



Este apartado forma parte del libro:

Innovaciones metodológicas para la investigación educativa

*Ricardo López León
Javier Treviño Rangel
(Coordinadores)*



editorial.uaa.mx



libros.uaa.mx



revistas.uaa.mx



libreriavirtual.uaa.mx

Número de edición: Primera edición electrónica

Editorial(es):

- Universidad Autónoma de Aguascalientes

País: México

Año: 2026

Extensión: 158 pp.

Formato: PDF

ISBN: 978-968-9752-20-2

DOI:

<https://doi.org/10.33064/UAA/978-968-9752-20-2>

Licencia CC:



Disponible en:

<https://libros.uaa.mx/uaa/catalog/book/380>

Cartografía social como herramienta para el estudio de la convivencia escolar

Héctor Manuel Rodríguez Figueroa¹

Introducción

Esta investigación tiene el objetivo de exponer la utilidad de la cartografía social para el estudio de la convivencia escolar. Para ello, se presenta la comparación de los resultados de dos estudios de caso en instituciones educativas con características diversas entre sí: un bachillerato tecnológico estatal de la ciudad de Aguascalientes y una universidad privada de León, Guanajuato. En ambos casos se pidió a las y los estudiantes que representaran la convivencia escolar en sus planteles por medio de croquis, mapas y de su explicación verbal sobre estos, con el fin de reconstruir los espacios de convivencia que son significativos para el alumnado a través de representaciones gráficas de sus aulas, escuelas y del espacio socio-comunitario.

1 Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

La cartografía social —o mapeo social— se define como “una herramienta metodológica que se utiliza para comprender las formas en que las personas perciben y se relacionan con los espacios que les rodean” (Estrella Castillo et al., 2024, p. 11), puede ser sobre su espacio geográfico, socioeconómico o contexto histórico-cultural, dependiendo del objeto de estudio en cuestión (Piñeiro Alonso et al., 2023). Se lleva a cabo “a través de la elaboración colectiva de mapas que ponen en evidencia distintos tipos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen colectiva del territorio” (Lozano Estivalis et al., 2016, p. 17), los cuales pueden tener variaciones en su aplicación dependiendo de las necesidades de la investigación o intervención.

Consiste en un mapa elaborado colectivamente, una representación gráfica con dibujos, signos, símbolos y palabras que las y los participantes realizan sobre un espacio social (Betancurth Loaiza et al., 2020), con los cuales se busca “significar gráficamente el territorio. ... Se les proporcionó lápiz y papel y con nosotros platicaron sobre lugares, hechos, personajes, calles” (Licona Valencia, 2003, p. 28), de tal forma que se conceptualiza al “dibujo como dato etnográfico” (p. 29) que se complementa con una entrevista grupal para recuperar los relatos. De esta forma, se:

permite manejar la información de una manera dinámica y visual a través del mapeo, ayudando a identificar la percepción sobre la manera como los actores de la comunidad se relacionan con el entorno y las interacciones que se generan con el contexto. (Betancurth Loaiza et al., 2020, p. 147)

Diez Tetamanti y Chanampa se preguntan “si la Cartografía Social es un método, una propuesta conceptual, una herramienta o un simple modo de ‘hacer mapas’” (2016, p. 85), a lo que responden que es un método en el que intervienen al menos dos sujetos de la comunidad y que reconstruyen gráficamente, a través de sus prácticas y experiencias cotidianas, un territorio. El mapeo permite construir conocimiento sobre el territorio experimentado, se trata de una producción intertextual que involucra y al mismo tiempo trasciende lo que se entiende por mapa, texto y proyección. Asimismo, implica la necesidad de pensar y analizar de manera interdisciplinaria, ya que el producto puede contener elementos geográficos, culturales, sociológicos, políticos, urbanísticos, arquitectónicos, etc.

Por otra parte, el principal problema asociado a la convivencia en las instituciones educativas es la violencia escolar (Palma Sepúlveda, 2011), que va desde los insultos, amenazas y golpes, y que fue normalizada por décadas (Furlán y Spitzer Schwartz, 2013; Saucedo Ramos y Guzmán Gómez, 2018). Ante esta situación, se han buscado medios primero para investigarla y luego para atenderla, disminuirla y erradicarla. Es aquí donde se enmarcan los estudios sobre convivencia escolar, los cuales buscan comprender las relaciones interpersonales en los espacios educativos al tiempo que se generan alternativas, proyectos y modelos para mejorarla de manera integral (Fierro Evans y Carbajal Padilla, 2021).

Una ventaja de la cartografía social como dispositivo heurístico es que no sólo se pueden explorar problemas sociales, sino también cómo “se integran los diferentes actores en los procesos de co-construcción social del conocimiento, intercambio colectivo de saberes y adicionalmente, en la identificación de sus recursos para la transformación de sus realidades” (Betancurth Loaiza et al., 2020, p. 139). Esto, pensándolo desde la convivencia escolar, abre la posibilidad de indagar los vínculos que se construyen desde la inclusión, el diálogo, la amistad, la paz, etc., así como los recursos para la reconstrucción del tejido social entre los integrantes de la comunidad educativa, lo que permitirá hacerle frente a la violencia escolar con una perspectiva integral y preventiva.

Se recurrió a la cartografía social como “una metodología participativa y colaborativa de investigación que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico” (Vélez Torres et al., 2012, p. 63). Esta “tiene como fundamento la apertura a formas de conocer y experimentar los territorios” (Montoya Arango et al., 2014, p. 192), y se expresa de manera material en representaciones gráficas, que son mapas elaborados por los participantes y se construyen (se dibujan) de manera dialógica.

Se decidió hacer la comparación de los resultados de ambos casos por la diversidad que representan uno respecto al otro, ya que para esta investigación en particular se tiene un interés instrumental de los casos (Stake, 1999), pues se está explorando la potencialidad de la cartografía social para el estudio de la convivencia escolar.

Antecedentes

La convivencia escolar sigue siendo un concepto que no tiene definición única. Surge como objeto de estudio con el *Informe Delors* (Delors et al., 1996), como un pilar de la educación del siglo XXI. Después se toma como concepto abarcador de problemáticas interpersonales en las escuelas, como son la violencia escolar (Ortega Ruiz, 1998), la disciplina e indisciplina, las adicciones, entre otras (Furlán, 2003). Posteriormente, Fierro Evans (2013) la define como prácticas interrelacionales (cómo se relacionan las personas en la vida cotidiana) y aborda su gestión integral en los centros educativos; no obstante, respecto al estado de conocimiento (Fierro Evans et al., 2013), se señala como un tema emergente en la investigación educativa que ha sido estudiado desde un enfoque prescriptivo y otro analítico. Por su parte, Fierro y Carbajal (2019), en su revisión del concepto, optan por la gestión escolar para la construcción de una paz duradera, mientras que otros autores prefieren definirla desde las prácticas interrelacionales que se dan de forma cotidiana en los centros educativos (Bazdresch Parada et al., 2014; Rodríguez Figueroa, 2021), que es la línea que se adopta en esta investigación.

