



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos
Programa Pedagogía en Educación Media con mención en asignaturas Científico-
Humanista

Didáctica de la filosofía territorializada. Reflexiones psicogeográficas de estudiantes mujeres que habitan territorios urbanos

*Informe de Seminario para optar al Título de Profesora de Educación Media en
Asignaturas Científico-Humanistas con Mención en Filosofía*

Estudiante
Diana Luz González Terán

Profesora guía
Marcela Gaete

Seminario
Otras Pedagogías. Experiencias que Transforman

Agosto de 2021.

Desde la perspectiva del lugar social que ocupan los condenados de la Tierra, parece claro que el conocimiento por sí solo, como se pretende mediante las escuelas, no transforma la vida. Esto define concretamente el significado de la práctica: el movimiento dialéctico entre la conversión de acciones transformadoras en conocimiento, y la conversión de conocimiento en acciones transformadoras.

- Leonardo Boff,

Prólogo a “La vida en las Escuelas” de Peter McLaren. 2003, p. 23

Ser una mujer haciendo filosofía es, en un sentido, ser una inadaptada. No en el sentido de vestir ropas excéntricas o pintarse el pelo de colores sino en el sentido de que como mujeres no nos ajustamos bien al sombrero de los filósofos, o a sus zapatos, o a lo que ustedes quieran pensar de él. [...] la razón es que tan pronto como nos lo ponemos tenemos que dejar de ser mujeres, tenemos que ajustarnos a la costumbre. [...] Desde una perspectiva feminista hay un problema general que las mujeres tienen con la filosofía: ésta las frustra como mujeres. Ello se desprende de la incapacidad de la filosofía para involucrarse seriamente con las mujeres en tanto mujeres, no individualmente – muchas mujeres hacen filosofía –, sino estructuralmente.

- San MacColl

Opening Philosophy, en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* (11),
1994 pp. 5-6

ÍNDICE

Resumen.....	p. 4
1. Problema de investigación.....	p. 4
1.1. “Un camino de ida y vuelta a través de un problema llamado filosofía”	p. 4
1.2. “El “escuchar decir” sobre el mundo de estudiantes en la clase de filosofía territorializada”	p. 7
2. Marco Conceptual.....	p. 10
2.1. <i>Espacio vivido, Territorio, Territorialidad y Territorialización</i>	p. 10
2.2. <i>Género en la ciudad: Conflictos en la territorialización del género en los espacios urbanos. Las vivencias femeninas en los “espacios del miedo”</i>	p. 14
2.3. <i>Los mapas como formas de representación psicogeográfica de los territorios y la territorialización</i>	p. 18
2.4. <i>Una filosofía territorializada</i>	p. 20
3. Metodología.....	p. 22
3.1. Contexto del caso-curso.....	p. 24
3.2. Contexto de la recogida de datos.....	p. 24
3.3. Instrumentos.....	p. 25
3.3.1. Creación de mapas psicogeográficos.....	p. 26
3.3.2. Reflexiones grupales a partir de clases virtuales.....	p. 27
3.4. Plan de análisis y triangulación.....	p. 29
4. Discusión y análisis.....	p. 30
4.1. Psicogeografías de los territorios.....	p. 30
a) <i>Emociones territorializadas</i>	p. 33
b) <i>Paradojas de la territorialización: apego y pertenencia en lugares de conflicto urbano</i>	p. 36
4.2. Territorialización del género en los espacios urbanos.....	p. 39
5. Conclusiones.....	p. 43
Bibliografía.....	p. 48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Listado de cualidades ambientales percibidas.....	p. 27
Figura 2. Nube de conceptos asociados a los territorios en donde viven.....	p. 31
Figura 3. Mapa del territorio donde habito.....	p. 32
Figura 4. Mapa del territorio donde habito.....	p. 33
Figura 5. Nube de conceptos asociados a otros territorios significativos.....	p. 34

RESUMEN

La presente investigación presenta los resultados de una propuesta de una Unidad Didáctica para la enseñanza de la filosofía territorializada, implementada a través de las clases virtuales con un Cuarto Medio de un Liceo Técnico-Profesional, en 2021. La finalidad de esta investigación es indagar los aspectos claves de las reflexiones filosóficas de las estudiantes sobre sus territorios, tanto sociales como simbólicos mediante el análisis de las categorías por ellas utilizadas y que remiten a sus experiencias psicogeográficas en los espacios en los que habitan. Para ello se analizan los elementos semióticos expresados por las estudiantes en la creación de mapas psicogeográficos y las categorías semánticas puestas en circulación durante los diálogos de las clases online.

Palabras clave: Didáctica; Filosofía territorializada; Mapas psicogeográficos; Territorios; Género.

1. Problema de investigación

1.1. *“Un camino de ida y vuelta a través de un problema llamado filosofía”.*

El año 2004 fue la primera vez que me crucé con los modos de hacer propios de la filosofía, cursaba Tercero Medio y desde entonces, en estas formas de aprender no hubo mucha diferencia, pues pasé del aprendizaje escolar, al de una licenciatura y una breve incursión en el grado de magíster. El punto en común de esta biografía escolar-universitaria es haber estudiado siempre una filosofía que no reconoce el mundo de las diferencias, ya que la abrumadora mayoría de programas de formación resultan ser insensibles a la potenciación y la promoción de formas de pensar propias de cada quien. Lo que se estudia, es más bien la repetición de lo mismo: de la historia de la filosofía, y acaso los grandes problemas de la filosofía (Sánchez, 1997), donde el aprendizaje se trataba, gran parte del tiempo, de la adquisición de conocimientos filosóficos expertos, secuenciados y segmentados en base a períodos históricos o en base a temas, áreas o subdisciplinas, especialmente Lógica, Ética, Epistemología o Gnoseología y Metafísica u Ontología (Sánchez, 1997; Santos, 2015). A raíz de lo cual, aprender filosofía fue adentrarme en un territorio metodológico que privilegiaba la semejanza a los modelos epistemológicos de la tradición filosófica occidental,

muy amigo de la posición platónica que ve el acto del pensamiento como una forma de representación de un modelo particular, copia o simulacro del original que,

[...] una vez sacralizado, tal estilo impulsaba tanto al alumno como al profesor a comportarse como estudiantes eternos: lectores receptivos, fieles a la palabra del original y expuestos a quedar atrapados en la infinitud transhistórica y unitaria de los textos (Sánchez, 1997, p. 7)

Como sabemos, una de las características de la filosofía en su tradición académica es que, desde su génesis, se ha presentado como una superación de la mera opinión, delimitando al “saber verdadero” en clara contraposición con el conocimiento correspondiente a las opiniones y el sentido común; de ahí que convenga hablar de una ruptura en el campo epistemológico, una trama que tiene como trasfondo lo que Foucault llama “regímenes de verdades”. La filosofía, ejerce su estatuto privilegiado gracias al modo de pensamiento abismal (Santos, 2009) que excluye de su centro las formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a su método, como son las experiencias fronterizas corporales y territoriales, los conocimientos subalternos, las formas de representación personales, las experiencias colectivas de los diferentes grupos frente a la construcción del saber y su circulación colectiva fuera del marco epistemológico de su parcela de la verdad. “Al otro lado de la línea no hay conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales, en la mayoría de los casos, podrían convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas” (Santos, 2009, p. 163). Esta exclusión coincide, como el mencionado autor reconoce, con un territorio, el de la zona colonial del poder.

Los espacios y tiempos institucionales donde me tocó aprender filosofía me dieron el inquietante y contradictorio privilegio de acceder a una visión universalizante del pensamiento, pero que a la vez que se abría a los problemas comunes del conocimiento y del filosofar, se cerraban a su realidad concreta territorializada, o al menos permanecían en un espacio de asimilación coherente con el orden de la monocultura existente, ajenos a las experiencias cotidianas e incapaces de vehicular una aplicación reflexiva respecto a la vida misma (León 2006; Londoño y Rojas 2021), así, “al priorizar conocimientos no anclados en la experiencia directa, desconectando el saber propio de sus sentidos colectivos, la escuela

ha contribuido a una especie de desterritorialización de los cuerpos-mentes” (Merçon, 2020 p. 42).

En mi experiencia, conciliar los compromisos práctico-políticos con el ejercicio profundo de la filosofía, visto desde hoy, se me presentaba un panorama digno de una Odisea, pues ya desde las *Tesis sobre Feuerbach*, de Marx, la misma Escuela de Frankfurt, la Filosofía de la Liberación Latinoamericana y la Pedagogía del Oprimido, teoría y praxis son la *Escila* y *Caribdis* de la filosofía crítica. En mi caso, había iniciado este rumbo, con apenas 13 años involucrándome en los espacios de la práctica social, nunca exentos de entusiasmas dosis de movilización política estudiantil y actividades en mi tiempo libre como campamentos, trabajos voluntarios, adentrándome así en los territorios de la praxis social.

Por los avatares del destino, finalmente, y como en todo camino del héroe, fui empujada a adentrarme en el espacio de lo desconocido, dejando el ambiente de la filosofía académica-profesional, migrando y viajando por nuestra América y su filosofía. En este camino, la experiencia directa con otros modos de vida y de pensamiento me permitió construir y reconstruir significados, apreciaciones y valores desde el cuerpo y los territorios que habité, incluyendo sensaciones físicas y sentimientos, normas sociales y significados culturales, que fueron incidiendo en mi propia ontología relacional (Escobar, 2014; Arne Naess, 1988) en las perspectivas epistemológicas que desarrollaba, y en la manera de ir validando, conociendo y tomando conciencia de aspectos que tienen que ver con las bases de mi propia forma de ser y habitar en el mundo, desde el espacio de comprensión que ofrece el lugar de enunciación de los grupos subalternos latinoamericanos.

En mis viajes conocí palabras nuevas que hablaban de otros mundos y a otros seres. Así se refiere a este fenómeno Carlos Lenkersdorf, en caso de la lengua tojolabal: “La lengua señalaba realidades ni siquiera soñadas. Todo vivía porque tenía corazón. Se hablaba con plantas, animales y cosas, hechas por los hombres” (Lenkersdorf, 2005, pp. 6-7). De la misma forma aprendí de otros pensamientos, aquellos que mostraban otras formas de entender el mundo y a la humanidad que lo habita, desde una perspectiva que reintegra a los humanos a las comunidades no humanas en un *continuum* del ser, disolviendo el conflicto Moderno de la escisión entre naturaleza-cultura (Escobar, 2014), como apunta el concepto del mapudungun de *itrofill mongen*.

Fue este recorrer los caminos de los diferentes territorios físicos y simbólicos que se extienden más allá de la línea abismal del pensamiento Moderno occidental, lo que me llevó a reconocer el valor de aquellas experiencias que quedan fuera de los órdenes del conocimiento y la educación formal y sus aportes a la comprensión del mundo, en sucesivas acciones de reconocimiento vinculadas a lo pedagógico, motivadas por lo que Santos (2009) llamó “Justicia epistémica”, desde la cual hoy me posiciono en mi práctica docente.

1.2. “El “escuchar decir” sobre el mundo de estudiantes en la clase de filosofía territorializada”.

Esta historia cierra este prefacio, como todo camino del héroe, con el retorno al origen. Y esto inaugura también un inicio. En mi caso, el regreso a la universidad y a la filosofía, pero esta vez para ser profesora. Con la mochila de aprendizajes experienciales con que volví, pude ver la multiplicidad de perspectivas con las que podía empezar a enfrentar el problema de la filosofía, fuera de la tradición occidental Moderna y los modos de transmisión de una escuela de corte Ilustrado.

Desde 2020, he enfrentado la pregunta por la filosofía desde una propuesta de enseñanza de la filosofía territorializada, en la que su origen es el cuestionamiento presente en la mirada del Otro excluido sobre su propio mundo. Esto opera como punto de partida de un trabajo didáctico filosófico comprometido críticamente en superar la ruptura epistemológica del pensamiento abismal (Santos, 2009).

Con cautela, en esta investigación he pretendido implementar una propuesta didáctica que busca afirmar una formación filosófica que permita dar lugar preferencial a aquellos otros modos de enunciar la realidad que vienen con las estudiantes e ingresan al espacio del aula, para que puedan reflexionar sobre sus modos de vida y su subjetividad en los territorios concretos en que habitan. Frente a esta realidad, ingresar los contenidos perceptivos y críticos no hegemónicos en las instancias de educación no se trata de una simple elección programática para interesar a la juventud a través del uso instrumental de sus temas, sino de buscar pensar de manera conjunta en aquellas construcciones sociales conformando nuevas experiencias de aprendizaje colectivo. Como lo explican Cerletti y Kohan (2014) “la filosofía en la escuela coloca en la superficie aquellos valores, saberes, prácticas y creencias que subyacen a la cotidianeidad, y que la discusión filosófica en las aulas deviene

problematización y cuestionamiento compartido de aquel subyacente de la experiencia común” (pp. 13 - 14).

