



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

**Procesos de reflexión en estudiantes que conforman grupos autoeducativos:
Experiencias educativas en el contexto de la movilización estudiantil feminista**

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional

JENIFER CELIS MÉNDEZ

PROFESORA GUÍA

DRA. SONIA PÉREZ TELLO

COMISIÓN EXAMINADORA
DR. JESÚS REDONDO ROJO
DR. JUAN GONZÁLEZ LÓPEZ

Santiago, 2020

Índice

Prólogo.....	4
1. Resumen.....	6
2. Problematización	8
3. Objetivo.....	16
3.1. Objetivo general.....	16
3.2. Objetivos específicos	16
4. Marco teórico.....	17
4.1. Aprendizaje y conciencia desde la óptica histórica-cultural	18
4.2. La Reflexión como posibilidad de transformación.....	24
4.3. Grupos auto-educativos y movimiento estudiantil feminista 2018	32
5. Marco Metodológico.....	39
5.1. Diseño de estudio.....	39
5.2. Técnica de Producción de Información.....	39
5.3. Participantes y procedimiento de selección	41
5.4. Criterios éticos.....	42
5.5. Análisis de la información.....	42
6. Resultados y análisis.....	44
6.1. Eje temático I: reflexión.....	45
6.2. Eje temático II: grupo autoeducativo	79
7. Discusión.....	98
7.1. La irrupción de la experiencia reflexiva en sus trayectorias de vida	99
7.2. Aspectos que componen la reflexión y su relación con la participación en el grupo autoeducativo	105
7.3. Condiciones que facilitan y limitan la reflexión.....	108
8. Conclusiones.....	115
8.1. ¿Qué sabemos acerca de la reflexión?	116
8.2. Aportes al campo del conocimiento de la Psicología Educativa	118
8.3. Limitaciones y proyecciones del estudio	120
9. Anexos	128

Prólogo

Amarrándome de la consideración Bajtiniana de la conciencia, específicamente sobre aquella insuficiencia e imposibilidad existencial de que se presente una única conciencia, y por ende una autora frente a una idea, es que podemos iniciar este camino denunciando la contradicción, y por qué no llamarlo falsedad, que se alberga en el formato de autorear individualmente una creación investigativa.

Tal es la problemática, que comenzaremos mencionando que la presente creación responde al ejercicio reflexivo colectivo de un grupo de jóvenes que, tras distintas experiencias de organización, se estrelló una y otra vez con la imponente muralla construida por la ideología neoliberal, constitutiva no sólo de aquellas/os que se sientes parte de la vereda de enfrente, sino también desde nuestras vivencias como pueblo rebelde. Al respecto, no es exagerado declarar que en dicho ejercicio organizativo, variadas son las ocasiones en las que intentamos replicar lo que a otras/os les funcionó en épocas gloriosas. Sin embargo, la realidad nos enseñó que nada era suficiente si no reconocíamos el contexto real en el que nos vinculábamos y sin herramientas ajustadas nuestro trabajo contaba con un horizonte limitado.

De esta manera llegamos a la temática de la reflexión, luego de intuir en ella una posibilidad de fisura, concibiéndola como los momentos más importantes en la vida de un/a sujeto/a, y por ende de nuestro trabajo transformador. En breves palabras, lo sentíamos como aquel momento en que la vida es sentida con responsabilidad, dejando de ser con ello una hoja en el viento para transformarse en una semilla en el porvenir, sembrada en el contexto adverso. Así también, reconocíamos que la reflexión es una idea anterior, incluso a nuestro nacimiento, la que se diluyó históricamente. Por lo mismo era necesario conocer qué es la reflexión, cómo se aplica o se favorece en otras/os. Esto que se convirtió en una urgencia abrió nuevos caminos de búsqueda, dando hoy un primer paso en la línea de la investigación académica.

