre un espacio para incluir la digitalización de los productos cartográficos con geotecnologías, que, desde su perspectiva, requieren de un mayor grado de indagación con los estudiantes. En esa línea, resulta preciso averiguar sobre el rol docente dentro de la perspectiva procesual del currículo, ya que es quien evalúa las estrategias propias para acercar al alumno con las problemáticas del entorno.

La estrategia de cartografía participativa también permite la operativización práctica del modelo de enseñanza situada, la cual, se centra en el estudiante dentro de su contexto socioeducativo, su cotidianidad y sus problemas de vida como objeto de aprendizaje. Este modelo fomenta la criticidad y la movilización sistematizada de los saberes cotidianos dentro de una potencial práctica de participación ciudadana, que es coherente con el enfoque curricular del Ministerio de Educación Pública.

En cuanto al diseño de mapas base debe tomar como referencia la localización de hitos de reconocimiento espacial (plazas, iglesias, bancos, etc.), para facilitar la identificación del alumnado con sus respectivos barrios y propiciar así la discusión entre estos. Por lo tanto, se recomienda el uso de plataformas como *Openstreetmaps.org* o *Google MyMaps* de fácil acceso. En cuanto a la elaboración de iconografía emergente con estudiantes, se requiere de claridad en la rotulación escrita de las situaciones de inseguridad, para posibilitar su comprensión.

También, se recomienda que el alumnado participe de forma activa durante el proceso de sistematización de sus saberes, dado que el diálogo abierto de sus experiencias ante situaciones conflictivas como la inseguridad ciudadana, suelen ser poco consideradas para la práctica de aula. De ese modo, se garantiza que cimenten prácticas educativas que posicionan el acercamiento científico a las comunidades como forma democratizadora del currículo.

Por último, puede afirmarse que las innovaciones geodidácticas halladas en esta investigación representan un aporte a la construcción de una didáctica disciplinar de la Geografía para la Enseñanza de los

Estudios Sociales y Educación Cívica. Además, representan una contribución al vínculo de las aulas con la realidad próxima del alumnado, al tomar como referencia los aportes innegables del conocimiento geográfico, como disciplina estructurante de la práctica de aula, que refuerzan los principios básicos de la educación ciudadana.

Referencias bibliográficas

- Alfaro-Valverde, A., y Badilla-Vargas, M. (2016). La percepción de la Cívica por parte de los estudiantes de décimo y undécimo año de centros educativos públicos en la Dirección Regional de Educación de Occidente. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (13), 46-74. <https://doi.org/10.15359/rp.13.3>
- Arias-Cruz, K. V. (2016). *El acoso callejero y sus implicaciones expresadas a través de la dominación masculina y la violencia simbólica en las mujeres del cantón de Grecia durante el año 2015*. Tesis Licenciatura en Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica (Sede Occidente). <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic-sr/tfg-l-sr-2016-01.pdf>
- Artavia, A., León, A., Martínez, V., Mora, J., y Morales, V. (2017). *Mapear para defender nuestros territorios: Cartografías participativas del territorio bribri y de Paraíso de Sixaola, cantón Talamanca en los años 2015 y 2016*. Centro de Investigación y Estudios Políticos (CIEP) - Kioscos Socioambientales, Vicerrectoría de Acción Social UCR. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/83043/MapearTalamanca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrera-Lobatón, S. (2009). Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (SIGP) y cartografía social. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía* (18), 9-23. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/reg/article/view/12798/13395>
- Blanco-Ramos, R. A. (2015). Los del sur de la ciudad capital: Control social y estigmatización en los barrios del sur de San José: 1950-1980. *Diálogos: Revista Electrónica de Historia*, 16(2). 59-82. <https://doi.org/10.15517/dre.v16i2.17880>.
- Bosque-Sendra, J., Díaz, M. de L. Á., de Castro, C., y Escobar, F. (1992). *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. Oikos-Tau, Barcelona.
- Calvo-Ortega, F. (2010). La ciencia y la didáctica de la geografía: Investigación geográfica y enseñanza escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 269-282. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9925/8703>