El punto de partida es reconocer que el lugar de las experiencias es cada quien, que toda experiencia es particular, es “en mí” donde cada experiencia tiene lugar, “soy yo a quien le suceden ciertas cosas”. No hay experiencias extrapolables ni generales. Cada quien vive “lo que le pasa” de manera única. En este sentido:

«Eso que me pasa» está ligado a los procesos de subjetivación en tanto un sujeto situado se construye en las relaciones con su mundo, el otro, lo otro, incluida la actividad filosófica. Esta mirada de la experiencia reconocer el carácter único y contingente de un sujeto que no es atemporal ni ahistórico, que se hace en la particularidad de lo situado, con sus acciones sus vivencias, sus emociones; (Bernal, 2013, p. 124)

Esta constatación inicial, a ojos del quehacer filosófico, abre espacio a la multiplicidad y la diversidad que la eterna repetición académica no permite. Por suerte, mi actual regreso al campo filosófico profesional ocurrió cuando en las normativas nacionales expuestas en las Bases Curriculares del Ministerio de Educación de Chile, para Tercero y Cuarto Medio, de formación en la materia y del Programa de Estudio vigente, se han orientado los objetivos de la enseñanza de la filosofía de manera tal que cada estudiante sea capaz del pensamiento autónomo, indagando con rigor y espíritu crítico acerca de cuestionamientos filosóficos actuales (Bases Curriculares 2020). El enfoque de la asignatura, tal como se declara en este documento, es el comprender la filosofía como una práctica que propicie en cada estudiante el ejercicio del filosofar lo que:

[...] significa aprender a formular problemas y pensar sobre sí mismo y el mundo que los rodea en diálogo con líneas de pensamiento de diversas tradiciones, escuelas, autores, corrientes y épocas, para conservar la filosofía como una disciplina activa y no convertirla en una memorización de conocimientos [...] En ese sentido, la filosofía se plantea como una actividad propia del ser humano y necesaria para su desarrollo integral, y no como una disciplina ajena a las preguntas y experiencias cotidianas. Con todo, debe evitar confundirse con el mero enunciado de experiencias;

debe procurar problematizarlas, darles sentido y analizarlas metódicamente. (Bases Curriculares, p. 65)

Para efectos de este trabajo, quisiera adelantar que existe al menos una gran categoría que es transversal a la hora de considerar quiénes son y cómo perciben el mundo los participantes de las dinámicas del aula, en el caso que estamos abordando. Esta es, la categoría del género ya que, desde su inicio, este trabajo pretende “visibilizar” las experiencias que las estudiantes de un liceo de mujeres (con sus múltiples identidades según el lugar donde viven, sus orígenes étnico y cultural, estatus migratorio, entre otros), tienen en el espacio urbano, y sus formas de comprensión de otros territorios que les son significativos. Buscando de esta manera, comprender las formas que adoptan los significados que, en cuanto mujeres, les otorgan a los lugares, según las vivencias que tienen y han tenido en los territorios que habitan.

Con toda esta intención, la circulación pandémica de un diminuto virus zoonótico como el SARS-COV2, me hizo caer en la cuenta de que lo que yo intentaba hacer iba a contracorriente de lo que estaba pasando: quería dialogar con las estudiantes, pero ellas mantienen los micrófonos apagados; quería dialogar sobre las percepciones de los espacios públicos, pero estábamos en cuarentena y confinamiento obligatorio. Por estas y otras razones, este trabajo fue más bien una tarea de reconstrucción y reencuentro, gracias a la cual avancé medio a tientas en el caos que vivimos durante esta crisis socio-sanitaria en los espacios educativos, todo que exigió repensar los *locus/situs psicofísicos* de enunciación desde los que se sitúan las estudiantes y mi lugar como profesora, para resignificarlos en el marco una coyuntura inédita. Para eso consideré importante utilizar metodologías activas y participativas, que me parecieron útiles para los procesos formativos en la enseñanza de la filosofía, gracias a la experiencia adquirida en mis prácticas de trabajo territorial, político y social latinoamericano, experiencia que me permite utilizar plásticamente una serie de instrumentos, desde una mirada multidisciplinaria sobre los conflictos socioeducativos y territoriales de lugares específicos del sur global.

Probablemente, esto hace que la presente propuesta didáctica sea, por llamarla de alguna forma, ecléctica, ya que se vale de varios instrumentos técnicos y vivenciales para que las estudiantes reconozcan y construyan los criterios que se vinculan a los modos de vida,

a los problemas específicos y las acciones de los agentes involucrados en los territorios, con los cuales construir conocimiento contextualizado sobre sus experiencias de vida. De aquí surge la pregunta guía que mueve a esta investigación, a saber:

¿Qué reflexiones filosóficas surgen en las jóvenes mujeres urbanas que cursan Cuarto año Medio en un Liceo Técnico Profesional de la ciudad de Santiago de Chile sobre el territorio social y simbólico en el que habitan a partir de la implementación de una propuesta de enseñanza de la filosofía territorializada?

Objetivo General.

- Analizar los aspectos claves de las reflexiones filosóficas de las estudiantes de Cuarto Medio sobre su territorio social y simbólico a partir de una propuesta didáctica de la filosofía territorializada.

Objetivos Específicos.

- Analizar mapas psicogeográficos y reflexiones filosóficas de estudiantes mujeres de Cuarto Medio en torno a sus territorios cotidianos y otros significativos para ellas.
- Reconocer valoraciones sociales asociadas a los territorios mediante categorías conceptuales que remitan a la experiencia psicogeográfica de las estudiantes, y su respectiva reflexión filosófica.
- Analizar las reflexiones que se ponen en circulación a partir de las representaciones de la experiencia psicogeográfica y potencialidades para el desarrollo de una educación filosófica conectada al territorio en que se habita

2. Marco Conceptual

2.1. *Espacio vivido, Territorio, Territorialidad y Territorialización.*

Desde la consolidación del pensamiento cartesiano Moderno, el prejuicio dualista y antropocéntrico ha privilegiado la idea de que la conciencia es un fenómeno exclusivamente temporal en tanto la *res cogitans* se descubre como un acontecimiento, pero se afirma desde una trascendencia del carácter espacial o la *res extensa*. Bajo el prejuicio dualista, se prefigura una condición humana que ocurre en el tiempo, pero que niega su condición

espacial, de manera que los fenómenos psíquicos de la razón, ocurren con independencia del espacio en el que acontecen.

En contra de esto, el filósofo uruguayo Arturo Ardao, en su trabajo “*Espacio e inteligencia*” (1993) considera que la noción de espacio vivido, “debe comprender el espacio del mundo circundante, el espacio intencional de la conciencia y el espacio vital del organismo” (Tani y Núñez, 2003, p. 47). Esta idea supone la posibilidad de una trascendencia del pensamiento dualista al comprender al ser humano como un ente biofísico pensante, ubicado en un espacio vivido. Aquí, el concepto de espacialidad de la inteligencia, apunta a concebir a lo humano como un ente psíquico y orgánico cuya “inteligencia creativa integra la razón, la imaginación, los sentimientos y los instintos. [...] Se trata de entender, finalmente, que los procesos afectivos, volitivos y cognitivos, se producen en un organismo espacial, es decir, un volumen que ocupa un lugar en el espacio” (Ardao, 1993, p. 50).

Podemos deducir con esto que el espacio vivido, es un “campo de representaciones simbólicas, una experiencia continua, egocéntrica y social. El espacio vivido es movimiento, un tiempo-espacio referido a lo afectivo, imaginario o mágico” (Cerutti, 2019, p. 21)

La propuesta de Arturo Ardao, de una antropología filosófica que elimine el dualismo, integra también las circunstancias de la existencia, en la ética, la historia y el desarrollo sociocultural, como fenómenos situados en el espacio vivido.

La *situación* vital, psíquica, espiritual, histórica, socio-cultural, ética es para el individuo, en primer término, *situación en el espacio*, conforme a la raíz etimológica del vocablo situación, *situs*, sitio, lugar. A partir de aquí, todas las demás connotaciones. Todo contenido de la conciencia se *localiza* espacialmente, en el espacio inmanente al cuerpo y en el que trasciende a éste. Hay para lo psíquico un vivido *aquí*, cuyas determinaciones espaciales recorren el cuerpo. (Ardao, 1993, p. 51)

Rodolfo Kusch argumentó también esta vinculación entre lo cultural y lo geográfico, lo que, sin caer en determinismos sugiere, desde la mirada de este filósofo, que el pensamiento se constituye también por la “gravidez del suelo”, como sugiere el concepto de geocultura. Para este autor, es el suelo, lo territorial y su gravedad, lo que permite (re) crearnos y reflexionar sobre qué somos, lo que queremos desde propuestas inmersas en

realidades geográficas en las que se da el habitar inseparable al ser humano. Todo esto, en cuanto mundo dado, está constituido incluso antes de la presencia humana en él. Un habitar que nos antecede a nuestra presencia en el mundo. Pero, aun así, es en el espacio que se juega la libertad del ser humano de constituirse a sí mismo y su mundo ya que, lo exterior-interior inseparable nos ayuda a situarnos con los pies en el suelo. La geocultura de Kusch se sitúa desde un lugar existencial del territorio donde se desarrollan las diferencias.

Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. Es por eso que uno pertenece a una cultura y recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que está con una parte de su ser prendido al suelo. [...] De ahí el arraigo, y peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque, si no, no tiene sentido la vida (Kusch, 2000, p. 110).

Así entonces, el territorio puede definirse como un concepto que representa o significa el espacio, en cuanto espacio vivido. “El territorio se basa en el espacio, pero no es espacio. Es una producción desde el espacio” (Santos da Rocha, 2013, p. 139). El territorio, en cuanto espacio apropiado, es un lugar de representación e interpretación al que nos arraigamos, y, a este proceso bioepistémico, es a lo que llamaremos en este trabajo: territorialización.

El territorio es, por lo tanto, el espacio concreto apropiado y construido socialmente por la agencia de los actores que lo habitan. Y territorialidad, es la proyección que hacemos en el mundo de las representaciones sociales que nos son comunes a través de los valores asignados a un territorio. Por último, la territorialización, corresponde a las acciones que tienen lugar en un espacio material que se originan por la territorialidad (Monnet, 2013). El nombrar “nuestro territorio” sería el reconocimiento que hacemos del espacio que nos rodea, la forma en que lo ocupamos, quiénes somos en él en un proceso de apropiación socio-cultural de los espacios, la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social e individuo efectúa, dentro de sus posibilidades, en el campo de los regímenes de poder y del saber, desde sus modos de comprensión de la realidad.

Los territorios, por tanto, no son unidades administrativas ubicadas en el espacio, como se comprende por los Estados-nación, sino que operan como entidades vitales en constante cambio, negociación y conflicto. Los territorios nunca están completamente

delimitados, vacíos o cerrados, sino que son continuamente recreados en las dinámicas de apropiación-reapropiación. Así, como reconoce Cerutti (2019), “Hay tantos territorios como formas de vida que los habitan” (p. 173). De la misma forma, existen espacios que no son territorios, y no lo serán mientras no haya allí una comunidad que los habite y le otorgue significados.

Los movimientos sociales y los grupos subalternos de la sociedad, han estado a la búsqueda de nuevas territorialidades, nuevas formas de apropiación de los espacios, vinculadas a la necesaria construcción de respuestas alternativas frente a la crisis medioambiental, las dinámicas del patriarcado capitalista y la estatización de los territorios, “lo que está en juego con la resistencia que estos grupos presenta a la desterritorialización de la globalización neoliberal es una verdadera reinención de otras racionalidades territorializadas” (Escobar, 2014, p. 93). El territorio, por lo tanto, es consecuencia de las relaciones de poder en el devenir histórico y vive las mismas transformaciones y conflictos de la población en sus efectos de territorialización. Por estas razones, territorialización no es un proceso lineal ni estático, por el contrario, “están en constante transformación, regeneración, mutación y desaparición, lo que constituye una relación dialéctica entre procesos de desterritorialización y reterritorialización” (Castaño-Aguirre et al., 2021, p. 207), esto se hace evidente, por ejemplo, en los procesos de movilidad humana, que implican dejar un lugar al que se pertenece y generar un nuevo proceso de apropiación en los nuevos territorios a los que se migra.