Aferradas/os a nuestra intuición, el primer momento de creación consistió en ajustar al mundo investigativo formal las experiencias locales alojadas en la retina. Desanudar análisis de documentos filosóficos y políticos anclados en experiencias específicas, fue uno de los grandes desafíos cuándo la/el sujeta/o de investigación era esquiv/a. Aún recuerdo las observaciones de la defensa del proyecto, las que cuestionaban la validez del mismo por no tener sujeta/o, ¡pero ¿cómo pensaba yo! si el ejercicio en el que se acuna el proyecto justamente esperaba responder a la

necesidad social visualizada hace ya algunos años de prácticas concretadas.

Con el pasar de los meses, las observaciones del proyecto inicial cobraron sentido. Esto se vincula a la aparición de las sujetas de investigación, quiénes irrumpieron los viejos esquemas, entre vísceras y noticieros. Y cuándo esto ocurrió, la investigación tomo su vida entre las manos, como aquellos personajes de novela que vuelven a la vida en búsqueda de una autora. Ellas sin duda nos encontraron divagando entre estrictos marcos de referencias y anhelos frustrados.

La transformación que sufrió esta investigación, tal como se puede anunciar en una tesis que investiga la reflexión, tomo nuevos giros que involucraron cambios en términos de problematización, objetivos, metodología, hasta el lenguaje en su totalidad... cuántas veces consultamos por la forma más apropiada para llamarlas y ser con ello humildemente consistentes con lo que piensan, con lo que son.

Es por ello, que el resultado que verán a continuación, por ejemplo, no pudo señirse a la utilización de la tercera persona singular, ya que esta idea o propuesta alberga el pensar, sentir y actuar de variados colectivos que vinculados a la reflexión expresan hoy parte de su voz.

1. Resumen

La presente investigación tiene por propósito conocer los procesos de reflexión de las estudiantes en educación superior que conformaron un grupo autoeducativo en el contexto de la movilización feminista. Esto se desarrollo por medio de la descripción y el análisis de las percepciones que tienen las estudiantes sobre los procesos de reflexión desarrollados en sus trayectorias de vida. En torno al periodo de participación de las entrevistas en el grupo autoeducativo, también se caracterizan los elementos que la componen junto a las condiciones colectivas que facilitan o limitan su emergencia.

Para su estudio, se consideraron antecedentes teóricos y empíricos en torno a la reflexión, aprovechando la alta producción académica existente en campos disciplinarios como: la filosofía, la psicología y la educación. En cuanto a este último, la reflexión ha sido ampliamente estudiada ya que se le considera como recurso importante para la transformación de experiencias de aprendizaje en contextos de educación formal, tanto en educación media como en procesos de formación profesional, posibilitando la significación personal de experiencias educativas enajenantes.

En términos generales la investigación se sustenta teóricamente considerando los aportes realizados por la escuela histórico-cultural en torno al aprendizaje y el desarrollo. En cuanto al constructo reflexión, se consideran distintas acepciones presentes en la literatura, considerando además que en términos educativos la reflexión se vincula directamente a otros procesos que subyacen al aprendizaje, tales como: la autorregulación, la metacognición y el pensamiento o reflexión crítica. De esta manera, se observo que las investigaciones revisadas destacan el carácter transformador que presenta el proceso, tanto a nivel personal como social, lo que conlleva importantes implicancias para el campo del conocimiento de la psicología educacional.

A nivel metodológico, la investigación consideró una consulta a 7 estudiantes de educación superior que conformaron una organización autoeducativa, en el contexto de la movilización estudiantil feminista del año 2018. A cada una de las integrantes de la organización se les consultó, por medio de dos instancias de entrevistas en profundidad, sus percepciones respecto de la reflexión en relación a sus historias de vida y su participación en el grupo de autoeducación.

Los resultados recabados fueron detallados y analizados considerando dos ejes temáticos: “Reflexión” y “Grupo autoeducativo”. En ambos, se agruparon los relatos entregados por las entrevistadas a través de categorías y sub-categorías que sistematizan los acuerdos y discrepancias en torno a los objetivos planteados.