Respecto a la cartografía social, en la revisión de la literatura se identificaron diversas maneras de aplicar esta herramienta metodológica: uso de mapas preelaborados sobre los que las personas participantes pueden colocar notas; elaboración de un mapa actual, dibujando con un color específico cómo les gustaría que fuera el territorio en el futuro y señalando las estrategias para llegar a ello; elaboración del mapa en varias etapas y validación de la comunidad; realización de un mapa preliminar que será refinado a través del diálogo entre las personas participantes y otras técnicas complementarias de producción de información.

Por ejemplo, Lozano Estivalis et al. (2016) convocaron a diversas personas de una escuela ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Castellón (España) a participar en un diagnóstico social en el que, por medio de notas adhesivas, tenían que colocar problemas y necesidades del barrio y la escuela en un mapa previamente elaborado por el profesorado, donde fueron identificando lugares, instituciones y actores clave en el territorio.

En el caso de Diez Tetamanti y Chanampa (2016), a partir de experiencias de talleres sobre cartografía social en diversos países de Latinoamérica y África, diseñaron los siguientes pasos: primero, les pidieron a las personas participantes que hicieran un mapa del lugar en el que incorporaran las calles,

plazas, edificios e instituciones relevantes, además de elementos naturales como cerros, arroyos, etc.; segundo, con un color específico, dibujaron sobre el mapa original cómo les gustaría que fuera el espacio en el futuro y, en un tercer momento, con otro color, dibujaron los conflictos, prácticas y relaciones sociales actuales. Al final, añadieron cómo se podría pasar del estado actual a la imagen deseada a futuro por medio de estrategias y soluciones a las problemáticas.

Betancurth Loaiza et al. (2020) realizaron cartografías sociales en cuatro barrios de riesgo medio-alto de Caldas (Colombia), pero su procedimiento fue multimétodo y polivocal, ya que se usaron entrevistas, observación participante, talleres, visitas informales, recorridos en campo y jornadas recreativas, todo ello paralelamente al mapeo colectivo en el que participaron cerca de 50 personas de diversas edades. Además, exploraron varios temas como la cartografía de los sentidos y percepciones sobre los territorios, los recursos de salud y del paisaje urbano (incluyendo fotografías). Dicho procedimiento constó de los siguientes pasos: primero, un borrador del mapa social; después, líderes y lideresas del barrio hicieron una validación y corrección de este, para finalizar con la socialización y entrega a la comunidad y a tomadores de decisiones.

Por su parte, Neto Bonfá y Suzuki (2023), en formato de taller con estudiantes de una escuela municipal de Bahía Solano (Colombia), exploraron la importancia de la pesca, primero, con una serie de preguntas que debían responder, seguido de la exhibición de un video sobre el tema, para finalizar con la elaboración de mapas en los que se mostrara la presencia de la pesca en la vida cotidiana de su territorio.

Por otro lado, Piñeiro Alonso et al. (2023), en un estudio realizado en una comunidad de Aragua (Venezuela), plantearon el siguiente procedimiento para llevar a cabo la cartografía social: definir el mapa a realizar, plantear las preguntas que se necesitan responder sobre el tema elegido, elaborar el mapa con base en ellas y, finalmente, registrar en él lo que se va conversando y acordando. Se pueden realizar mapas sobre el pasado, presente o futuro; sobre el ecosistema, la economía, la política, aspectos sociales o culturales, así como combinaciones de estos temas.

Respecto a Estrella Castillo et al. (2024), estos autores exploraron cómo infantes y adolescentes de un poblado de Yucatán (México) interactúan con los espacios de salud de su comunidad. Para ello, tuvieron una sesión de capacitación en la que resaltaron la importancia de su participación activa. Posteriormente, se les asignaron pliegos de papel bond para que identificaran

problemáticas y necesidades en torno a la salud y al centro de atención médica comunitario, seguido de grupos de discusión en los que dialogaron sobre los lugares identificados. Finalmente, a partir de los hallazgos, se realizó un mapa preliminar que los participantes fueron detallando y corrigiendo a través de un proceso dialógico.

Para concluir, se destaca el aporte de Vallejo Robalino et al. (2024), quienes hicieron dos estudios de caso en barrios populares con altos niveles de violencias de Guayaquil (Ecuador). En ellos, además de entrevistas a profundidad, realizaron un grupo de discusión a manera de taller cartográfico por barrio, donde participaron personas con diversos perfiles etarios y ocupacionales. En este caso, las investigadoras nutrieron los resultados de las cartografías con la información de las entrevistas a profundidad y los temas que trataron a partir del territorio —por ejemplo, los procesos de fronterización (simbólicos y materiales)—, así como los actores, lugares, prácticas y tensiones barriales.

Como se puede inferir a partir de los ejemplos anteriores, la cartografía social se puede adaptar a diversos objetos de estudio. Lozano Estivalis et al. (2016) señalan que se “pueden construir mapas del pasado, del presente y del futuro o mapas «temáticos» (mapa de redes sociales, mapa de conflictos, mapas económicos...)” (p. 17). En este sentido, la presente investigación trata de mapas sobre cómo conviven las y los estudiantes en las aulas, en la escuela y en el entorno sociocomunitario, por medio de los cuales se busca representar gráficamente los espacios de convivencia que son significativos para el estudiantado.

Metodología

La revisión de la literatura mostró que la cartografía social se emplea en campos tan diversos como la sociología, la antropología, la educación y la economía; más aún, que se usa como una herramienta esencialmente interdisciplinaria. Pero, así como son numerosos los temas para los que se utiliza, también hay múltiples iteraciones de los pasos para construir los mapas colaborativos.

La metodología seguida en esta investigación está inspirada en la propuesta de Licona Valencia (2003), que consiste en dibujos que las y los participantes realizan sobre un espacio social —como croquis—, con los cuales se busca:

Significar gráficamente el territorio. ... Se les proporcionó lápiz y papel y con nosotros platicaron sobre lugares, hechos, personajes, calles. Los dibujos son muy desiguales en su manufactura gráfica, pero también nos percatamos de que no se entendían sin su correspondiente testimonio oral. (p. 28)

De tal forma que se conceptualiza al “dibujo como dato etnográfico” (p. 29), que se complementa con una entrevista grupal para recuperar los relatos.

Los mapas elaborados por los participantes de los grupos de discusión sirven para visibilizar las prácticas de convivencia que los estudiantes encuentran significativas en sus instituciones escolares, centrándose en los espacios aula-curso, escolares y sociocomunitarios. Esto se logró a través de mapas creados como datos etnográficos y su significación, por medio de las participaciones verbales de los estudiantes, ya que estos no se entienden “sin su correspondiente testimonio oral” (Licona Valencia, 2003, p. 28).

Para la presente investigación, se recuperan dos experiencias de aplicación de sesiones de cartografía social respecto a la convivencia en instituciones educativas, muy diversas entre sí. El primer caso se trata de un bachillerato tecnológico estatal descentralizado, fundado en 2004 y situado en la zona surponiente de Aguascalientes. En el ciclo escolar 2017-2018, contaba con una población estudiantil de alrededor de 550 alumnos distribuidos en dos turnos (420 en el matutino y 147 en el vespertino), con un equilibrio entre mujeres y hombres. Cabe destacar que este centro imparte una formación técnica que combina el bachillerato general con especialidades como hotelería, informática, automotriz y gastronomía.