Además, es necesario tener en cuenta que la territorialidad no sólo habla del vínculo que tienen las personas y los grupos sociales con sus entornos o espacios vividos, sino que expresa también la idea de que este vínculo incluye un componente de tipo psicoemocional y socioafectivo que se da entre los individuos y su territorio (Castaño-Aguirre, et al. 2021), como lo sugiere, por ejemplo, el mecanismo de territorialización del apego, que tiene lugar en el sentido del arraigo territorial (Berroeta et al., 2017). El territorio, de esta manera, se vincula con los aspectos emocionales, con los sentimientos, los símbolos, las experiencias de violencia y conflicto, los anhelos y sueños, lo que hace que el lugar en que se habita y aquellos espacios significativos se conviertan en parte de la propia identidad. Es importante considerar que las mismas emociones están influenciadas por los mecanismos que crean significados sociales:

La producción de significados sociales desde los que se elaboran los vínculos afectivos con el lugar, [...] reconoce que la relación de los habitantes con un lugar suele ser compleja, dinámica e incluso contradictoria. En consecuencia, la visión interna de los habitantes se construye intersubjetivamente incorporando las visiones externas del lugar, en un proceso de mediación de la valoración final del lugar. (Berroeta et al., 2017, p. 133)

2.2. Género en la ciudad: Conflictos en la territorialización del género en los espacios urbanos. Las vivencias femeninas en los “espacios del miedo”.

Un destacado análisis de cómo opera la territorialización y de cómo los grupos emergentes disputan nuevas territorialidades, es el que ha surgido desde la óptica del feminismo. Las geógrafas feministas agregan la mirada de género al análisis del espacio y sostienen que el territorio (re) produce relaciones de género y las relaciones de género (re) producen territorios. A lo que apuntan con esto, es a desnaturalizar las jerarquías de género a partir de una mirada espacial, es decir, explicitando que las desigualdades y opresiones de género tienen una expresión espacial específica, que necesita ser develada si se quiere transformarla y reinventarla en términos más justos. Asimismo, sus trabajos visibilizan las maneras específicas en que las mujeres y otros grupos generizados, con sus cuerpos socialmente organizados por el género, viven y habitan la vida en relación con su inherente dimensión espacial.

Para Alicia Lindón (2006) el análisis de las relaciones de poder que están superpuestas a otros tipos de relaciones como las de producción, género, familiares, etc., identifica la forma en que el poder configura relaciones asimétricas dentro de los territorios. La sociedad patriarcal y capitalista le otorga diferentes grados de participación a mujeres y hombres en la vida social y en los espacios que la conforman. Estos espacios están condicionados por las “funciones” que los respectivos géneros cumplen en ellos, en la medida en que se han creados las divisiones sexuales-espaciales, como lo son las categorías de lo público y lo privado, que delimitan las experiencias de territorialización que las distintas expresiones de género pueden ejercer sobre sus espacios vitales, por lo que son percibidos de forma diferente por ellos.

Si bien las mujeres ocupan los espacios tanto públicos como privados, en cambio, en lo tocante a las experiencias de territorialización de sus experiencias personales y grupales,

el espacio público sigue siendo masculino. Los mandatos y la opresión del género, fijan una relación de las mujeres con los territorios que actúan como límite y trascendencia: “[...] límite en tanto que nos da seguridad y confort, mientras salir nos causa preocupación y a veces temores. Podemos ir ampliando los lugares que sentimos nuestros, aunque bien podríamos ir sintiendo también menos lugares propios, menos lugares cómodos” (Cerutti, 2019, p. 27).

Las diferencias y las desigualdades de género marcan aquí, definitivamente, las experiencias socioespaciales de cada sujeto. En el caso de las vivencias de las mujeres, en la sociedad capitalista patriarcal, por ejemplo, el espacio público muchas veces se encuentra limitado: calles donde se les dificulta el paso a las mujeres, como lugares oscuros o cercanos a territorios de dominio masculino como las obras de construcción, lugares de deporte y esparcimiento frecuentado mayoritariamente por hombres, el transporte público, entre muchos otros.

A pesar de que, la violencia en los espacios públicos urbanos es vista como una potencial amenaza tanto por hombres como por mujeres. Las percepciones del miedo y la seguridad frente a este fenómeno, tiene referentes y significados de género distintos. A las mujeres se nos educa para asociar la seguridad al espacio privado y temer al espacio público, a la oscuridad de la noche, a los espacios solitarios, mal iluminados o descuidados, a los que están concurridos por personas desconocidas. Lo femenino, lo público y el miedo, son así una tríada naturalizada por lo que se denominado como “la geografía de los espacios del miedo”, esto quiere decir que la percepción del miedo, se distribuye de manera diferente en los distintos tipos territorios. A pesar de este discurso:

Cuando se ejerce tras los muros del mundo privado, la violencia casi siempre está dirigida hacia las mujeres; y cuando se expresa en el espacio público, sigue siendo masculina. Sin embargo, si bien la violencia en las calles afecta primordialmente a los hombres, la percepción del temor ante las violencias es mayor en las mujeres. (Falú, 2009, p. 15)

Cabe señalar que, la percepción del miedo o inseguridad asociado al espacio público de las mujeres, en particular las jóvenes, se vincula también como indica Rachel Pain (1991) con las percepciones acerca de quiénes son las personas que ocupan el espacio y las que lo

controlan, y lo que allí ocurre. Así, el miedo aparece cuando los lugares son percibidos como controlados por algunos individuos y grupos hegemónicos amenazantes, o como fuera de control por parte de los individuos o grupos con las que están familiarizadas, como cuando se detecta la presencia de pandillas, hombres con actitudes agresivas, etc., que vehiculan las nociones simbólicas del “miedo al hombre desconocido”.

Siguiendo una lógica semejante, los lugares percibidos como peligrosos son normalmente los que “[...] no cuentan con redes sociales de protección entre vecinos/as y/o distintos grupos sociales, o están habitados por gente que no se identifica mucho con el lugar en el que vive” (Macassi, 2005, p. 19). La sensación de inseguridad, vinculada a lo desconocido, tiene su contraparte en la que la seguridad se asocia a lo conocido, a lo vecinal, a lo comunitario.

Los efectos del miedo y de la territorialización del miedo en el caso de las mujeres de nivel socioeconómico bajo, jóvenes, está teñida por la acción de los dispositivos de control y disciplinamiento, a través de las cual se constatan las relaciones de poder patriarcales. Asumir que existe un mayor sentimiento de inseguridad por parte de ellas en el espacio público constata que éste sigue siendo masculino, y que siguen operando aquellos elementos que lo perpetúan así. Esto no significa que todas las mujeres estén igualmente inseguras en los espacios urbanos, ni provoca que la percepción de inseguridad sea entre todas igual. Desde una mirada interseccional, la geografía y el urbanismo feministas, han estudiado, de distintas formas, cómo las mujeres perciben los espacios de manera diferente según su sexualidad, condición social, edad, su origen cultural y étnico, así como también según la percepción psicológica que tengas sobre ellas mismas y sus capacidades y funciones en el mundo que las rodea (Pain, 1991).

A su vez, comprender cómo opera el miedo a la violencia en las formas de territorialización del género, permite tomar consciencia de cómo las mujeres adoptan diversas estrategias ante el miedo, que limitan su libertad y movilidad, así como su desarrollo como sujetos autónomos capaces de ser un aporte en los espacios públicos, como Paula Soto (2013) investigó en su trabajo *“Entre los espacios del miedo y los espacios de la violencia: discursos y prácticas sobre la corporalidad y las emociones”*: “el miedo condiciona nuestro modo de vivir y ser en el mundo, y crea “barreras simbólicas que se entrelazan con las

particularidades del lugar y terminan siendo mecanismos más sutiles, pero más efectivos, para demarcar un paisaje emocional en la ciudad” (Soto, 2013, p. 217).

Ante los efectos del miedo, las mujeres, muchas veces implementan mecanismos de adaptación, autoprotección y autodefensa, que modifican sus conductas en los distintos territorios, como por ejemplo evitar los lugares que reconocen como inseguros, modificar sus trayectos, evitar salir, sobre todo durante la noche, estar hipervigilantes cuando se encuentran en los espacios públicos que no les son familiares, etc. (Ortíz, 2007). Lo preocupante aquí es, precisamente, la pérdida del valor de socialización en el espacio público y, con ello, del ejercicio de la ciudadanía.

Para las mujeres, como argumenta Tovi Fenster (2005), los temores generados por los espacios altamente masculinizados, debilitan su sentimiento de pertenencia y por tanto el derecho a la ciudad y que los espacios públicos pierden la vitalidad urbana potenciadora de las interrelaciones, de la socialización, del tejido social y del ejercicio de ciudadanía que implica la presencia de las mujeres y su aporte a la diversidad. En el extremo opuesto se sitúan los espacios deseados, aquellos que conectan con el recuerdo y lo cotidiano, y que en muchos casos coinciden con los barrios habitados durante la infancia, los alrededores de centros educativos y espacios que, por lo general, tienen que ver con la vida comunitaria y las tareas del cuidado. “El apego a este tipo de lugares genera un sentimiento de intimidad y confianza que afianza las redes de pertenencia y aumenta la agencia de las mujeres en todos estos lugares” (Fenster, 2005, p. 227).

Una de las formas en que se ha abordado este asunto, ha sido a través de la implementación de medidas que gestionan los llamados “espacios separatistas”, que son espacios de uso exclusivo para las mujeres, como puede ocurrir en fiestas, el transporte público, reuniones de grupos sociales o políticos, manifestaciones públicas, etc. La creación de estos espacios apunta a la generación de espacios que, por ser segregados en cuanto a género, se asocian a sensaciones de mayor seguridad que los espacios mixtos al generar territorializaciones del espacio, sin presencia de hombres. Estos lugares son los que se reconocen territorios de cuidado, de protección y de valor por la reproducción de la vida, donde las mujeres son tomadas en cuenta y vinculan la sensación de seguridad en que los cuidados ocurren dentro de un territorio, son cuidados situados. Pero en algunos casos, la existencia de estos espacios es comprendida, por las mismas mujeres, de manera conflictiva,

ya que estos modelos de seguridad parecen también generar regímenes de apartheid para estos grupos, en vez de propiciar la integración y justicia de género.

2.3. Los mapas como formas de representación psicogeográfica de los territorios y la territorialización.

La herramienta de los mapas psicogeográficos realizados a partir de las sensaciones y emociones enraizadas en las experiencias de las estudiantes, relatan el modo en que ellas perciben el espacio en que se encuentran, cómo lo sienten y cómo el orden de los significados actúa en las posibilidades y formas de apropiación de los territorios. Al rescatar, a través de la creación de mapas, las experiencias conceptualizadas en la psicogeografía de las estudiantes, y con esto la comprensión que tienen del mundo, se materializa en la forma de una cartografía de la experiencia psicoemocional y sensoperceptiva que se apropia de los territorios, sobre todo los urbanos, como escenarios de significación e interpretación de las relaciones persona-mundo. De esta forma, los mapas llevan en su materialidad, en sus imágenes concretas una parte inmaterial de la memoria, de los sueños, de los deseos (Cerutti, 2019).

En este sentido, los mapas cumplen una función doble, en la medida en que construyen la realidad, tanto como la representan. Queda claro que, no obstante, la mirada positivista sobre la cartografía, los mapas son formas de representar el mundo que, en cuanto tales, no puede ser neutrales, homogéneas u objetivas, ya que en la significación semiótica están involucradas cuestiones de carga política, cultural y sexo-genérica unidos a las representaciones hegemónicas de los sistemas de poder dominantes.

Aquí, los mapas son una forma de representación de la realidad, que utiliza figuras o palabras, a través de una idea o imagen sobre el espacio. Pero no son la única manera de cartografiar, con una definición amplia de lo que es la cartografía, podríamos incluir otras formas como las representaciones, ya que la representación del mundo no es exclusivamente gráfica: “Puede estar escrita o dibujada con palabras en diversos géneros discursivos (crónica, narrativa, poética, prosa, misivas, discursos) o en diversas formas expresivas (cine, música, danza)” (Cerutti, 2019, p. 57).

En el siglo XX, el movimiento surrealista y el situacionista impulsaron investigaciones poéticas y artísticas de los espacios cotidianos urbanos que influyó en el desarrollo crítico

del urbanismo, la geografía crítica y en la psicología cultural y la ambiental. Su búsqueda apuntaba a la forma en que los espacios se viven a escala subjetiva, a nivel emocional, a nivel peatón, cómo nos afectan, qué reacciones mentales y cognitivas les asociamos. Los intelectuales agrupados en la llamada Internacional Situacionista, promovían el deambular por las ciudades creando mapas mentales y gráficos de lo urbano (Debord, 1958). Para el situacionismo, los mapas ya no son objetivos, unitarios o totalizantes, a veces se tiende a la irregularidad o al exceso de detalles, a la representación inexacta y fragmentaria, pero sentida desde las experiencias.