Luego de analizar los resultados, la discusión es entablada en razón de los objetivos planteados y las consideraciones teóricas que sustenta la investigación. Su estructuración responde en primera instancia a las concepciones que tiene las entrevistadas sobre la reflexión luego de identificar momentos reflexivos significativos en sus historias de vida. En segundo lugar, se problematizan los elementos que componen la reflexión, los que a su vez son vinculados a la experiencia colectiva de pertenecer a la organización autoeducativa de índole feminista en el contexto de la movilización estudiantil. Por último, se analizan las condiciones que limitan, pero sobre todo que favorecen la reflexión, considerando las personas y artefactos culturales que permiten que la experiencia reflexiva sea posible, junto al reconocimiento de que también existen situaciones sociales contradictorias que propiciaron el surgimiento de la reflexión fuera de la intencionalidad directa de quiénes la incitaron.

Se concluye la investigación aseverando que los procesos de reflexión son complejos, multidimensionales, dinámicos y situados respecto de las particularidades que presentan las trayectorias de vida de nuestras entrevistadas. Sin duda alguna, los hitos reflexivos en sus respectivas historias marcaron un antes y un después en ellas, lo que se vincula a cuestionamientos, reconocimientos, crisis y tomas de decisión. Así también, se observó al grupo de autoeducación como un espacio de despliegue y encuentro de las reflexiones, las que más bien tuvieron un lugar de origen con anterioridad, asociada a una emoción o sensación, sobre las que se problematiza en colectividad sobre aspectos resonantes al feminismo, el patriarcado y la mercantilización de la educación.

Por último, se destaca el aporte de la investigación al ámbito de la psicología educacional, en tanto proceso de transformación, conlleva importantes repercusiones educacionales y políticas sobre las experiencias estudiantiles de aprendizaje. Las que vinculadas a propósito y devenir se alejan del movimiento temporal-lineal sobre el que se cimenta la planeación curricular.

2. Problematización

*“Cada sujeto es lo que hace
de lo que hicieron de él”*
(Sartre, J)

“Contra toda autoridad excepto mi mamá”
(Consigna movimiento feminista)

Como consecuencia de los complejos procesos suscitados por el sistema capitalista democrático actual, somos testigos de las importantes presiones y demandas sociales realizadas al quehacer educacional, dada su injerencia en la socialización y en la constitución de vínculos sociales que posibilitan la convivencia humana. Lo que algunos han denominado teóricamente como el “nuevo capitalismo” (Tedesco, 2003; Ernst, 2003; Ordoñez, 2004) ha permitido vislumbrar los efectos de nuevas contradicciones, vinculadas a la participación de las/os sujetos en la obtención y construcción del conocimiento, intensificados con ello fenómenos de exclusión más profundos de los ya conocidos en el contexto del capitalismo industrial.

En este escenario las Ciencias Sociales, por medio de las perspectivas de la reproducción y la producción social, han proporcionado marcos referenciales que permiten comprender el modo en que la educación interfiere en la constitución de las relaciones sociales y en la construcción de la subjetividad de las y los sujetos en espacios educativos formales.

Desde la perspectiva de la reproducción social, disciplinas científicas como la Psicología (Redondo, 2000), la Sociología (Fernandez-Enguita, 1990; Dubet, 2006) y la Pedagogía (Molina, 2006; Mejía, 2016) han cuestionado la labor desarrollada por la educación formal como proyecto social, declarando que el modelo tradicional de enseñanza se encuentra en crisis, ya que no garantiza oportunidades sociales necesarias para el fortalecimiento de una sociedad más equitativa e inclusiva. Todo lo contrario, la oferta educacional actual jugaría un rol preponderante en la formación de las desigualdades, posibilitando la segregación y exclusión social a través de los resultados obtenidos por las y los aprendices, por ejemplo, favoreciendo por medio de la “nota” que cada cual se sienta único responsable de sus resultados académicos y por tanto de su “suerte”, obstaculizando el análisis social de la problemática educativa de fondo (Redondo, 2000).

Así también, Molina (2006) ha problematizado el escaso sentido emancipador que presenta el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en el que prevalece la conceptualización de que los procesos de enseñanza constituyen un ejercicio unidireccional de llenado de información, donde las y los estudiantes son concebidos como individuos carentes de conocimiento, en proceso permanente de alfabetización y que no interfieren en la construcción del mismo.