- Cartín-Sánchez, D. (2019). *Violencia en centros educativos. Curso lectivo 2018: Casos de violencia intrafamiliar y extrafamiliar cuyas víctimas son estudiantes y casos de violencia reportados en los centros educativos*. San José: Ministerio de Educación Pública - Dirección de Planificación Institucional Departamento de Análisis Estadístico. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/Violencia_en_Centros_Educativos_curso_lectivo_2018.pdf
- Cascante-Campos, J. A. (2011). *Didáctica de la geografía para el estudio del espacio local: lineamientos, capacitación y herramientas geográficas para el estudio de sus contenidos en educación secundaria*. Tesis de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.
- Chávez-Álvarez, M., y Segnini-Boza, M. (2007). Zonificación de riesgo por hechos delictivos en el cantón central de San José. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(116), 133-143. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i116.11200>
- De Miguel-González, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (2), 36-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Enseñanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Espinosa-López, R., Rubio-Gallardo, J. C., y Uribe Castro, H. (2013). *Pensar, sentir y vivir los espacios: una propuesta de educación geográfica, formación ciudadana y apropiación del lugar*. Editorial de la Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/18838/Pensar_sentir_vivir.pdf?sequence=1
- Ferrada-Torres, D., y Cisterna-Cabrera, F. (2002). La producción de conocimiento científico en educación desde el paradigma y la racionalidad socio-crítica. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(4), 83-90. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/251/258>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gimeno-Sacristán, J. (2002). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Giraldo-Barragán, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>
- Giraldo-Barragán, D. F., y Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127-141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/393>
- Guzmán-Gómez, C. F. (2010). *Propuesta metodológica para el estudio de las comunidades a partir de la Historia local en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en el nivel de Tercer Ciclo*. Tesis de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.
- Huhn, S. (2008). La percepción social de la inseguridad en Costa Rica, El Salvador y Nicaragua. *Revista de Ciencias Sociales*, (122), 149-165. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i122.9881>
- Hurtado-Madrugal, R. y Zúñiga-Villalobos, D. (2020). *Construyamos comunidades seguras en Educación Cívica: una propuesta didáctica mediante la cartografía social para situar la enseñanza de la seguridad ciudadana en el distrito Hatillo, 2019*. Tesis de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Siglo XXI.
- López-Arriaga, C. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Científica*, 3(10), 232-247. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Lozano-Estivalis, M., Traver-Martí, J. A., y Sales-Ciges, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5(2), 13-20. https://www.aularia.org/lib/pdf/Aularia_10.pdf.

- Marrero-Peniche, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 643-658. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426>
- Marrón-Gaite, M. J. (1999). La geografía del comportamiento y de la percepción. Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la Geografía. *Didáctica Geográfica, Segunda Época* (3), 85-108. <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/152/150>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?lang=es&format=pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Ética, estética y ciudadanía. Programas de Estudio de Educación Cívica*. San José, Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/civica3ciclo_diversificada.pdf
- Ministerio de Seguridad Pública. (1997). *Memoria Anual*. San José, Costa Rica: Ministerio de Seguridad Pública.
- Organismo de Investigación Judicial (OIJ). (2017). *Informe de cooperación horizontal, Distrito de Hatillo, San José*. San José, Costa Rica. <https://sitiooij.poder-judicial.go.cr/index.php/apertura/colaboracion/cooperacion-horizonta/recuperacion-de-espacios-publicos/determinacion-y-seleccion-del-territorio>
- Otamendi, M. A. (2016). Seguridad objetiva y subjetiva en América Latina: aclarando la paradoja. *Revista Brasileña de Seguridad Pública*, 10(1), 56-87. <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/593/228>
- Restrepo-Gómez, B. (2011). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9835/9034>.
- Risler, J., y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales*. Tinta Limón. <https://www.ecologistasenaccion.org/tienda/movimientos-sociales/1378-libro-manual-de-mapeo-colectivo.html>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Saborío-Rodríguez, S. (2019). Estado del arte sobre narcoviolencia en Costa Rica. *Revista Reflexiones*, 98(2), 23-38. <https://doi.org/10.15517/rr.v98i2.34956>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 30-39. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=99815918005>

- Santiago-Rivera, J. (1999). Finalidades educativas de la enseñanza de la Geografía en el contexto del mundo global. *Paradigma*, 20(1), 81-103. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2864/1313>
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. Ediciones Morata.
- Vicent-Boira, J., Reques, P., y Souto, X. (Eds.). (1994). *Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Nau Llibres. <http://socialsuv.org/wp-content/uploads/2017/02/Espacio-subjetivo-y-geografia.pdf>