Los mapas psicogeográficos realizados a partir de las sensaciones y emociones vinculadas a nuestras experiencias situadas pasadas o presentes, y que relatan cómo una persona percibe el espacio en el que se encuentra, cómo lo siente y cómo se familiariza con él, pues el simple hecho de tener que ubicarse en el espacio que se ocupa, obliga al cerebro a completar el sentido de la orientación (Debord, 1958, p. 2) con las estructuras conscientes e inconscientes de la propia estructura psíquica de cada sujeto. Así, el ejercicio mental del registro psicogeográfico es inacabado y en permanente resignificación respecto a las disposiciones urbanas que condicionan las formas de vivir los territorios.

El registro del espacio propuesto por los situacionistas, por medio de la técnica de la psicogeografía, produce formas de representación cartográficas que están teñidos por el carácter psicoemocional de la percepción de los territorios. De esta manera, los situacionistas construyeron mapas que describían no solamente los elementos de un espacio objetivamente, sino que los vinculaban con categorías que permitían describir las emociones cotidianas. El desarrollo de mapas psicogeográficos, facilita la representación de la influencia del medio sobre sus habitantes y de la manera en la que los diferentes grupos de la sociedad perciben y responden emocionalmente a dichos espacios y lugares. “Lo que subyace al movimiento alrededor de la “psicogeografía” era una crítica al debilitamiento de las capacidades espirituales en el curso de la modernización de las esferas tanto privadas como públicas de la vida cotidiana debido al capitalismo de mercado” (Guitart, 2011, p. 35).

Ahora bien, materializar las psicopercepciones de los territorios creando mapas, no es intermediado únicamente por las expresiones individuales de los modos de conocer, ya que hay que tener en cuenta que “las percepciones individuales de los territorios están influenciadas y se construyen a partir de la creación de significados sociales” (Castaño-

Aguirre, et al., 2021, p. 206). Por lo tanto, los datos de las percepciones psicogeográficas tienen relación con la construcción de la identidad personal y social, con el establecimiento de las relaciones sociales y las estructuras del poder, así como también a la construcciones comunitarias o colectivas que pasan a ser parte de la propia subjetividad de cada estudiante que representa el territorio en que habita.

2.4. Una filosofía territorializada.

Siguiendo las ideas de la pensadora maya k'iche Gladys Tzul Tzul, se puede entender que la labor docente tradicional (y el saber occidental hegemónico) se enfoca en el “*hacer decir*” (en Gargallo, F. 2014), la comprensión de la educación como la voluntad de dar direccionalidad a lo que se dice y lo que se espera que sea dicho correctamente. Por otra parte, esta misma autora continúa diciendo que:

La labor crítica frente a la colonialidad del saber en educación, está en poner el foco en el “*escuchar decir*”, esto exige tematizar la palabra, reconocer que las voces participantes de un mismo diálogo, no se escuchan todas por igual, que hay lugares de enunciación por debajo de otros, que las voces son racializadas, generizadas, mediadas por la clase, la orientación sexual, el estatus migratorio, etc. (Gargallo, 2014, p. 52)

Para esto el diálogo de clases resulta fundamental, con el fin de llegar a un lugar de comprensión colectiva que involucre los valores, perspectivas, conocimientos e intereses de los diferentes grupos de estudiantes, y así la enseñanza de la filosofía se oriente a la formación de sujetos a través de los sentidos y de la relación territorial que tienen con los espacios cotidianos que habitan, como con los significados y formas de representación con los que comprenden e interpretan el mundo de la vida en el que se desenvuelven.

Desde la clase de filosofía existe la posibilidad de propiciar una forma de mirar el mundo circundante desde un cariz de sospecha frente a lo dado. La experiencia pedagógica que se busca es la de practicar con las estudiantes una forma de acercamiento a lo real desde una mirada autorreflexiva ante lo cotidiano. Todo lo cual, como escriben Cerletti y Kohan en *La filosofía en la escuela* (2014) “no puede plantearse como un simple recurso didáctico más, sino que debería adoptarse como un intento de establecer un punto donde se apoye una

manera de pensar eminentemente cuestionadora en los estudiantes, para abrir a partir de allí nuevos campos de significaciones y sentidos” (p. 14). Aquí, la vorágine y las contradicciones de las experiencias cotidianas en los espacios que habitamos, que no dejan lugar para pensar y desechan la filosofía como algo improductivo, no pueden ser desconocidas y desplazadas como un dato anecdótico sin pertinencia con el aprendizaje.

[...] una pedagogía territorializadora no sólo implica el tomar los elementos presentes en el espacio donde se está, sino que debe proponer como eje estratégico la re-apropiación (material y simbólica) del espacio, construyendo relaciones sociales coherentes con las necesidades, intereses y proyecciones de las comunidades y los sujetos que la componen, configurando nuevas identidades y nuevos lazos de afectividad con el espacio y entre sí. (Cabaluz-Ducasse, 2015, p. 43)

Las formas de comprensión que las personas tienen sobre sus propios contextos de vida, en territorios concretos, permite iniciar el camino filosófico con un punto de partida que valoriza el sentido común y los modos de percepción ligados al espacio-tiempo social y cultural en el que nos movemos y dentro del cual se inscriben nuestras prácticas, para cuestionar las experiencias comunes. Una enseñanza de la filosofía territorializada, recupera la importancia de lo propio que queda oculto por los dispositivos del poder y del saber con los que opera la racionalidad occidental moderna en las escuelas.

En este marco, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, en tanto pedagogías territorializadas, deben enredarse en saberes populares, en economías solidarias y cooperativas, en teologías indígenas, en formas de comunicación popular y alterativa, entre muchas otras. Se trata así, desde el campo pedagógico, de contribuir a los procesos de reconocimiento y autoafirmación de nuestros saberes, nuestras cosmogonías, nuestras epistemes, nuestras formas de vida, territorializando nuestras maneras de ver en el mundo. (Cabaluz-Ducasse, 2015, p. 42)

La potencia reconocida en lo territorializado, actúa como una apuesta de superación del pensamiento eurocéntrico, desde un lugar histórico y geográfico que valora las experiencias y espacios de enunciación marginados por la Modernidad occidental y por la tradición didáctica de la filosofía que transmite un pensamiento único y transhistórico. Como

Pinto (2007) reconocía, a América Latina le urge pensarse desde otros contextos y “rebelarse ante los paradigmas de la dominación, la reproducción y el control, de lo dado por las estructuras conceptuales que formalizan contenidos homogéneos” (Pinto, 2007, p. 188). Es por eso, que una pedagogía territorializada, y, con ello, una filosofía territorializada está abierto a los contenidos significantes de una experiencia múltiple como horizonte gnoseológico (Pinto, 2007), permitiendo el desarrollo de un pensamiento único, nuevo y latinoamericano.

Se trata así de reivindicar las particularidades de la experiencia latinoamericana; identificar las problemáticas y necesidades que atraviesan a la región; reconocer la creatividad de un pensamiento situado y contextualizado sociohistórica y geográficamente; y potenciar un proyecto cultural y político que permita romper con siglos de colonialidad y eurocentrismo (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 79)

3. Metodología.

Esta indagación fue llevada a cabo por medio de una metodología cualitativa, entendida como el proceso investigativo que da origen a datos descriptivos e interpretativos en base a instrumentos que permitían la comprensión de dimensiones psico-perceptuales expresadas por medio de técnicas de representación cartográfica; y a través de las propias palabras de las personas participantes, habladas (micrófono abierto) o escritas (a través del chat) en un caso de estudio con un curso de Cuarto año de Enseñanza Media de la especialidad de “Administración” de un Liceo Polivalente Técnico-Profesional femenino de la ciudad de Santiago de Chile.

Como toda investigación cualitativa, este trabajo busca conocer a partir del lugar de los sujetos mediante un trabajo inductivo (Taylor y Bogdan, 2010) que va, en este caso, desde el análisis de los significados incluidos en la expresión gráfica de percepciones y emociones indagando así, en una realidad que se construye de forma múltiple y divergente. Avanzando hasta la comprensión grupal de fenómenos de índole sociohistórica, facilitando la puesta en común de algunos sentidos y conceptualización del grupo estudiado mediante la dinámica dialógica que adopta la clase.

El compromiso de este método estriba en analizar, estudiar e interpretar el mundo que ofrece la perspectiva de las estudiantes sobre la experiencia cotidiana de sus entornos, tal

como la perciben y significan las estudiantes, es el punto de partida para un trabajo que busca la puesta en común de formas de representarse y comprender los territorios. En este sentido, resulta evidente la vertiente etnometodológica de este trabajo cualitativo, ya que el estudio busca conocer la forma en que las estudiantes asocian y aplican las valoraciones y reglas socioculturales a lugares y acciones concretas (Taylor y Bogdan, 2010), fundamentalmente, aquellas que se ponen de manifiesto en sus prácticas cotidianas de territorialización de los espacios públicos urbanos y otros territorios significativos para ellas.

En este contexto, mi lugar como docente e investigadora forma parte co-constitutiva del mismo proceso dialógico y epistémico, ya que las intervenciones didácticas no buscaron ser elementos objetivos para capturar la realidad dada, sino que fue parte de un proceso deliberado de deconstrucción de la información manifiesta de las estudiantes que se inició a la hora de seleccionar los instrumentos aplicados en clases y las preguntas semiestructuradas para los encuentros sincrónicos con lo que “se comienza a tejer un texto que se encuentra anidado en el intersticio formado por las hablas de los sujetos y las preguntas [...] de los investigadores” (Echeverría, 2005, p. 8). Para luego completarse con una etapa constructiva de una discusión filosófica en torno a experiencias territorializadas vinculadas a los modos de conceptualización y reflexión de las estudiantes.

Por último, esta investigación se centra en lo realizado en un caso particular, con un curso, que constituyó un caso para la implementación de una propuesta de enseñanza escolar de la filosofía territorializada. Yin (1994) considera que el estudio de casos es una investigación de los fenómenos contemporáneos dentro de su contexto de vida real, en este sentido, esta investigación no puede ser extrapolada metodológicamente ni en sus resultados. Sus conclusiones no son generalizables estadísticamente hablando, ya sea por razones del pequeño tamaño de la muestra de casos utilizada, por la falta de representatividad del caso elegido, sin descartar tampoco las limitaciones dadas por las condiciones atípicas de las clases *online*, pero son parte de una investigación de un caso colectivo que atañe a la población estudiantil con la que se trabajó.

Este estudio de caso fue construido como una propuesta didáctica de la filosofía, por lo que los instrumentos aplicados no tuvieron un foco simplemente descriptivo o evaluativo, sino que están pensados como parte de una experiencia formativa en la disciplina del

preguntar y cuestionar lo cotidiano desde los contenidos que movilizan los sujetos que participan de la formación filosófica.

3.1 Contexto del caso-curso.

Para este trabajo, llevado a cabo durante mi práctica profesional, se implementó, en modalidad de clases a distancia, una unidad didáctica, de cuatro clases virtuales de una hora de duración cada una, en la asignatura de Filosofía, en el primer trimestre del año escolar, entre los meses de mayo y junio de 2021. En esta investigación participaron, en promedio 8 estudiantes que elaboraron sus respectivos mapas, sin embargo, la asistencia a clases sincrónicas, y por ende, a los diálogos de clase, impartidas a través de la plataforma de Google Meet, en este estudio fue irregular.

En cuanto a lo curricular, cabe decir que a través del decreto 193 del 17 de junio de 2019, se reincorporó la asignatura de Filosofía a los liceos técnico-profesionales. Por lo tanto, es una asignatura nueva para la institución y en el enfoque curricular de la educación Técnico-Profesional. Además, las estudiantes de la cohorte, que cursaron Tercero Medio en 2020, tuvieron contacto, por primera vez, con la asignatura de filosofía solamente a través de la modalidad de educación en línea, en la que ha habido una constante baja e irregular asistencia durante toda la pandemia. Y así vuelve a ocurrir en 2021, mientras cursan Cuarto Medio.

Por otra parte, el liceo alberga a una población cuyo índice de vulnerabilidad estudiantil las ubica como población altamente vulnerable (IVE 2019 de 98%). Así como también destaca la creciente matrícula de estudiantes de origen extranjero, y estudiantes provenientes de comunas populares de la ciudad de Santiago de Chile.