Por su parte, el segundo caso se trata de una universidad privada de León, Guanajuato (con más de 40 años desde su fundación), la cual contaba con una matrícula de 3060 estudiantes de licenciatura en el segundo semestre de 2023. La población estudiantil, compuesta mayoritariamente por mujeres (51.1%), se distribuía en 15 licenciaturas y 5 ingenierías.

Como se señaló anteriormente, la primera institución es un bachillerato tecnológico descentralizado estatal con altos niveles de violencia directa (golpes, insultos, amenazas, acoso y robos), ubicado en la periferia de la ciudad de Aguascalientes (Rodríguez Figueroa, 2021). La segunda se trata de una institución privada de educación superior de León, Gto., que forma de una red educativa internacional. La Tabla 1 muestra las características generales de ambas instituciones.

Tabla 1

Características de los casos de estudio

Institución	Bachillerato tecnológico estatal	Universidad privada
Ciudad	Aguascalientes, Ags.	León, Gto.
Número de estudiantes	567 en 2017	3,060 en 2023
Periodo de realización del trabajo de campo	Septiembre de 2018	Marzo de 2023
Número de sesiones de cartografía social	2 (una por turno)	1
Estudiantes participantes	18	8

En el bachillerato tecnológico se realizaron dos sesiones de cartografía social el día 7 de septiembre de 2018, una con estudiantes del turno matutino y otra con el vespertino. En cada sesión participó un estudiante de cada grupo, buscando equilibrio entre el número de hombres y mujeres, cuya participación fue voluntaria.

En la universidad privada se llevó a cabo una sesión con ocho participantes, una mujer y un hombre por departamento académico (excepto de Ciencias Administrativas, que no asistieron). Como criterios de selección, se consideró que tuvieran al menos dos años siendo estudiantes de la institución y que participaran de manera voluntaria.

Los siguientes pasos para las sesiones de cartografía social funcionaron como guía para su realización (por eso no están escritos en pasado):

1. Previamente al inicio de la sesión, se les solicita a los estudiantes que lean y firmen la carta de consentimiento informado de participación en la investigación.
2. La persona moderadora realiza la introducción y da la bienvenida al grupo (10 min), dando una breve explicación general de la dinámica, y les comenta que la sesión está planeada para realizarse en dos horas clase (100 min) consecutivas.
3. Se inicia la dinámica hasta que no existan dudas entre los participantes.
4. Se señala que serán sesiones grabadas.
5. La primera etapa es individual: cada estudiante debe realizar un croquis de sus aulas que represente la forma en la que conviven los alumnos en su grupo escolar (20 min) —aquí se hace énfasis en los subgrupos escolares que se han detectado en investigaciones previas—, para después comen-

tarlos en plenaria (20 min). Para ello, se deben repartir a los participantes hojas en blanco, lápices y gomas.

6. La segunda etapa consiste en dividir en dos subgrupos a los participantes, para que representen en un mapa las prácticas de convivencia en su escuela (25 min.). Después, cada grupo expondrá su mapa (15 min). Previamente, se deben repartir a los participantes mapas impresos, plumas y plumones.
7. La tercera etapa consiste en que los estudiantes identifiquen prácticas de convivencia en el espacio sociocomunitario en plenaria, mediante la impresión de un mapa de la zona próxima al plantel (20 min.).
8. Al finalizar la dinámica, agradecer la disposición y contribución de los asistentes.
9. Debe construirse un fólder de evidencias por sesión.
10. Digitalizar el fólder de evidencias para su análisis, añadiendo el archivo de audio de la sesión.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados de los dos casos expuestos —que tienen características contrastantes—, elegidos para ejemplificar la capacidad heurística y adaptabilidad de la cartografía social como metodología de investigación. Se expondrán los resultados con una lógica comparativa (Caballero Cortés et al., 2016); es decir, haciendo una yuxtaposición de evidencias en los niveles expositivos correspondientes, de lo general a lo particular. Primero, se mostrará la cartografía social de ambos planteles correspondiente al espacio sociocomunitario, después al escolar y se finaliza con el aula-curso.

Espacio sociocomunitario

El espacio sociocomunitario corresponde a los alrededores de los planteles escolares, así como a la vinculación que tienen con instituciones, asociaciones o agentes externos a estos.

En este caso, se les solicitó a las personas participantes en las sesiones de cartografía social que representaran los espacios de convivencia en una impresión (1 m × 1.5 m) del mapa contextual de sus escuelas tomado de Google Maps (con un *zoom in* de 16x), y eventualmente se les señaló que añadieran

problemáticas de convivencia, si identificaban alguna en la zona. Después, explicaron de manera verbal lo que identificaron gráficamente, a manera de grupo de discusión. Vale remarcar que, para cuidar el anonimato de ambas instituciones, se tuvieron que realizar versiones digitales en las que se evitaran señalizaciones que pudieran revelar la identidad de los casos.

En la Figura 1 se presentan de manera sintética los resultados de las cartografías del espacio sociocomunitario del bachillerato tecnológico en Aguascalientes, elaboradas por el turno matutino y el vespertino.

Figura 1

Cartografía social del espacio sociocomunitario del bachillerato tecnológico



En la imagen, se muestra marcado en color amarillo al bachillerato en cuestión. Lo primero que hay que destacar es lo aislado que se encuentra el plantel, ya que está a las orillas de la ciudad, así como la presencia de varios terrenos de siembra o deshabitados. Asimismo, buena parte de lo que rodea al centro escolar es un coto residencial que tiene cerrado el paso por muros.

Los estudiantes de ambos turnos marcaron como un punto importante de interacción la parada de autobuses que se encuentra enfrente del plantel, en donde “todos ahí nos reunimos a platicar [en lo que esperan el camión]”

(bachillerato, mujer, turno matutino), así como la necesidad de caminar a la parada que se encuentra más alejada para alcanzar asiento.

También identificaron otros puntos de interés: tiendas donde los estudiantes adquieren alimentos, zonas donde se consumen sustancias prohibidas, lugares donde ocurren peleas y áreas donde se presentan casos de acoso hacia las alumnas. Además, se señaló a otra institución cercana como un lugar en el que realizan actividades extraescolares, como las competencias de robótica. Finalmente, un tanto alejada, identificaron la presencia de una pandilla agresiva a su parecer.

A continuación, en la Figura 2 se muestran los resultados digitalizados de la cartografía social del espacio sociocomunitario de la universidad estudiada.

Figura 2

Cartografía social del espacio sociocomunitario de la universidad privada



La imagen muestra en amarillo la universidad privada. Los estudiantes señalaron diversos establecimientos a los que asisten para comer, socializar y consumir bebidas alcohólicas, como lo indican los múltiples íconos dispersos en el mapa: “Está la [universidad] y el complejo deportivo, y de ahí nos basamos para saber qué hacemos alrededor y casi todo es comer y socializar” (universidad, mujer, Sociales y Humanidades). Añadieron que, si bien se marcan como espacios de convivencia, en realidad asisten con su grupo de

amistades y sólo interactúan entre sí: “Yo creo que sí es más un poco privado, porque es más como voy con mi grupo y ya” (universidad, hombre, Ingenierías).