Al respecto, es importante destacar que dicha caracterización no solo corresponde al proceso de enseñanza en educación básica y media, sino también formaría parte de la educación universitaria. Arbaiza (2012) por ejemplo, plantea que las y los estudiantes de educación superior en Latinoamérica son concebidos como un agente pasivo de la investigación científica y en general del conocimiento academicista, al reconocer únicamente su rol de aprendiz en el proceso de construcción.

Por otro lado, Freire (1970) incorpora elementos de clase a la discusión antes planteada, atribuyendo intencionalidad política a las dinámicas educacionales antes descritas. En sus términos, las relaciones entabladas en el contexto educativo formal que posibilitan la reproducción social son el ejercicio directo de un opresor (sistema educativo que sirve a intereses del capital) hacia un oprimido (la y el estudiante en proceso de reconocimiento y desarrollo), siendo la enseñanza o “educación bancaria” aquella que reproduce dinámicas de opresión, donde el conocimiento y la identidad del aprendiz se someten a formas ideológicas impuestas por una educación descontextualizada. Por lo tanto, la despolitización de las y los aprendices en el contexto formal de enseñanza, producto de la exclusión consciente y deliberada de este tipo de educación, es una consecuencia importante a tener presente, ya que trae aparejado una experiencia educativa enajenante en la mayoría de los casos.

Frente a lo anterior, es importante plantear que, si bien la experiencia estudiantil que se encuentra inserta en contextos de educación formal tiende hacia la homologación de sus vivencias, como consecuencias de los procesos de reproducción antes descritos, de igual manera es posible observar diferencias en las experiencias educativas de las y los estudiantes. Al respecto, los argumentos planteados por las teorías de la producción (Lauretis, 1984; Giddens, 1984; Butler, 1997), proporcionan al análisis expuesto otros puntos de vista, ya que, al analizar las experiencias estudiantiles bajo esta perspectiva, se incorpora a la discusión el cuestionamiento de aquellos

mecanismos que subyacen a la forma particular en que sus protagonistas vivencian una misma experiencia escolar, lo que se expresa a través de complejos procesos de construcción identitaria.

Específicamente Dubet y Martucelli (1998) problematizan la manera en que las/os actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar, destacando el papel que cumple la reflexión para la constitución de nuevas unidades de sentido. En ellas, se observan complejos procesos de resistencia, en los que es posible identificar y cuestionar elementos que favorecen que una experiencia estudiantil se distancie críticamente de los aspectos reproductivos de la educación formal (Giroux, 1983).

Bajo esta perspectiva, adquiere relevancia el concepto de agencia (Giroux, 1983; Giddens, 1984), vinculada al poder que cada estudiante tiene en autonomía para trazar sus propias experiencias, lo que es inseparable de las relaciones sociales que subyacen (Dubet, 2006). Esto implicaría que los grados de agencia que pueden desplegar las/os individuos/os en una determinada sociedad, estarán delimitados por la forma particular en la que asumen dichas relaciones sociales.

De esta manera, planteamos que sin perder de vista los antecedentes de las teorías de la reproducción, los espacios educativos representan terrenos marcados no solo por las contradicciones estructurales e ideológicas, sino también por la resistencia estudiantil formada colectivamente. Esto explicaría entonces, que frente a la existencia de marcos educativos de reproducción similar se configuran subjetividades de resistencia que pueden activar procesos de educación contra-hegemónicos.

Es así como en esta realidad educativa habitada por experiencias estudiantiles enajenantes, en la mayoría de los casos, la reflexión es entendida como una capacidad humana transformativa de la realidad, que alberga la posibilidad de generar fisuras sobre la fábrica de desigualdad social educativa existente, abriendo con ello nuevas posibilidades ante el callejón sin salida en la que nos sitúan dichas experiencias estudiantiles producto del sistema de educación formal.

De manera más precisa, la reflexión permitiría al aprendiz “tomar conciencia de aquellos hechos y fenómenos que ocurren a nuestro alrededor y en nuestra propia vida, para comprenderlos, interpretarlos y buscar la significación y el sentido que tiene para nosotros mismos” (Domínguez y Gámez, 2010). En palabras de Dewey (2010), la reflexión se trata de un movimiento de vivir de nuevo la propia experiencia, aunque ahora de otro modo, de volver sobre ella para examinarla con

mayor atención e incrementar el conocimiento y las competencias que han de servir para optimizar la comprensión y la acción sobre la realidad.