3.2. Contexto de la recogida de datos.

Los datos recogidos en esta investigación, se obtuvieron de la mano de las actividades y contenidos desarrollados en una primera unidad didáctica en la clase de Filosofía. La finalidad de esta propuesta era indagar en las reflexiones filosóficas a partir de representaciones psicogeográficas, la o las maneras en que las estudiantes mujeres que participan de la clase de filosofía, valoran, significan y reflexionan sobre el mundo en el que habitan, para potenciar una reflexión filosófica que vehiculara una experiencia formativa situada en sus propias experiencias y formas de comprensión de los territorios en los que se

desenvuelven. Y con esto, levantar un análisis de los contenidos que se ponen en circulación por medio de una propuesta de una didáctica de la filosofía territorializada que no es ajena a la reflexión en torno a experiencias cotidianas que constituyen las formas de comprensión de las estudiantes en territorios sociohistóricos y simbólicos concretos como los lugares que habitan y aquellos que les son relevantes.

En la clase anterior a la elaboración de los mapas psicogeográficos por parte de las estudiantes, se desarrolló una clase en la cual se discutieron temas para la introducción y sensibilización respecto a los contenidos de la unidad, donde se problematizó la relación mapa-territorio como un problema relativo a las formas de representación del mundo construidas por ciertos elementos que han favorecido representación de los territorios desde las visiones de las cartografías hegemónicas. En contraste, se buscó ampliar los referentes a partir de otros modos de representación no hegemónicos de los mapas, con una perspectiva crítica latinoamericana, decolonial y situada desde las Epistemologías del Sur. Para esta introducción se utilizaron imágenes y videos para enfatizar en la relación mapa-territorio en cuanto relación entre lo que se representa y lo representado y que los mapas reflejan modos de percibir el territorio, tal como se muestra en la página web <https://thetruesize.com> que cuestiona la deformación espacial que provocan las técnicas cartográficas como la Proyección de Planisferio de Mercator en la comprensión visual del mundo. Se discutieron también las propuestas artísticas de Joaquín Torres con su ilustración “Nuestro Norte es el Sur”, y la crítica presente en las ideas de Eduardo Galeano, publicada en su cuento “501 años boca abajo”.

3.3. Instrumentos.

Para este trabajo se utilizaron dos instrumentos diferentes para la recogida de datos, uno de tipo individual y el otro colectivo. Para ello, las estudiantes tuvieron que crear un trabajo individual: la elaboración mental de dos mapas que referenciaran y valoraran el lugar donde vive cada estudiante y un mapa de otro territorio significativo para ellas. La importancia metodológica de esta actividad radica en que buscaba la expresión de las percepciones psicogeográficas, emocionales, psicosociales, etc., de las estudiantes, con la finalidad de servir también como base para las discusiones y las reflexiones filosóficas que se llevaron a cabo, una vez hecho esto, mediante el diálogo de clases en la plataforma Meet.

Con esto, la aplicación de estas estrategias didácticas en conjunto apunta a buscar en los contenidos y significados individuales, pero también, lo que se va construyendo es la reflexión grupal.

3.3.1. Creación de mapas psicogeográficos.

A través de la plataforma de Google Classroom, se les dio a las estudiantes la tarea individual de dibujar dos mapas en papel, por medio del uso de su memoria, representando dos espacios territoriales diferentes: el primero el territorio en el que viven actualmente y los sectores que recorren cotidianamente (sobre todo en tiempos “normales” sin confinamiento), como los lugares de compras, de esparcimiento, salidas a casa de familiares y amigos, etc. Y el segundo mapa, de otro espacio territorial, de libre elección, que les fuese significativo, como algún lugar de vacaciones, el lugar de origen de las estudiantes o de su grupo familiar, la casa de parientes lejanos, espacios rurales, otras ciudades, visitas al campo, playa o montaña, lugares de paseo, etc.

La clave de esta tarea era que, una vez terminado cada mapa, las estudiantes debían realizar una evaluación subjetiva de las características que asociaban a los lugares que habían dibujado. Para eso, se les dio una lista predeterminada y numerada de cualidades ambientales percibidas o adjetivos relacionados con la descripción de lugar. Las estudiantes debían incluir en los diferentes lugares por ellas evaluados del mapa, el número de la cualidad psicogeográfica que le asignaban. Siguiendo estas instrucciones, cada mapa debía incluir el número de las categorías vinculadas a las características que reconocían en cada lugar, qué pensaban o cómo pensaban los lugares, según sus propios modos de entender los territorios que representaron.

En cada mapa, tendrás que evaluar los espacios que te llamen la atención, marcando con color rojo la o las características con que le asocias. Para tal fin te presento aquí un listado de adjetivos relacionados con la descripción de ese lugar. Puedes, además, indicar otras características que no aparecen en la lista, asignándoles un número e incluyendo su explicación en la simbología del mapa.

1. Lujoso	19. Calmado	37. Atractivo
2. Sencillo	20. Acelerado	38. Desagradable
3. Equilibrado	21. Alegre	39. Decepcionante
4. Desequilibrado	22. Triste	40. Impresionante
5. Agradable	23. Común	41. Funcional
6. Solitario	24. Único	42. No Funcional
7. Concurrido	25. Funcional	43. Acogedor
8. Desagradable	26. No Funcional	44. Hostil
9. Abierto	27. Grande	45. Pacífico
10. Cerrado	28. Pequeño	46. Violento
11. Libre	29. Feo	47. Rápido
12. Controlado	30. Hermoso	48. Lento
13. De moda	31. Ordenado	49. Moderno
14. Fuera de moda	32. Desordenado	50. Antiguo
15. Amplio	33. Limpio	51. Olor Agradable
16. Reducido	34. Sucio	52. Apestoso
17. Aburrido	35. Luminoso	53. Seguro
18. Animado	36. Oscuro	54. Inseguro

Figura 1. Listado de cualidades ambientales percibidas. Fuente: Elaboración propia

3.3.2. Reflexiones grupales a partir de clases virtuales.

Ya con los mapas, la tercera y la cuarta (y última) clases consistieron en la discusión grupal, por medio de la selección intencional de algunas de las categorías más repetidas por las estudiantes en la representación psicogeográfica que hicieron de los respectivos territorios que tuvieron que dibujar. Las discusiones de las clases fueron intencionadas, mediante la selección dos pares de conceptos de los que aparecían más repetidos, y que podían ser abordados, dilemáticamente, desde una perspectiva de la filosofía territorializada. Las categorías elegidas para ser analizadas e interpretadas colectivamente en la clase fueron:

- N° 6: Solitario / N° 7: Concurrido
- N° 53: Seguro / N° 54: Inseguro

Para gestionar y facilitar el diálogo de la clase, elegí un método para orquestrar la discusión a través de la organización visual de los datos obtenidos individualmente por medio de los mapas creados por las estudiantes. Tomé las categorías que las estudiantes incorporaron en sus mapas, y las sistematicé en una base de datos con la cual se crearon nubes de conceptos que mostraban las categorías más repetidas por las estudiantes a la hora de evaluar, por una parte, los territorios que habitan; y por otra, asociados a los otros territorios significativos de ellas mismas. Las nubes de conceptos se presentaron compartiendo la

pantalla a las alumnas en la plataforma Meet durante las últimas dos clases, para apoyar visualmente la discusión.

La tercera y cuarta sesión se destinaron a analizar las formas de percibir, los territorios en los que ellas viven y los otros territorios que dibujaron poniendo el acento en un enfoque crítico sobre los conflictos en la territorialización de los espacios públicos (los de seguridad/inseguridad) y el énfasis en la percepción psicogeográfica que determina la valoración de los espacios como solitarios o concurridos. Para potenciar la indagación filosófica en clases, diseñé algunas preguntas semiestructuradas y algunos dilemas en torno a los que gestar una discusión que pudiera interpretar la información visible en los mapas y explicar los puntos de vista implícitos en los mapas psicogeográficos de las estudiantes. Algunas de las preguntas fueron: *¿Qué pasaría si ustedes fueran otras personas, ¿se sentirían igual de seguras o inseguras en esos espacios?; ¿Qué características consideran que tienen esos territorios que no habitan pero que dibujaron porque les llaman la atención?; ¿Qué cambiarían o dejarían igual en sus territorios?; ¿De qué manera se sienten en sus territorios y qué cambia cuando no están allí?*

En la última sesión, construí con los pares categoriales de evaluación de las cualidades ambientales percibidas: “Seguro” / “Inseguro”; y “Solitario” / “Concurrido”, un dilema inicial que las vinculaba alternativamente. El problema que les presenté es sobre cómo percibían el estar en un lugar como “concurrido” o “solitario”, estando en pandemia, en la ciudad o en otros lugares como el campo, la playa. La segunda parte de este problema era la pregunta por qué lugares consideraban más “seguros” o “inseguros”, y cómo percibían estos asuntos estando en diferentes espacios y circunstancias en el espacio público. Para favorecer la discusión se plantearon las siguientes preguntas: *¿Según su punto de vista, qué lugares les parecen más seguros o inseguros: a) los concurridos; b) los solitarios?; Supongamos que no hubiera confinamiento, ¿cuáles son más seguros?, ¿y los más inseguros?; Cuando están en otros lugares, ¿cómo cambian estas nociones de seguridad/inseguridad; concurrido/solitario?*

Mediante la explicación de los puntos de vista de las estudiantes y de la interpretación y de la reinterpretación grupal de sus modos de percibir los territorios sociohistóricos y simbólicos en que habitan, la dinámica dialógica, aunque virtual, permitió incorporar algunos conocimientos de las estudiantes para filosofar en la clase, es decir, favoreció la circulación

de aquellos contenidos que las movilizan e interpelan en primera persona, ya que tienen que ver con el mundo de la vida propio.

Así, al revalidar el valor generativo en la reflexión, de las percepciones y modos de conocer situados, para fundamentar una didáctica territorializada, se enraízan las indagaciones filosóficas del aula en la realidad tal como es vivida y percibida por los sujetos, permitiendo rescatar contenidos que no tendríamos de no adoptarse una perspectiva didáctica enfocada en la cotidianidad epistémica de los sujetos, como la que se encuentra a la base de este trabajo. Aquí, es el diálogo de clases lo que permite salir de la mera afectación o la perspectiva experiencial ingenua, ya que posibilita un avance cualitativo que consiste en pasar de la experiencia a construir *episteme* a través de la puesta en común y análisis de categorías conceptuales que reflejan las condiciones de una experiencia que es compartida. Finalmente, la puesta en común de las experiencias territorializadas busca pensar conjuntamente los temas que son significativos y que se repiten entre las estudiantes mujeres a la hora de vivir y percibir los espacios territoriales. Se trata, de promover una forma de comprensión del mundo y una manera de vincularnos con las experiencias cotidianas.

3.4. Plan de análisis y triangulación.

En esta investigación, se llevó a cabo un análisis semiótico de los mapas, en relación a la manera en que las estudiantes incorporaron en ellos la evaluación de las cualidades ambientales percibidas en los territorios que dibujaron. En el análisis semiótico, en primer lugar, se llevó a cabo una triangulación de las fuentes, mediante la comparación de los datos psicogeográficos incorporados en los mapas de las ocho estudiantes que participaron en esta investigación. Para eso, se anotó en una base de datos, la frecuencia con que las estudiantes incorporaron las categorías de la lista de las cualidades ambientales percibidas (anotadas con un número en color rojo en los mapas), además de esto, también se registraron los elementos nuevos de cualificación incorporados por las estudiantes y que no estaban en la lista entregada. Con esta información, se elaboraron dos nubes de conceptos que se utilizaron para propiciar la discusión durante las clases, este modo de organización de la información permite reconocer cuántas veces aparece un concepto, dando un mayor tamaño a los conceptos más repetidos.

Además, se analizaron los datos recolectados en esta investigación por el levantamiento de categorías semánticas, a partir de la organización de núcleos de significado de las reflexiones de las estudiantes que participaron de las clases virtuales vía escrita o hablada, facilitando así, la comprensión de algunos aspectos clave de las reflexiones filosóficas de las estudiantes en relación a sus espacios vitales. Con esta información de las percepciones psicogeográficas de los territorios en cuestión, junto con las reflexiones surgidas durante el diálogo colectivo de las clases, se realizó también una triangulación de instrumentos, a través de la organización de las categorías de análisis. Con esta triangulación los territorios se interpretan y se representan en los mapas y, al mismo tiempo, por medio de la puesta en común de sus contenidos, se leen y se interpretan aquellas representaciones para “hacer hablar” a los mapas sobre la realidad vivida. En virtud de los objetivos de esta investigación, se han organizado dos núcleos de significados que se ha designado como: 1) Psicogeografías de los territorios, desagregada en las subcategorías: a) *Emociones territorializadas*; b) *Paradojas de la territorialización: apego y pertenencia en lugares de conflicto urbano*. Y, por último, 2) Territorialización del género en los espacios urbanos: seguridad e inseguridad.