Además, señalan la realización de actividades físicas en el complejo deportivo de la institución. También indicaron un centro comunitario que pertenece a la escuela como un lugar en el que desarrollan el servicio social.

Cabe remarcar que todos estos fueron indicados como espacios en los que conviven fuera del plantel, y que no señalaron un espacio específico donde haya problemáticas notorias. Sin embargo, aclararon que esto se debe a que se trasladan en automóvil propio y evitan transitar a pie por la zona:

Yo creo que en esta parte ninguna de las calles es segura como tal ... nada más puede que te sientas seguro cuando vas con un grupo grande y aun así, aunque vayas con un grupo pequeño es inseguro. (universidad, mujer, Ingenierías)

Los hallazgos de este espacio ilustran cómo la cartografía social permite acceder no solo a la distribución física del territorio, sino también a percepciones subjetivas de seguridad e inseguridad que condicionan la convivencia. Elementos como las zonas de consumo de sustancias ilícitas, las peleas o las rutas de transporte inseguras emergen cuando los estudiantes mapean su territorio, también reflejan que cuando los recursos lo permiten, como la disposición de un automóvil, el alumnado ocupa otros lugares como restaurantes y bares cercanos a las instituciones, evitando zonas inseguras.

Espacio escolar

El espacio escolar se refiere a lo que ocurre dentro de las instalaciones escolares, pero fuera de los salones de clase —esto es, en las áreas comunes, los pasillos, lugares de ocio, etc.—, así como a lo que ocurre a nivel institucional —como la gestión directiva, mas no la gestión específica dentro de las aulas—.

Para la elaboración de las cartografías sociales del espacio escolar, se les pidió a las y los estudiantes que señalaran en un mapa impreso (croquis oficial en el caso del bachillerato e impresión de Google Maps en el caso de la universidad) los lugares en los que conviven cuando están en el plantel, pero fuera de las aulas. Eventualmente, también se les pidió que añadieran problemáticas de convivencia.

En la Figura 3 se presenta una síntesis digitalizada de los croquis que los estudiantes del turno matutino y el vespertino elaboraron sobre sus prácticas de convivencia. En ellos ilustraron, básicamente, lo que pasa durante el receso, aunque agregaron algunas prácticas que se dan cuando entran y salen de su horario de clases.

Figura 3

Cartografía social del espacio escolar del bachillerato tecnológico



El mapa revela una variedad de espacios donde los estudiantes se reúnen para convivir, incluyendo áreas designadas para comer (como la cafetería) y espacios más informales (como bancas y áreas verdes). Un punto a resaltar es que lo hacen en subgrupos informales, de entre tres a ocho estudiantes; esto significa que la convivencia no es generalizada entre alumnos de diferentes grados y grupos, sino que lo hacen con sus amistades, manteniéndose estables y hasta cierto punto herméticos durante su trayecto en el bachillerato: “Lo normal, cada quien es en su grupo de amigos, nadie se dice nada entre otros salones cada quien está en su rollo” (bachillerato, hombre, turno vespertino).

La práctica de fútbol es una actividad popular entre los estudiantes, lo que indica la importancia del deporte en la vida estudiantil, pero la cancha

principal se encuentra comúnmente ocupada por los hombres, quienes tienen prácticas que excluyen a las mujeres como el juego rudo.

Hay áreas donde generalmente sólo conviven mujeres, como las bancas con sombra y afuera de los salones, donde se reúnen tanto grupos de hombres como de mujeres: “Simplemente caminamos por el salón de computación y cuando queremos almorzar nos sentamos en una banca y todos los del salón nos reunimos en las escaleras” (bachillerato, mujer, turno matutino). Por otro lado, en el estacionamiento, que es exclusivo para el personal docente y directivo, suelen asistir las parejas de novios a platicar durante el receso.

También se observa un área específica donde los estudiantes fuman marihuana y que es un espacio reconocido por participantes de ambos turnos, hallazgo que sugiere la necesidad de implementar programas de prevención y detección de consumo de estupefacientes. La presencia de prefectos y vigilantes en un área específica indica un intento de supervisar y regular el comportamiento de los estudiantes, pero está alejado de la zona en la que ellos fuman. De igual forma, la escasa iluminación y la existencia de múltiples puntos ciegos, como montículos de arena o vehículos abandonados, convierten a estos lugares en zonas vulnerables y poco seguras. Finalmente, los estudiantes añadieron un aula en la que el personal docente se reúne a comer y platicar durante los recesos, aislándose de la interacción con el alumnado durante ese lapso.

Los espacios y las actividades desarrolladas en cada turno presentaron características similares, aunque también se encontraron algunas diferencias: en el vespertino, se identificó el uso de los espacios comunes para actividades sociales ruidosas y extrovertidas, en contraste con un ambiente un poco más reservado en el turno matutino. Por su parte, la cancha deportiva fue un espacio predominantemente masculino en ambos turnos, aunque en el vespertino se mencionó que hay juegos mixtos esporádicos. Por último, la menor densidad estudiantil en el turno vespertino (porque hay casi la mitad de los estudiantes) hace que los grupos se vean más dispersos en las diferentes áreas.

La Figura 4 presenta la cartografía social del espacio escolar de la universidad estudiada. En este caso, se logró exhibir una fotografía del mapa original elaborado por las alumnas y alumnos, cuidando la confidencialidad del plantel al censurar aquellos elementos cartográficos que fueran indicativos de qué institución se trata.

En cuanto a los espacios, se distinguen zonas más formales como la biblioteca y los talleres, y otras más informales como las canchas y los espacios de convivencia. Es importante destacar la presencia de actividades sociales y de esparcimiento, lo que sugiere un ambiente universitario dinámico y con múltiples opciones para los estudiantes, en parte debido a una infraestructura que lo permite.

Al respecto, los estudiantes reportan que la convivencia es buena en el plantel: “Son muy inclusivos todos, o sea, como que sí son muy acogedores y sí, no tengo mucho que decir” (universidad, mujer, Arquitectura y Diseño). También, mencionan que hay interacción entre alumnas y alumnos de diferentes carreras y grados: “Conozco más personas de otras carreras y así, siento que es como sana convivencia, precisamente porque te llevas con unas personas y puedes platicar con más personas de diferentes temas que no sean como de la escuela y eso” (universidad, hombre, Ingenierías).

Respecto a la formación de subgrupos informales, mencionan que sí los hay, pero no suelen ser herméticos, sino que se pueden integrar con otros de diferentes características:

Me gusta mucho esta parte de que hay mucha libertad y hay esa parte de que hay de todo. Es muy interesante y más cuando sí se llegan a ser grupitos y si esos grupitos conviven con otros grupitos, el grupo ya se hizo muy grande y eso está padre. (universidad, mujer, Ingenierías).

Los mapas del espacio escolar evidencian cómo la infraestructura permite o restringe oportunidades de convivencia muestran cómo ciertas prácticas, como apropiación de la cancha por los hombres o la dispersión en el turno vespertino, delimitan quién convive con quién, fortaleciendo o debilitando vínculos, lo que ayuda a revelar un ordenamiento social informal que va caracterizando la convivencia cotidiana, la cual también tiene una vinculación con los recursos con los que cuentan las instituciones y la posibilidad de generar espacios dedicados a que los estudiantes convivan.

Espacio aula-curso

El espacio aula-curso, como su nombre lo indica, es lo que ocurre dentro de los salones o los grupos escolares, incluyendo aquello que realizan las y los decentes, así como las diversas interacciones entre el alumnado.

La indicación para las y los estudiantes que participaron en las sesiones de cartografía social fue que hicieran un croquis de cómo conviven en sus aulas, cómo están distribuidos, qué características tienen y qué tipo de interacciones hay. Por motivos de espacio, para este capítulo sólo se seleccionaron tres mapas de aula por caso de estudio, buscando que fueran característicos de la diversidad expresada por el alumnado.

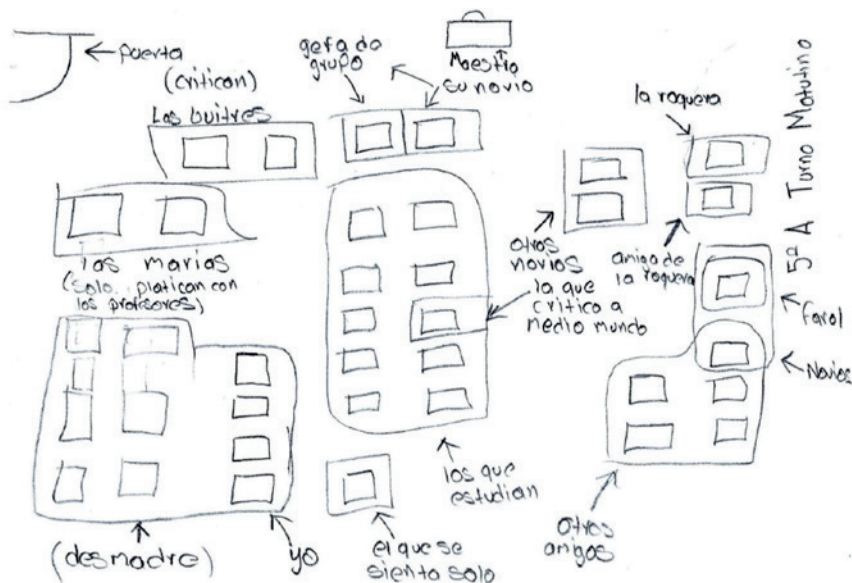
En general, estos croquis de las aulas son una representación gráfica de las relaciones sociales y dinámicas que se establecen entre el estudiantado, los cuales, a través de dibujos sencillos, señalizaciones y frases cortas, muestran la conformación de diferentes subgrupos con características distintivas, a los que se les suelen asignar etiquetas.

Primero, se van a presentar tres cartografías sociales del aula-curso seleccionadas como representativas de la heterogeneidad, entre las elaboradas por los estudiantes del bachillerato tecnológico público de la ciudad de Aguascalientes. Después, se mostrarán tres de la universidad privada de León.

En la Figura 5 se expone un croquis elaborado por un alumno de quinto semestre del turno matutino, en el que se describe visualmente cómo conviven los estudiantes en el aula.

Figura 5

Cartografía social del espacio aula-curso del bachillerato tecnológico



En la parte superior izquierda se encuentra la puerta del aula; arriba, en el centro, el pizarrón y el docente; después, los mesabancos del alumnado están organizados en siete filas mirando hacia el frente. Se señaló que el grupo está conformado por 39 estudiantes: cinco subgrupos de entre dos y diez estudiantes, así como tres parejas de novios, una pareja de amigas y un estudiante que se sienta solo.

A uno de los subgrupos los señaló como “los que estudian”, que a su perspectiva “nada más se están preocupando en cómo se comporta el grupo y tratan de controlarlo”. El estudiante describe de forma despectiva en especial a dos subgrupos:

Acá [en la parte superior izquierda] están las buitres, las que critican. Ellas nada más se concentran en estar en las ventanas; o sea, nunca las va a ver en el centro, siempre en las ventanas. Acá [en la parte superior izquierda, en la segunda fila de arriba hacia abajo] están las Marías, y yo les digo así porque están gorditas y parecen señoras “quesadilleras”; pero técnicamente ellas sólo se

juntan con ellas, con las “buitres”, y sólo platican con los profesores, no tienen amistades. (bachillerato, hombre, turno matutino)

En la parte inferior derecha señaló a otro grupo de estudiantes en una zona etiquetada como “desmadre”, en la que se incluye a sí mismo, haciendo referencia a que platican, gritan, bromean y son indisciplinados. Según el estudiante:

Mi grupo convive en cierta forma bien. No nos metemos en asuntos que no son de nuestro interés y pues, si te cae mal alguien, pues simplemente no nos juntamos o no le hablo a dicha persona, a los demás sí. (bachillerato, hombre, turno matutino)

Si bien en un inicio describe la convivencia como “de cierta forma buena”, al profundizar, reveló que en realidad emplean una estrategia de evasión de conflictos:

Nos llevamos todos con todos, excluimos sólo a las personas que nos caen mal. ... Tratamos de no ser tan obvios en nuestras peleas y pues técnicamente si no te cae bien alguien pues no le hables y ya, no nos metemos en lo que no nos importa y pues yo digo que somos como un grupo basado en eso. (bachillerato, hombre, turno matutino)

Esta estrategia sugiere que, en lugar de resolver desacuerdos, los miembros del grupo prefieren evitar el contacto con quienes no les agradan; incluso matizó su opinión inicial y señaló que en realidad conviven de forma regular. Aunado a esto, dejó ver una estrategia de evasión semejante por parte del docente:

De este lado [en medio, a la derecha] se concentra más, acá hay más la atención de los profesores, cuando entran los profesores voltean más para este lado [izquierdo] que para este [derecho]. Yo creo que por lo mismo que le digo, como porque por acá está el desmadre. (bachillerato, hombre, turno matutino)

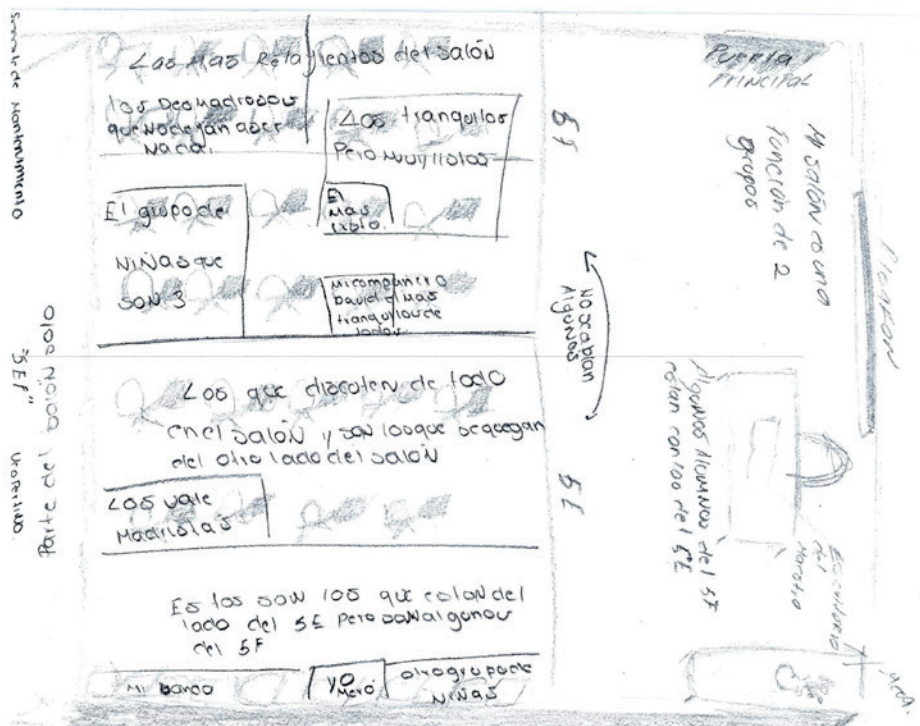
Este es un ejemplo de que ciertas etiquetas, puestas por los estudiantes, no sólo se usan para describir a los subgrupos informales que se crean dentro de los salones, sino que también pueden llegar a encasillar, estereotipar e incluso