4. Discusión y análisis.

4.1. Psicogeografías de los territorios.

En los mapas psicogeográficos hecho por las estudiantes de Cuarto Medio, se puede identificar con claridad algunas de las formas en las que ellas comprenden los lugares que habitan y frecuentan, a través de la constatación de aquellas cualidades ambientales percibidas en cada territorio. La observación de los mapas ofreció una mirada directa sobre las formas de entendimiento más frecuentes que las estudiantes del curso tienen acerca de los territorios en los que habitan: calles urbanas que se perciben como espacios “*concurridos*” incluso en medio de las cuarentenas; casas de amigos y familiares como lugares de “*alegría*” y “*seguridad*”; la ubicación de las tiendas, almacenes y empresas de servicio como espacios “*funcionales*”; el registro perceptivo de las escuelas cerradas durante la pandemia como “*no funcionales*”; y la detección de ciertos lugares como parques, terrenos baldíos, esquinas y estrechos pasajes, frecuentemente caracterizados por las estudiantes como lugares “*oscuros*”, “*inseguros*” lo que habla de las sensaciones de miedo o de riesgo que guardan relación con

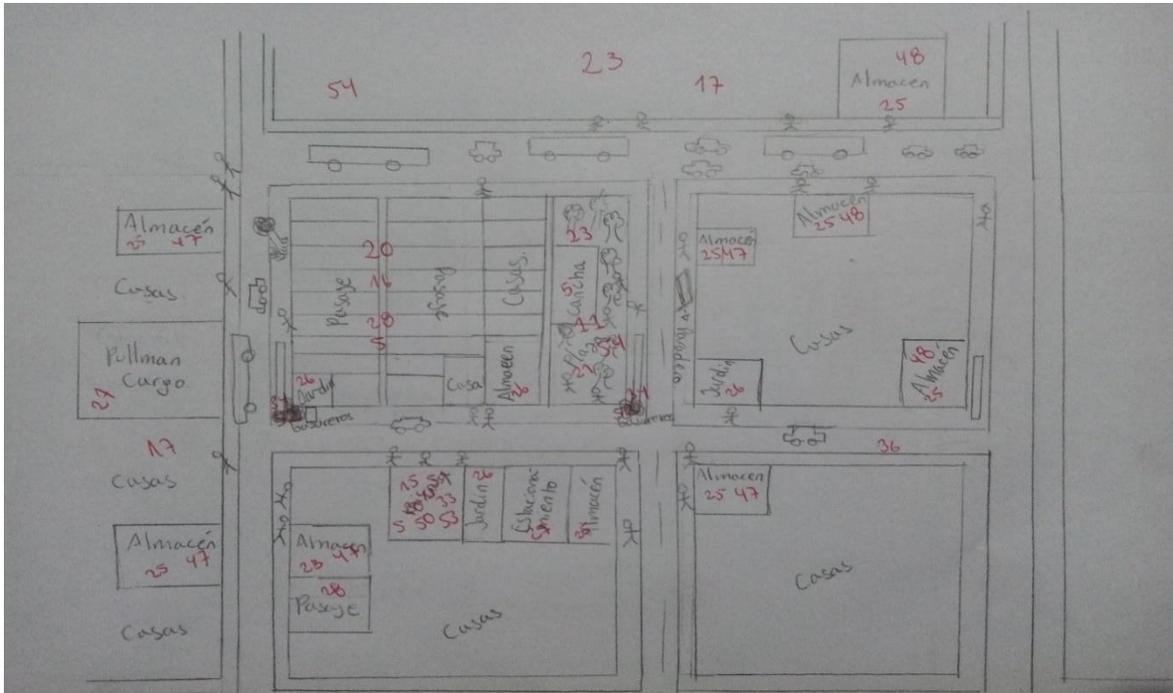


Figura 4. Mapa del territorio donde habito. Fuente: Creación de una estudiante.

a) *Emociones territorializadas*

Desde la percepción psicogeográfica de los territorios de las estudiantes, a modo general, se distingue que los mapas reflejan emociones y sensaciones atribuibles a los distintos elementos y situaciones vividas en ellos. Los mapas dibujados, no reflejan solamente los elementos de un espacio definido por los objetos que lo ocupan como calles, casas, edificios, etc., en este sentido los mapas incorporan elementos de la comprensión subjetiva y de la percepción situada que las estudiantes tienen respecto a cada territorio, de modo tal que se vinculan con lo “afectivo, lo imaginario y lo mágico”, como estudió Cerutti (2019).

Con la creación de dos mapas psicogeográficos distintos, las estudiantes dieron testimonio de sus experiencias de vida ceñidas al lugar en que viven. Además, con la creación y la valoración que las estudiantes hicieron de aquellos otros territorios en los que no viven, pudieron mostrar aquellos significados que pertenecen al ámbito de sus afectos, que conforman los modos de apropiación, pertenencia o apego de los territorios significativos o deseados:

“Yo, a ver, cuando me voy de vacaciones generalmente me voy a la casa de mi madrina que, que tiene una casa en Valparaíso, en Laguna Verde, entonces como está ubicada como en el cerro, hacia arriba, así estamos, su casa de hecho es la, como la última hacia arriba, así llegando a lo más alto, entonces en las mañanas salimos a buscar leña para hacer el desayuno o algo, estamos entre las nubes. Porque las nubes están bastante bajitas y la casa de mi madrina alcanza a ser tapada por las nubes.” (Estudiante 2)

Estos territorios significativos se vinculan a emociones principalmente positivas como a la de *alegría, paz, relajación* y otras semejantes que rompen con la rutina de lo cotidiano y favorecen la sensación de plenitud que se apareja a las experiencias poco comunes que se puede tener en los territorios no habituales, generalmente referidas a un tiempo-espacio no productivo o *no funcional*, como el tiempo y lugar de vacaciones. La semantización de estos espacios remite inmediatamente a lo afectivo, exponiendo el imaginario o la comprensión cuasi mágica de los lugares y de las actividades que vehiculizan las formas de apropiación territorial que las estudiantes allí desarrollaron:



Figura 5. Nube de conceptos asociados a otros territorios significativos. Fuente: Elaboración propia.

“Eh, ay no sé cómo describirlo, es como una mezcla entre *relajación, tranquilidad, frío* (risas), también me da frío porque es muy helado en las mañanas, pero es algo *genial, simplemente genial*”. (Estudiante 2)

Los otros territorios, generalmente no urbanos, se vinculan con formas de vida más tranquilas, alejadas de los conflictos que frecuentemente ocurren en los territorios que habitan, este tipo de valoraciones demuestra el componente de idealización en la proyección de los imaginarios de estos territorios, lo que opera, en cierta medida, como mecanismo que emerge para desterritorializar las situaciones negativas que pueden surgir desde los territorios que habitan, para reterritorializarlas como emociones positivas vinculadas a aquellos lugares deseados. Aun así, las estudiantes reconocen también, que las experiencias previas que les ofrece el vivir en territorios conflictivos, les otorgan una perspectiva que les puede ayudar a anticiparse ante las incertidumbres, resignificando estas emociones orientándolas a las experiencias a futuro:

“Lo mío sería cambiarme de casa al sur, o no sé, porque es más tranquilo, pero con lo que pasa a mi alrededor, uno ya sabe cierto tipo de problemas para el futuro y ya va a saber de cierta experiencia” (Estudiante 3)

Cabe reconocer aquí la importancia de esto para una clase de filosofía, ya que permite incorporar contenidos que usualmente no forman parte de las prácticas pedagógicas de la disciplina permitiendo un acercamiento a la comprensión de las relaciones de las estudiantes con el territorio y, junto a ello, de las emociones que allí emergen y de la manera en que estas se construyen. Además, desde el punto de vista formativo, la intención de usar en los mapas psicogeográficos fue la construcción de aquellos conocimientos que permean a los contextos de vida como las perspectivas situadas que surgen de las experiencias sensorio-perceptivas de quienes habitan los territorios. En este sentido, las reflexiones sobre las propias emociones territorializadas implican una mirada reflexiva sobre los significados afectivos y sociales de los territorios y sobre la propia individualidad vinculada a lo que Arturo Ardao (1993) definió como “situación vital”, en el que los contenidos de la conciencia se localizan espacialmente. La conciencia y la comprensión psicoemocional de los territorios, permite reconocer que “los procesos afectivos, volitivos y cognitivos se producen en un organismo espacial” (Ardao, 1993, p. 50).

b) Paradojas de la territorialización: apego y pertenencia en lugares de conflicto urbano.

En el caso de los territorios en los que viven, estas valoraciones psicogeográficas, parecen hacerse desde un marco de mayor extrañeza frente a las experiencias de territorialización. Si, por una parte, los territorios significativos, los lugares de vacaciones o los territorios ideales en los que no viven, se entienden como lugares que influyen directamente en las personas, modificando sus estados de ánimo, por ejemplo, al generar sensaciones de paz y maravilla. Por la otra, no se manifiesta la misma clara unanimidad de estas nociones en torno a los territorios en los que habitan, ya que la mayoría de las estudiantes argumentaron que ellas los perciben como no constitutivos de sus formas de subjetividad. Se puede interpretar que esta idea tiene su origen en el hecho que, en la medida en que los espacios en que habitan están atravesados por conflictos y violencias producto de la territorialización hegemónica de los valores o las acciones de grupos de poder que los controlan, como los vinculados a la violencia y el tráfico de drogas, esto les impide apropiarse identitariamente de los territorios (Pain, 1991) para así sentirlos como co-constitutivos de sus subjetividades. Esto se hizo evidente cuando se les preguntó a las estudiantes por cuál creen que es la manera en la que los territorios influyen en sus vidas y formas de ser, algunas estudiantes señalaron que estos no influían, o que ello dependía de cada persona y de la educación recibida en los hogares lo que sirve como una forma de socialización que, por oposición o contraste, evita las “malas influencias” de lo exterior:

“Mmmm, a ver, es que para mí depende, igual porque, a ver, supongamos, ehm, eh, yo vivo en Puente Alto y en el sector que vivo tampoco es tan bueno, también se ve mucho la venta de drogas, las peleas y todo el tema y, a ver, eso no influye en mi persona para formar mi carácter o algo por el estilo, yo vivo aquí, pero literalmente ni siquiera salgo a comprar, ni siquiera conozco a mis vecinos porque paso encerrada todo el día estudiando o viendo series, escuchando música, pero, el sector en el que vivo no, no influye en mí persona, o sea igual yo creo que depende de cada quien” (Estudiante 2)

Aun así, algunas otras de las estudiantes reconocen la manera en que los territorios influyen en sus modos de ser y percibir el mundo presente y futuro. Al respecto una de las

estudiantes indicó que para ella, los territorios sí influían en su subjetividad, sobre todo, en la medida en que el conocimiento experiencial de la existencia de aquellas situaciones conflictivas de los lugares en que viven, permite prever a futuro la forma en que se deben comportar frente a los riesgos presentes en los territorios en que ellas viven, como son la venta de drogas, la violencia social, las amenazas de la mano de bandas delictuales, o los conflictos entre vecinos:

“Yo creo que sí, sí porque a mi alrededor, así, han pasado varias cosas y uno se da cuenta de las cosas que le pasan a ciertas personas, entonces, como que uno ya piensa lo, las cosas del futuro” (Estudiante 3)

Con esto, las estudiantes pudieron reflexionar en la manera en que el conocimiento del lugar relacionado al pertenecer a un territorio, les permite reconocer las normas y saber moverse en espacios de conflicto. Este mismo conocimiento situado del mundo que las rodea, les permite expresar las formas que adquieren los vínculos psicoemocionales entre los individuos y su territorio, como lo sugiere, por ejemplo, el mecanismo de territorialización del apego y la pertenencia, que tiene lugar en el sentido del arraigo territorial. Estas emocionalidades generan el paradójico efecto (Berroeta et al., 2017) de que, incluso ante los conflictos y violencias surgidas de las formas de territorialidad entre los diferentes grupos que disputan el control de los lugares en que viven, las estudiantes declaran no tener deseos o no estar seguras de querer cambiar ninguna de las características de los territorios en los que viven:

“Yo, pero tengo dos perspectivas en este momento, o sea, estoy como dividida (risas), por una parte, una parte de mí dice, no, no le cambies nada a tu entorno porque, finalmente, eso te está formando como persona porque gracias es esto yo sé lo que no quiero ser en mi vida y lo que, a dónde quiero llegar y todo el tema. Pero, por otro lado, mi lado soñador me dice, pero igual sería lindo... (risas) eh, que no hubieran (sic) tantas peleas, quizás, que igual los vecinos se llevaran mejor y cosas así. Entonces no, estoy como dividida entre dos ideas en este momento” (Estudiante 2)

“Yo tampoco le cambiaría nada al lugar donde vivo” (Estudiante 4)

Las mismas estudiantes reconocen que el vínculo con un espacio territorial apropiado epistémicamente, en cuanto territorio conocido, les brinda una sensación de seguridad que no tienen en otros espacios territoriales en donde no han desarrollado esa misma sensación de apego:

“Yo he vivido toda la vida aquí y a pesar de todo lo malo de mi barrio, me siento más segura aquí que en otros lugares” (Estudiante 5)

Aunque también, desde la lógica de la territorialización de los sentimientos de seguridad vinculados a la pertenencia, destaca la percepción de las estudiantes que tienen un origen extranjero y son migrantes en Chile, para quienes este sentido del arraigo al territorio local, no está así vinculado a una idea de mayor seguridad. En la reflexión de las propias estudiantes, la territorialización de la sensación de seguridad, se muestra como un proceso vinculado a los cambios que, como demostraban Castaño-Aguirre y sus colaboradores (Castaño-Aguirre et al., 2021) se relacionan con lo que atraviesan las personas migrantes.

“No sé, igual, yo he aprendido cómo hacer de una casa, un hogar y sentirme segura ahí, ya que me he mudado muchas veces” (Estudiante 4)

Así, el sentirse en un “hogar” seguro, para quienes son inmigrantes, no está relacionado directamente con la idea de estar asentado a un único territorio en un sentido identitario, sino que mediante mecanismos de desterritorialización y reterritorialización se reconfiguran constantemente las emociones vinculadas a los cambiantes lugares en que se habita.

Como se argumentó, las estudiantes analizaron los significados sociales y personales, mediante el diálogo de clases, paradójicamente a la hora de comprender el apego y la pertenencia a los territorios en los que viven, todo esto implica reconocer críticamente, aunque de manera incipiente en esta breve unidad didáctica, la naturaleza de los lugares que les han sido dados y su lugar en el mundo.

Por último, es importante reconocer, como se mostrará en el siguiente apartado, que existe una categoría transversal a este mencionado análisis, que tiene que ver con la perspectiva de género presente invariablemente a lo largo de todas las reflexiones filosóficas

de las estudiantes. Con esto, se puede demostrar que una didáctica de la filosofía territorializada, que implica el reconocimiento de los sujetos y los territorios, abre camino a la expresión de los conflictos que encarnan las estudiantes como sujetos generizados concretos en sus espacios vitales concretos.

4.2. Territorialización del género en los espacios urbanos.

Como ya mencioné, la mirada situada desde una perspectiva de género, fue un asunto transversal a todas las reflexiones filosóficas hechas por las estudiantes en clase. A pesar de que la filosofía ha privilegiado una mirada antropológica trascendental y universal, construyendo un sujeto sin género y sin lugar, desde una perspectiva didáctica territorializada, en cambio, cuando se pregunta por las perspectivas psicogeográficas sobre los territorios y los significados sociales vinculados al habitarlos, es imposible separar el análisis, entre otras cosas, de una mirada acerca de quiénes somos, dónde vivimos, de qué manera habitamos y lo que vivimos también las mujeres. Además, al ser implementada esta propuesta didáctica en un liceo técnico profesional femenino, favoreció la profundización en reflexiones específicas relacionadas al ser mujer en los lugares que viven las estudiantes, así como también en las formas que perciben los conflictos de la territorialidad del género en los espacios públicos urbanos.

En el trabajo de los mapas psicogeográficos de las estudiantes se presentaron de manera muy frecuente categorías que evaluaban los territorios en los que habitan con características como la *inseguridad*, lo *solitario* y los espacios *oscuros*, e identificando aquellos lugares que es mejor evitar como los terrenos baldíos, los pasajes estrechos, parques, microbasurales, líneas del tren, expresando lo que se ha llamado la “territorialización del miedo” de las mujeres (Soto, 2013). Todo esto muestra las formas en las que opera la territorialización cuando se incluye en ella la perspectiva de género. Como las geógrafas y urbanistas feministas han destacado (Lindón, 2006; Darke, 1998; MacDowell, 2000), en el estudio de las ciudades, las relaciones de género evidencian el modo en que la sociedad patriarcal y capitalista otorga diferentes posibilidades de apropiación, tanto de los espacios públicos como privados, en una forma de organización que es a la vez que espacial, también sexo-genérica, por lo que las distintas posibilidades de agencia en ellos, es percibida de

manera diferenciada entre hombres versus las mujeres y personas de los grupos de la diversidad sexual.

Las formas que adoptan las valoraciones psicogeográficas de las estudiantes con las que se dialogó en clase, repiten las vinculaciones categoriales que asocian el espacio privado a la sensación de seguridad, mientras que el espacio público a percepciones de inseguridad (McDowell, 2000). El territorio propio, si bien es percibido como un lugar que ofrece arraigo dando un sentido a la vida (Kusch, 2000), presenta también elementos en que las prácticas de apropiación de los lugares más cotidianos, como el recorrerlos libremente, se ponen en cuestión tan solo por el hecho de ser mujeres.

“Yo personalmente sí [comparto la opinión de mi compañera] creo que puedo hablar por muchas de mis compañeras cuando digo que todas en algún momento nos hemos sentido más seguras en nuestro barrio que en cualquier otro lugar porque, eh, para qué vamos a andar con cosas, eh, somos mujeres, eh, y últimamente ha habido muchos femicidios y todo el tema, entonces, una como mujer se asusta de esas cosas. Entonces andar en otros lados, de noche, o cuando ya está oscureciendo, al menos a mí, personalmente, me da mucho terror, porque yo no sé lo que pueda pasar, yo no sé si voy a volver a mi casa o no, entonces, sí, yo creo que me siento más segura por donde, aquí en mi barrio que en otros lados” (Estudiante 2)

Con esto, la calle, la oscuridad, la noche, son todos ellos percibidos como factores de riesgo para el ser mujer en los espacios públicos, instalando así una forma de comprensión en que los mandatos y la opresión de género que operan sobre las formas de la subjetividad femenina, son vistas como un límite que da seguridad (Cerutti, 2019), vinculado al espacio conocido, a lo familiar o vecinal. No salir de noche, no exponerse a andar solas en la calle, ni arriesgarse en lugares que no son conocidos, son parte de las conclusiones y las estrategias de adaptación a las que llevan las desigualdades de género en las vivencias de las mujeres jóvenes que habitan los espacios urbanos. Las estudiantes se muestran muy conscientes de eso, pues han interiorizado los mensajes que el entorno público urbano transmite a las mujeres para que sepan cuál es lugar (Darke, 1998)

“O sea, sí, claramente una se siente más segura dentro de su la casa” [y refiriéndose al espacio público] “Sí, o sea, no solamente inseguro para las mujeres, sino que es

inseguro en general. Todo lo que sale en las noticias es como, ya no son como acoso en sí, sino que ya es como cosas más fuertes, y uno se compara y ve que no es una persona fuerte o simplemente es como el sexo débil entrecomillas entonces como que pensai' en cualquier momento, sola, comprando el pan, o cualquier cosa, me puede pasar algo.” (Estudiante 1)

El ser mujeres, es considerado por las estudiantes como una posición de vulnerabilidad y desventaja en el espacio público. Así, a la hora de evaluar estrategias de adaptación para garantizar su seguridad en estos lugares, las estudiantes indican que prefieren lugares que estén concurridos, incluso al riesgo de que, a raíz de la circulación del conocido virus de nuestros tiempos, puedan incluso contagiarse. De esta forma, se puede dar cuenta de la manera en que las estudiantes comprenden que los lugares concurridos en los que se puede estar en presencia de otro conocido, ya sea familiar o vecino (Fenster, 2005; Macassi, 2005), les ofrecen seguridad, al menos relativa, frente a las amenazas de los desconocidos. Esto último se hizo presente cuando se potenció la reflexión con las estudiantes poniendo el foco en qué lugares perciben que es más seguro hoy en día, si los lugares concurridos o los solitarios, a lo que respondieron:

“No profe, los más seguros son los [espacios] concurridos para mí, o sea porque, claro, los dos tienen sus pros y sus contras, ¿no?, pero, a mí me gusta, o sea, sí, me siento más segura como en un lugar lleno de gente, no sé. (Estudiante 2)

“Yo creo que los dos ya son inseguros, en un lugar concurrido uno se puede contagiar o ser asaltado. Pero igual en lados poco concurridos puede pasar cualquier cosa y no hay nadie o poca gente que pueda ayudarnos en el momento.” (Estudiante 6)

Con relación a las percepciones psicogeográficas de seguridad e inseguridad, las estudiantes tematizaron algunas ideas que vinculaban la inseguridad a los casos de conflictividad social en que los distintos grupos sociales disputan el control territorial ante el Estado por medio de protestas y enfrentamientos en el espacio público, como ocurrió durante el llamado “Estallido social chileno” del año 2019, lo que remite, a la idea de que la sensación de miedo o inseguridad aparece cuando los lugares son percibidos como controlados por

algunos grupos que se entienden como una amenaza o por la idea de que los espacios territoriales están fuera del control que ejerce el poder hegemónico del Estado (Pain, 1991):

“Yo una vez me sentí insegura cuando estaba el Estallido Social, y yo como no salgo y no conozco mucho me perdí y me sentí muy insegura y lloré y llamé a mi mamá, y cuando la vi la abracé, justo estaba pasando todo lo del femicidio” (Estudiante 3)

Con todo, las estudiantes identifican la necesidad de estas estrategias de adaptación a los entornos que perciben como amenazas o que les son inseguros por el simple hecho de ser mujeres, pero con la confianza de que aquella situación, a futuro cambie a través de la generación de nuevas formas de educación y socialización que enseñe a hombres y mujeres a respetar las diferencias de género:

“Quisiera creer que no tendríamos que acostumbrarnos a esta situación, pero esa es la realidad, por ahora hay que tomar precauciones. pienso que todo va a cambiar con el tiempo, pero eso también conlleva a enseñarle a los niños desde pequeños a respetar a las diferentes personas que hay en el mundo.” (Estudiante 2)

Cuando se invitó a las estudiantes a pensar las maneras de obtener y analizar alternativas a las experiencias de la inseguridad en los espacios públicos como las estrategias de segregación por género se han usado en distintas políticas públicas para garantizar el bienestar, la seguridad y el desarrollo de las mujeres, como ha ocurrido por ejemplo en Ciudad de México al crear vagones del metro exclusivos para mujeres y menores que las acompañen. En este momento del diálogo de clases, si bien los ejemplos dados apuntaban a los espacios separatistas que se conforman en el transporte público, la misma deriva analítica de las estudiantes las llevó a extrapolar estos mecanismos a la conformación de otros territorios en los que opera igualmente la segregación sexo-genérica. Si bien esto ocurrió más bien por asociación espontánea y no propiciado por las preguntas semiestructuradas con las que había diseñado esta propuesta didáctica, no obstante, para mi grata sorpresa, las estudiantes mostraron lo relevante de la experiencia cotidiana de la falta de integración territorial que ellas mismas viven, ya que cuestionan estas formas de segregación, indicando mediante un símil que las compara con la realidad de las escuelas monogénero como el liceo en que ellas estudian.

En opinión de las estudiantes los espacios segregados como los de los Territorios-Escuela segregados por género, se perciben como inadecuados ya que nos las prepara para desenvolverse en un mundo que es diverso en términos de género:

“Profe ¿y usted no cree que con lo que dijo del metro ese para solo mujeres no es lo mismo que las escuelas de solo hombres o solo mujeres? yo no entiendo porque crean instituciones así si después de todo, cuando salgan a trabajar no hay empresas de solo mujeres o solo hombres.” (Estudiante 4)

“Opino lo mismo que [mi compañera] uno desde pequeños deberíamos relacionarnos con hombres y mujeres tanto como para el liceo para luego estar en el trabajo con hombre y mujer.” (Estudiante 3)

Con todo lo anterior, las mismas estudiantes abrieron la discusión a otras temáticas que son significativas en sus experiencias cotidianas, lo que una vez más comprueba el potencial analítico que ofrece la integración de los contenidos que son propios de los modos de vida y de las formas de percibir el mundo de las estudiantes para una clase de filosofía que espera promover el conocimiento territorializado.

5. Conclusiones.

Con esta investigación, se puede concluir que la mirada territorializada del Otro, excluido por la racionalidad moderna, sobre el mundo propio, en este caso, de las estudiantes frente a sus experiencias cotidianas en sus propios territorios, puede ser incorporada a la clase de filosofía territorializada, para generar y motivar un diálogo crítico frente a los modos de ser, de vivir y de estar en el mundo, partiendo desde los modos de percibir la realidad que son propios de los grupos subalternos.