estigmatizarles. Además, devela estrategias de evasión de los conflictos, tanto entre estudiantes como por parte del docente con el grupo.

En la Figura 6 se presenta el croquis realizado por un estudiante del turno vespertino que forma parte de un grupo fusionado. Esto se debe a que, ante la baja cantidad de estudiantes, el bachillerato decidió juntar a los alumnos del grupo E y del F en uno solo, lo que tuvo resultados no esperados, como se describe más adelante.

Figura 6

Cartografía social del espacio aula-curso del bachillerato tecnológico



El croquis presenta a las y los alumnos en seis filas rectas, de frente al pizarrón y al profesor. Más allá de mostrar la ubicación física de los estudiantes, el dibujo ilustra las relaciones interpersonales dentro del aula. Por ejemplo, hay una línea en medio que indica un límite imaginario que divide a los dos

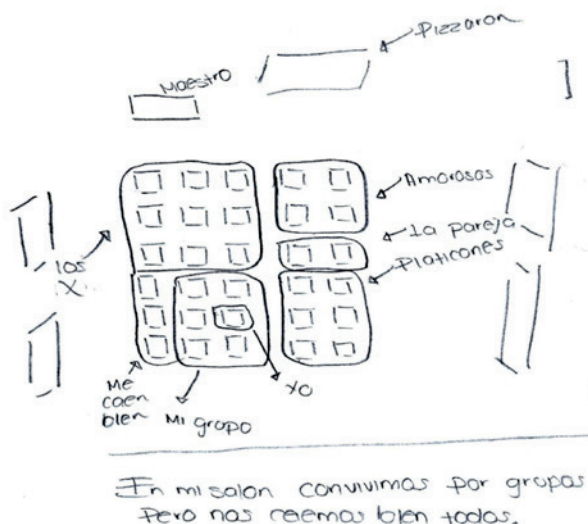
grupos fusionados, coincidente con la afirmación del estudiante de que “no se hablan algunos”. Esta refuerza la idea, pero también sugiere que no se trata de una separación absoluta, ya que algunos alumnos de un grupo interactúan con los del otro en la parte de abajo.

El alumno usa menos etiquetas para describir a los subgrupos escolares, pero algunas de ellas son semejantes a las del anterior ejemplo, como los “listos”, los “normales”, los que “quieren controlar al grupo” y los “valemadristas”, que es el equivalente a los “desmadrosos”. En su opinión, en general se relacionan “algunos muy mal, porque si estos [los de uno de los grupos] hacen algo, si estos platican y molestan a la maestra, y la maestra dice que somos todos, estos se quejan de que ellos fueron” (bachillerato, hombre, turno vespertino). Es decir, la institución como estrategia para eficientar los recursos fusionó el grupo, pero no contempló que uno de los resultados sería una desunión marcada entre estudiantes.

Un caso distinto es el que se muestra en la Figura 7, hecha por un alumno del turno matutino. El croquis muestra un grupo que, a su parecer, convive de forma positiva: “En mi salón convivimos por grupos, pero nos caemos bien todos” (estudiante, hombre, turno matutino).

Figura 7

Cartografía social del espacio aula-curso del bachillerato tecnológico



El alumno describe las primeras tres filas como un espacio de indiferencia, donde se encuentran aquellos a quienes considera “equis, unas personas que ni me caen bien, ni me caen mal”. Su grupo de amigos se ubica en la parte trasera de estas filas, mientras que en las últimas dos filas identifica a grupos más cohesionados, como “las amorosas o divas del salón” y una pareja. La frase “se llevan bien, pero... es como por grupos” (bachillerato, hombre, turno matutino) revela la existencia de vínculos no sólo dentro de cada subgrupo, sino también una buena relación entre estos.

A continuación, se exponen los croquis realizados por alumnas y alumnos de la universidad privada, que funge como caso de contraste respecto al anterior. Lo primero que se requiere precisar es que en cada salón hay alrededor de la mitad del alumnado que en las aulas del bachillerato. Otra cosa para destacar es que las etiquetas, como se verá, son menos estigmatizantes (aunque no del todo) que las advertidas previamente. De hecho, si bien se eligieron los tres croquis anteriores debido a su claridad y como ejemplos del argumento que se está realizando, estos fueron elaborados por hombres; no obstante, los de mujeres, aunque tenían características semejantes, usaban un lenguaje menos ofensivo para nombrar a los subgrupos.

La Figura 8 expone el croquis elaborado por una alumna de ingeniería de la universidad privada. En él se muestran tres filas horizontales de frente al docente, además que sólo hay 12 estudiantes, por lo que incluso se logró hacer una breve descripción individual de cada uno.

Figura 8

Cartografía social del espacio aula-curso de la universidad privada



Básicamente, se presentan tres subgrupos y dos estudiantes que no están integrados en alguno de estos. El primer subgrupo, etiquetado como “hacen otras tareas”, está integrado por personas que realizan actividades distintas a las de prestar atención, como dibujar, comer o jugar con el celular, a lo que se agregó que cuando la “la clase es muy teórica, aprovechan la clase común para hacer otras cosas también” (estudiante, mujer, Ingenierías).

El subgrupo denominado como los que “prestan atención” se encuentra realizando la tarea asignada, representada por dibujos mirando hacia adelante. Sin embargo, la alumna aclara lo siguiente: “aquí estamos los que prestamos atención supuestamente [risas], bueno somos los únicos que escriben a veces, entonces el profe dirige la clase hacia acá porque siempre nos voltea a ver y nos está viendo” (universidad, mujer, Ingenierías). Esto significa que, si bien se asignan dicha etiqueta, no siempre ponen atención. También se revela una estrategia semejante a la descrita en una de las aulas del bachillerato público: que el docente, consciente o inconscientemente, dirige su clase a las personas que ponen más atención.

Asimismo, se observa un subgrupo identificado como “desmadre”, donde algunos estudiantes están jugando y no están prestando atención a la clase. Se destaca un par de alumnos que “no se hablan” entre ellos: “Estos dos de aquí no se hablan entre ellos y son de semestres arriba, supongo que reprobaron la materia o se atrasaron, entonces pues no se hablan y son como muy anti-páticos” (universidad, mujer, Ingenierías). El hecho de que sean estudiantes que están recursando una materia por haberla reprobado ayuda a entender su aislamiento, pero puede implicar que no haya estrategias de integración por parte de sus docentes o coordinadores.

En la explicación verbal de esta cartografía, la alumna reveló un elemento significativo que hace variar cómo interactúan en el aula:

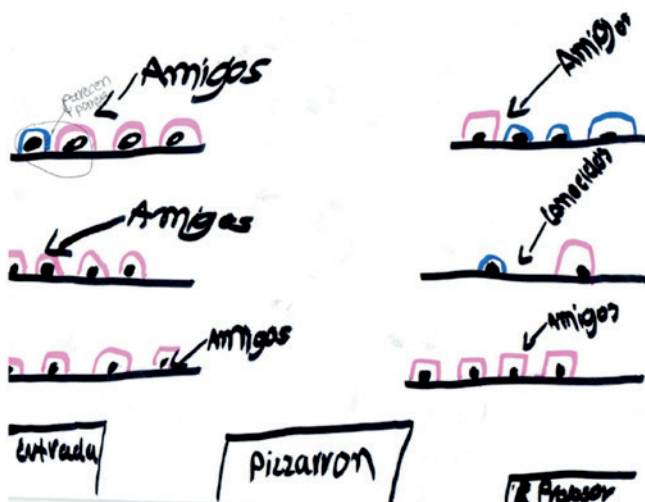
Siento que también tiene que ver la materia que impone y si hay mucha teoría. Si hay mucha teoría, nos distraemos más fácil, porque se presta a que hagamos más bromas o se presta a que nos pongamos a hablar de otras cosas, porque nos recuerda otras cosas. Y si la clase es más como práctica, de que hacer ejercicios o si estamos de que súper concentrados y casi no nos distraemos. (universidad, mujer, Ingenierías)

Esto demuestra que el tipo de contenido y estrategia pedagógica empleada por sus docentes impacta en la posibilidad de distraerse e interactuar con temas distintos a los contenidos de la asignatura.

En la Figura 9 se muestra el croquis de un alumno de Ciencias de la Salud de la universidad estudiada. También se presenta un aula con tres filas horizontales de frente al pizarrón, aquí con 22 estudiantes.

Figura 9

Cartografía social del espacio aula-curso de la universidad privada



En este caso, el alumno que hizo el croquis está recursando algunas materias con este salón, un factor que puede influir en que, si bien identifica los subgrupos, en realidad no los etiqueta, sino que sólo menciona si están sentados por vínculos de amistad o no, como es el caso de los conocidos: él y otra estudiante que recursa. No obstante, en general, explica que percibe una buena relación entre las y los compañeros, aunque le sorprende la forma en que se relacionan:

Pues agradable, yo creo, o sea, siempre que pienso en la clase, yo la relaciono en que parece de secundaria... preparatoria... porque siempre llegan y hay mucho desorden, mucho griterío. Claro, no estoy acostumbrado a eso, porque siempre con mi generación ya uno entra a la clase y es muy tranquilo, como que cada uno en su rollo y ya, y aquí no, como que hay mucho alboroto. (universidad, hombre, Ciencias de la Salud)

También advierte que hay un subgrupo de alumnas al que el docente le presta mayor atención porque “son las que se dicen que son las favoritas de la maestra, porque son las que están más cercanas, las que siempre prestan atención” (universidad, hombre, Ciencias de la Salud). Más allá de eso, el estudiante

remarca que se suelen hablar entre los distintos subgrupos y es por ello por lo que percibe una convivencia agradable.

Por último, la Figura 10 exhibe el croquis de hecho por un alumno de Ciencias Sociales, aclarando que es la clase que reúne a todo el grupo, ya que toman diversas especialidades en las cuales se reparten sus horarios.

Figura 10

Cartografía social del espacio aula-curso de la universidad privada



Representó la clase que toman en una pequeña sala de cine en la universidad, como recurso para su carrera, y en cada fila ubicó a un subgrupo de estudiantes con diferentes características. En general, califica la convivencia de la siguiente forma: “Yo diría que muy positiva más que negativa, positiva y buena convivencia” (universidad, hombre, Ciencias Sociales). Sin embargo, como es un grupo que no se encuentra en todas las asignaturas reunido, aclara que la convivencia va variando de clase en clase.

En la fila de arriba indicó que “hablamos de deporte y memes”; es decir, son estudiantes que están conversando sobre temas informales, lo que indica que se encuentran en un ambiente relajado, pero distraídos de la clase. En la tercera fila están “los que escriben”, esto es, quienes están realizando tareas

escritas, como tomar notas o tareas. En la segunda ubica a “los del internet”: estudiantes que están utilizando dispositivos electrónicos (celulares o computadoras), lo que implica el uso de internet para realizar actividades como navegar o chatear. Por último, en primera fila están “los que prestan atención”. Este nivel representa a los estudiantes que están enfocados en la clase y prestando atención al profesor o a la actividad que se está realizando.

Hasta aquí concluye la cartografía de las aulas de la preparatoria y la institución de educación superior. En ellas se muestran diferencias importantes, como la cantidad de estudiantes y el uso de etiquetas estigmatizantes (que es mayor en el primer plantel), aunque también presentan semejanzas, como las divisiones por subgrupos, las estrategias de evasión de conflictos y que la percepción positiva de la convivencia en las aulas se debe a que hay buena relación entre los grupos informales. Este ejercicio demuestra que la cartografía social del aula permite acceder a dimensiones identitarias, afectivas y relacionales para comprender la estructuración interna de los grupos.

Conclusiones

La cartografía social se ha consolidado como una herramienta heurística útil, versátil e interdisciplinaria para la investigación participativa, con distintas comunidades y sobre distintas temáticas, que van desde el diagnóstico de problemáticas comunitarios, la fenomenología del espacio público, la salud pública, la economía local, entre otros. Es una “herramienta importante para comprender y analizar las relaciones entre las personas y su entorno” (Estrella Castillo et al., 2024, p. 11), de tal manera que tiene el potencial de usarse para la planificación y transformación social, acercando a la comunidad “a su espacio geográfico, socio-económico e histórico-cultural” (Lozano Estivalis et al., 2016, p. 17). No sólo permite conocer la realidad con la participación de la comunidad, sino que “reafirma la pertenencia a un territorio y despierta un interés por la solución de sus problemas” (Piñeiro Alonso et al., 2023, p. 2). También es un medio idóneo para reconstruir “la simbolización de los significados que los pobladores populares asignan a los elementos materiales y subjetivos de sus espacios” (Vallejo Robalino et al., 2024, p. 55), así como para identificar los procesos de fronterización, tanto materiales como simbólicos, y de qué manera influyen en las prácticas sociales.