La creación y análisis de los mapas psicogeográficos es una forma de representar y reflexionar sobre la complejidad y diversidad de las vivencias que se tienen en los territorios relacionadas con la subjetividad de las estudiantes, permitiendo analizar en los territorios la manera en que se materializan las relaciones sociales y de género, así como también la forma en que éstas se perciben subjetivamente. Por eso, la tematización de las emociones territorializadas, se constituyó como un punto de partida para la filosofía en la medida que

las experiencias subjetivas reconocidas por las estudiantes, en el contexto de lo social y territorial que habitan, pasaron a ser el contenido de lo que se abordó en los diálogos de clase. De lo que se trató aquí fue evitar la simple enunciación de las experiencias, como modo de conocer a las estudiantes. Más bien, el trabajo de territorializar la filosofía consistió en ubicarla fuera de la línea epistémica trazada por el pensamiento abismal al que pertenece en su tradición (Santos, 2009), reconociendo que al contar las cosas que nos suceden en un lugar, nosotros también nos estamos narrando y eso es una experiencia de sentido, o, dicho de otra forma, una práctica de reflexión filosófica.

La puesta en común de estas formas de entendimiento de la realidad, por medio del diálogo (que fue virtual, dada la coyuntura), incorpora la posibilidad de su análisis, promoviendo una mirada crítica sobre las experiencias que subyacen a las formas comunes de experimentar los territorios, para abrir a partir de allí nuevos campos de significaciones y sentidos, lo cual da pie al cuestionamiento filosófico de lo dado. El filosofar, de este modo, es una actividad anclada en el sentido de la problematización del mundo que rescata el malestar frente a las construcciones sociales y culturales que nos co-constituyen, y no solamente en su enunciación. De esta manera, la enseñanza de la filosofía misma es territorializada. Por eso, la comprensión de una filosofía territorializada va de la mano de su comprensión en cuanto una filosofía situada y crítica respecto a lo real, que tiene lugar cuando la enseñanza dialoga con los conflictos del territorio y con las personas del territorio. Asumir una enseñanza de la filosofía territorializada implica, por lo tanto, conocer, reflexionar y dialogar con los territorios y las estudiantes, en el sentido de percibir sus desafíos y potencialidades en el marco de las disputas frente al poder con que están vinculadas en sus espacios vividos.

En el caso de esta propuesta didáctica, la territorialización de la enseñanza de la filosofía, en diálogo con la subjetividad, espacios y modos de vida de estudiantes mujeres urbanas de sectores populares y empobrecidos de la capital de Chile, implica rescatar aquellas formas de comprensión psicogeográfica de los entornos que, cargados de emociones y experiencias situadas, son parte de los contenidos sociales y simbólicos más cotidianos con los que se representan sus territorios y las prácticas de territorialización. Así, esta unidad didáctica giró en torno a comprender y reflexionar lo relativo a aquellas formas que adopta

la psicogeografía de las estudiantes: sus afectos, sus miedos, los deseos y las contradicciones que experimentan al vivir en territorios urbanos populares.

Destaca en este trabajo, el espacio que ocupó la expresión de las emociones territorializadas de las estudiantes, en particular aquellas vinculadas con el apego y el arraigo a los lugares en los que habitan. Una vez más, la territorialización de la filosofía en las experiencias cotidianas de las estudiantes, permite superar las líneas abismales de la tradición filosófica occidental Moderna que separan lo racional de las emociones, dando espacio a la expresión y la reflexión en torno a lo vivido que se vincula con los aspectos emocionales, con los sentimientos, los símbolos, las experiencias de violencia y conflicto, los anhelos y sueños, lo que hace que el lugar en que se habita y aquellos espacios significativos se conviertan en parte de la propia identidad de las estudiantes.

Sin embargo, este proceso no está exento de conflictos, ya que las prácticas de territorialización y de apropiación de los espacios son consecuencia de las relaciones de poder en el devenir histórico y viven las mismas transformaciones y conflictos entre los distintos grupos de poder en sus efectos de territorialización en el espacio público. En el caso de las reflexiones de las estudiantes, destacan aquellos elementos que permiten reconocer los conflictos y desafíos en la territorialización del género, que tienen lugar en los territorios en los que las estudiantes habitan y en toda la sociedad patriarcal y capitalista. Esto implica que, si bien se toma como punto de partida una variedad de experiencias y de territorios, subyace a ello, el marco de las experiencias comunes en el ámbito de las desigualdades sociales y de género que se viven por parte de las mujeres. Aquí, las mismas estudiantes reconocieron aquellas dificultades que experimentan como jóvenes mujeres a la hora de apropiarse con libertad de los lugares en los que habitan o los que frecuentan: el miedo a la noche, a los lugares solitarios, a los lugares sin control o fuera de la mirada de algún familiar o vecino, preferir no salir a ciertas horas, no exponerse en algunos lugares, entre otras de las muchas experiencias reconocidas por las estudiantes, son todas ellas consecuencias de los conflictos que tenemos las mujeres a la hora de territorializar nuestras prácticas y nuestro ser o estar en los espacios públicos urbanos.

Las reflexiones sobre su propio territorio social y simbólico, surgen desde un sentido encarnado en el ser mujer que se concibe como una posición de desventaja o de vulnerabilidad en el espacio público, lo que es vidente en las categorías que remiten a las

experiencias psicogeográficas de las estudiantes en los territorios. En ellas aparecen formas de entender los conceptos y significados diferenciados en la experiencia situada de las estudiantes, desde donde aquellas cualidades como “oscuro”, “inseguro”, “solitario” o “concurrido”, cobran sentido específico cuando se analizan mediante una perspectiva de género.

Finalmente, es necesario que insista en el carácter incipiente y exploratorio de esta propuesta, sobre todo de la mano de la excepcionalidad de su desarrollo en plena pandemia mundial, lo que no dio espacio ni tiempo a la profundización de aquellos contenidos que se pusieron en circulación en el aula por parte de las estudiantes. No obstante, es importante reconocer que su potencial creativo, deja abiertas las posibilidades para un mayor desarrollo de lo que implica la práctica de la enseñanza de la filosofía territorializada, en las dinámicas del aula, que se involucre con el abordaje práctico de aquellas conceptualizaciones manifestadas por los mapas psicogeográficos de las estudiantes y en sus reflexiones durante el diálogo de clase.

Con todo, el desarrollo de esta investigación deja en claro que a pesar de las dificultades que ha impuesto la virtualidad a la hora de conocer y reconocer quiénes son nuestros estudiantes, una propuesta didáctica como la presente, ofrece amplias oportunidades para lograr comprender quiénes son nuestras estudiantes, cuál es su mirada frente al mundo en el que viven y qué reflexiones filosóficas surgen de la puesta en común de sus experiencias.

Más allá de estas circunstancias, esta propuesta es igualmente aplicable en la presencialidad, y se puede llevar mucho más allá de lo aquí desarrollado. En mi opinión, se puede considerar que el trabajo de la reflexión filosófica territorializada permite abordar de manera conjunta lo que se suele concebir como los dominios independientes de la investigación, la educación y las acciones para la transformación social. Todo esto porque es necesario que esta propuesta se conciba como un proceso y no solamente como una actividad, para que así permita catalizar procesos en el que las propias estudiantes conviertan los conflictos que reconocen en sus experiencias de territorialización, en oportunidades para la resignificación y la reconstrucción de las experiencias vividas, generando soluciones creativas y planes de acción transformadoras. El reto a futuro aquí es profundizar en el análisis de las problemáticas identificadas y pasar a una fase propositiva de intervención que

encamine estrategias colectivas, como puede ser, por ejemplo, mediante la creación de cartografías sociales o críticas como herramienta de lucha ante los conflictos territoriales.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardao, A. (1993). *Espacio e inteligencia*. Montevideo: Biblioteca de Marcha – Fundación de cultura universitaria.
- Bernal, I. (2013). Enseñar y aprender filosofía en la singularidad de las interacciones cotidianas. *Praxis & Saber* 4(7), pp. 119-140.
- Berroeta, H., Pinto de Carvalho, L., Di Masso, A., & Ossul, M. I. (2017). Apego al lugar: una aproximación psicoambiental a la vinculación afectiva con el entorno en procesos de reconstrucción del hábitat residencial. *Revista INVI*, 32(91), pp. 113–139.
- Cabaluz, J. (2015). *Entramando pedagogías críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Cabaluz, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y la filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ Educ*, 19(1), pp. 67-78. doi:10.5294/edu.2016.19.1.4
- Castaño-Aguirre, C. A., Baracaldo-Silva, P., Bravo-Arcos, A. M., Arbeláez-Caro, J. S., Ocampo-Fernández, J., & Pineda-López, O. L. (2021). Territorio y territorialización: una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), pp. 201-217.
- Cerletti, A., & Kohan, W. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: LA UBA y los Profesores Secundarios – Oficina de Publicaciones del C.B.C.
- Cerutti, H. (coord.). (2019). *Formarnos frente a la violencia cotidiana. La cartografía social como herramienta pedagógica*. México: UNAM.
- Darke, J. La ciudad modelada por el varón. En C. Booth, J. Darke, & S. Yeandle. (Coords.). *La vida de las mujeres en las ciudades. La ciudad, un espacio para el cambio*, pp. 115-130). Madrid: NARCEA, S.A. De Ediciones.
- Debord, G. (1999) Teoría de la deriva. En *Internacional Situacionista*, vol. I: La realización del arte. Madrid: Literatura Gris.

- Echeverría, G. (2005). *Apuntes docentes de metodología de investigación: Análisis cualitativo por categorías*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano – Escuela de Psicología.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.
- Falú, A. (Ed.). (2009). *Mujeres en la ciudad. De violencias y derechos*. Santiago de Chile: Red Mujer y Hábitat en América Latina - Ediciones Sur.
- Fenster, T. (2005). The right to the gendered city: Different formations of belonging in everyday life. *Journal of Gender Studies* (14), pp. 217-231
doi:10.1080/09589230500264109
- Kusch, R. (2000). *Obras completas*. Rosario: Editorial de la Fundación Ross.
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. México, D.F.: Editorial Corte y Confección.
- Guitart, M. (2011). La geografía vital y psicológica de la interculturalidad. *Cuadernos interculturales*, 9(16), pp. 33-44. Viña del Mar, Chile: Universidad de Playa Ancha.
- León, A. (2006). *¿Enseñar filosofía?* Cali: Programa editorial. Universidad del Valle.
- Londoño-Ramos, C., & Rojas-Devia, J. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), pp. 153-176.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Lindón, A. (2006). Territorialidad y género: una aproximación desde la subjetividad espacial. En P. Ramírez Kuri, & M. Aguilar. (Coords.), *Pensar y habitar la ciudad: Afectividad, memoria y significado en el espacio urbano contemporáneo* (pp. 13-36). México D.F.: Editorial Anthropos.
- Macassi, I. (2005). *El miedo a la calle: la seguridad de las mujeres en la ciudad*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán; Centro de Intercambio y Servicios para el Cono Sur.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Merçon, Juliana. (2020). *Interculturalidade, natureza e Educação. Afectos Filosóficos*. Rio de Janeiro: NEFI Edições.

- Monnet, J. (2013). El territorio reticular. En B. Nates (ed.). *Enfoques y métodos en estudios territoriales, Manizales: RETEC/Doctorado de estudios territoriales de la Universidad de Caldas* (pp. 137–167). Centre pour la Communication Scientifique Directe.
- Naess, A. (1988). Deep Ecology and ultimate premises. *Ecologist*, (18), pp. 128-131.
- Ortíz, A. (2007). Hacia una ciudad no sexista. Algunas reflexiones a partir de la geografía humana feminista para la planeación del espacio urbano. *Territorios* (16-17), pp. 11-28.
- Pain, R. (1991) Space, sexual violence and social control: integrating geographical and feminist analyses of women's fear of crime. *Progress in Human Geography*, (15), 4, pp. 415-431.
- Pinto, R. (2007). El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Sánchez, Cecilia. (1997). Filosofía universitaria y política. Chile en el período 1950-73. *Revista Universum* (12)
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO – Siglo XXI.
- Santos da Rocha, A. (2013). Território como representação. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, 12(29), 139–153.
- Santos Herceg, José. (2015). Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile. Santiago de Chile: Libros de la Cañada.
- Soto, P. (2013). Entre los espacios del miedo y los espacios de la violencia: discursos y prácticas sobre la corporalidad y las emociones. En M. Aguilar, & P. Soto. (Coords.) *Cuerpos, espacios y emociones. Aproximaciones desde las ciencias sociales* (pp. 197-219). México: Universidad Autónoma de México.
- Tani, R., & Núñez, M. (2003). La filosofía antropológica de Arturo Ardao: el puesto de la inteligencia en el cosmos. *Anuario de filosofía argentina y americana* (20), pp. 37-53.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2010). Introducción a los métodos cualitativos. Nueva York: Book Print.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.