La cartografía social, según Diez Tetamanti y Chanampa (2016), implica “una doble producción: de conocimiento y de problematización de la realidad” (p. 93) y, más aún, permite un “diálogo entre experiencia, deconstrucción y producción, creando así espacios que nos permitan pensar en otros modos de desear, proyectar y construir el territorio” (p. 93). Esta metodología tiene el potencial de que las personas participantes reconozcan que:

a pesar de que aún existen necesidades y problemas, es posible y esencial valerse de aquellos recursos con los que cuentan para continuar con la construcción de su territorio, y así afrontar y superar algunos de los obstáculos sociales, económicos y políticos que generan desigualdades sociales. (Betancurth Loaiza et al., 2020, p. 149)

Como se mostró a lo largo del artículo, esta metodología también resulta fructífera para el estudio de la convivencia escolar y se puede adaptar para indagar sus distintos espacios de observación e intervención.

- En el espacio socio-comunitario, permite identificar riesgos percibidos por la comunidad escolar, algunos de ellos graves como las peleas, el consumo de sustancias ilícitas y el acoso sexual. Asimismo, ayuda a ubicar los espacios externos al plantel en los que el alumnado desarrolla actividades de ocio y recreación, como comer, beber y hacer deporte. Por otro lado, da una noción de la percepción de seguridad e inseguridad que los actores educativos tienen de los alrededores de los planteles, así como sobre los medios de transporte y la eficiencia reportada por sus usuarios.
- En el espacio escolar, da pauta para el reconocimiento de las interacciones sociales en los recesos, las horas libres y los momentos de ingreso y salida del estudiantado. Esto comprende las actividades que más realizan, cómo se usan las instalaciones ajenas a las aulas (como las canchas deportivas o los lugares de esparcimiento y alimentación), así como su distribución en el espacio físico. De igual forma, da pie a indagar las relaciones de género, por ejemplo, en el cuasimonopolio de la cancha por parte de los hombres en el bachillerato estudiado. También ayuda a conocer los puntos ciegos y de riesgo en los que el alumnado llega a hacer actividades incluso delictivas. Finalmente, al comparar planteles, permite identificar

las diferencias en la infraestructura y cómo estas favorecen o limitan la forma en que convive el alumnado.

- En el espacio aula-curso, ayuda a reconocer los subgrupos informales que se conforman dentro de los salones, su distribución y características, así como el tipo de interacciones que se dan en su interior y entre unos y otros. Por otro lado, favorece el reconocimiento de estrategias empleadas por estudiantes y docentes para la resolución o evasión de los conflictos, el grado de cohesión grupal percibido, sus problemáticas, además de la identificación de las personas aisladas.

Algunas limitaciones de la cartografía social, enunciadas por Neto Bonfá y Suzuki (2023), implican que se pueden solidificar sistemas y fronteras que, en realidad, son fluidas o indeterminadas. Asimismo, pueden quedar fuera elementos importantes de personas o grupos que no participen en el mapeo, como mujeres, infantes y personas a las que no necesariamente se les considera en la toma de decisiones después del diagnóstico elaborado. Así pues, aunque ofrecen una primera aproximación a las dinámicas que se desarrollan en las instituciones educativas, es necesario complementar esta información con otros datos para obtener una comprensión más completa de la realidad. En este sentido, las cartografías pueden ser el insumo para el reconocimiento de problemáticas escolares y, a partir de ellas, realizar proyectos integrales de mejora de la convivencia.

Para finalizar, se reitera que, considerando sus limitaciones como las de cualquier otra herramienta de recolección o producción de información, la cartografía social permite mapear relaciones y contextos de manera visual y comprensible, construyéndose dialógicamente junto a la comunidad estudiada, lo que la convierte en una metodología valiosa para investigadores de múltiples disciplinas.

Es importante enfatizar que este trabajo no argumenta que la cartografía social sea superior a otras técnicas cualitativas, como las entrevistas o la observación participante. Más bien, sostiene que permite conocer las prácticas sociales, los espacios de interacción y las problemáticas percibidas por las y los estudiantes; con base en los resultados, es posible diseñar estrategias para mejorar el ambiente escolar y promover el desarrollo integral de los alumnos. Analizar varias cartografías sociales de un bachillerato público y de una universidad privada ha permitido vislumbrar la complejidad de las relaciones y

dinámicas que se establecen dentro de los salones de clases, en las instalaciones escolares y en sus alrededores. Esto es, los resultados muestran la cualidad multivocal, participativa y dialógica de la cartografía social para conocer y comprender las prácticas interrelacionales de los estudiantes.

Referencias

- Bazdresch Parada, M., Arias Castañeda, E. y Perales Franco, C. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Betancurth Loaiza, D. P., Vélez Álvarez, C. y Sánchez Palacio, N. (2020). Cartografía social: construyendo territorio a partir de los activos comunitarios en salud. *Entramado*, 16(1), 138-151. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6081>
- Caballero Cortés, Á., Manso, J., Matarranz, M. y Valle López, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980&info=resumen&idioma=ENG>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won Sur, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (J. Delors, Ed.). Ediciones UNESCO.
- Diez Tetamanti, J. M. y Chanampa, M. E. (2016). Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6, 84-94. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6316>
- Estrella Castillo, D. F., Aké Palomo, G., González Mijangos, A. y Góngora Meza, L. F. (2024). Mapeo social: voces de niños y adolescentes en atención de salud en Yaxcabá, Yucatán. *Revista Biomédica*, 35(1), 10-17. <https://doi.org/10.32776/revbiomed.v35i1.1148>
- Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&nrm=iso

- Fierro Evans, M. C. y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Fierro Evans, M. C. y Carbajal Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica*, 57, 1-24. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fierro Evans, M. C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1ª ed., pp. 73-131). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. Introducción. En J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (Eds.), *Acciones, actores y prácticas educativas* (pp. 245-258). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Furlán, A. y Spitzer Schwatz, T. C. (2013). Panorama internacional. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1ª ed., pp. 39-71). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Licona Valencia, E. (2003). *Producción de imaginarios urbanos. Dibujos de un barrio* (1ª ed). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423140&info=resumen&idioma=SPA>
- Montoya Arango, V., García Sánchez, A. y Ospina Mesa, C. A. (2014). Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nómadas*, 40, 191-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105131005013>
- Neto Bonfá, D. y Suzuki, J. C. (2023). Cartografía social participativa como metodología de investigación territorial: un estudio de caso en el Pacífico Afrocolombiano. *Perspectiva Geográfica*, 28(1), 1-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-37692023000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Ortega Ruiz, R. (1998). *La Convivencia Escolar: ¿qué es y cómo abordarla? Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia.

- Palma Sepúlveda, R. (2011). Estudio comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y el Caribe. En *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 70-113). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Piñeiro Alonso, E., Mora Mora, D. y Hechavarría Aguilera, Y. (2023). Cartografía social, una herramienta de análisis para el estudio comunitario (Original). *Revista Científico-Educacional de La Provincia Granma*, 19(1), 1-12. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/440/4403729009/>
- Rodríguez Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, 57, 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1272>
- Saucedo Ramos, C. L. y Guzmán Gómez, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed). Ediciones Morata.
- Vallejo Robalino, D., Ríos Rivera, I. y González Plaza, G. (2024). Cartografías sociales en contextos de violencia(s): (des)dibujar fronteras y límites en los barrios populares de Guayaquil, Ecuador. *Revista de Estudios Sociales*, (88), 39-57. <https://doi.org/10.7440/RES88.2024.03>
- Vélez Torres, I., Rátiva Gaona, S. y Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía*, 21(2), 59-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281823592005>