En términos educativos, se ha planteado que la reflexión constituye un recurso determinante para el desarrollo de aprendizajes significativos, lo que ha sido corroborado por diversos autores (Dewey, 1982; Schön 1983; Brockbank, y McGill, 2008; Mora, 2005; Fuentealba y Vanegas, 2013), quienes a través de sus investigaciones han destacado su papel emancipador (Schön, 1987) en procesos de aprendizaje de estudiantes, profesoras y profesores, entre otros profesionales en formación. Por ejemplo, la investigación desarrollada por Hernández, Ulloa y Velázquez (2007) en el ámbito escolar, considera que los procesos reflexivos permiten a los aprendices desarrollar análisis y orientación frente a lo aprendido como procedimientos de regulación (acciones de control y valoración), lo que es esencial en el desarrollo de los mismos.

Guerra (2009) realiza una revisión sistemática en Chile sobre experiencias en formación inicial de profesores/as con énfasis en la reflexión, las que dan cuenta de distintas cualidades que éstas pueden asumir de acuerdo al énfasis que presentan sus programas formativos. Es importante destacar que en ambas líneas de investigación, se incorpora el reconocimiento y estudio de la reflexión como proceso psicológico fundamental en la constitución de procesos educativos, dada su injerencia y participación en los aprendizajes conseguidos.

Así también, la reflexión estudiantil ha tomado protagonismo en investigaciones realizadas sobre las distintas etapas de la educación tradicional, ya que se comparte, tanto a nivel nacional como internacional (Delors, 1996; UNESCO, 2000; OCDE, 2010), la relevancia de avanzar en perspectivas como; la participación y construcción del conocimiento de las/os estudiantes para conseguir aprendizajes profundos. Sin embargo, no se observa evidencia suficiente sobre procesos de reflexión, participación y construcción de conocimiento en espacios de aprendizaje gestionados por estudiantes, como es el caso de los grupos auto-educativos en contexto universitarios.

De acuerdo a González (2006), al mencionar la existencia de grupos auto-educativos en el entramado socioeducativo, nos referimos a la

“amplia heterogeneidad de colectivos de jóvenes, mujeres, adultos que históricamente han estado presentes en el amplio espectro del campo popular, que orientan su práctica a suplir las falencias que el sistema educacional en su atención a los sectores más

postergados tiene y/o a proponer contenidos y formas de autoeducación alternativas a las promovidas por el sistema educativo formal” (p. 6).

Al reconocer la existencia histórica y permanente de organizaciones auto-educativas populares en Chile (Muñoz, 2002, González, 2006; Salazar, 2008), favorecemos la comprensión respecto de cómo algunas/os sujetos, al margen de la educación formal impuesta, han desarrollado formas de auto-educación alternativas a las promovidas por el sistema formal, las que se orientan al desarrollo de los sectores más excluidos en auto-educarse y reconstruir a su vez el tejido social.

Al respecto, Artaza, Fauré y Poch (2013) refieren a los grupos auto-educativos que pertenecen a la educación superior del país, vinculando su proliferación y emergencia a las importantes organizaciones a nivel estudiantil que comenzaron su ciclo de movilizaciones en el año 2011, en las que se reconoce que las demandas más importantes pasaban por la necesidad de construir y socializar “otros” saberes, diferentes a los de la educación formal. En estos grupos de autoeducación, la reflexión constituye una herramienta transformadora de la experiencia, en tanto operación, posibilita que las y los protagonistas puedan prestar especial atención a los interrogantes que plantea la realidad y a la efectividad de la acción sobre ella y a sus propias vivencias.

De acuerdo al catastro realizado por la FECh (Federación de estudiantes de la Universidad de Chile) en el año 2016, en ésta Universidad (lo que puede ser extrapolable a otros grupos autoeducativos), se observan diversos repertorios de acción estudiantil. Algunos de ellos son: los colectivos (“Colectivo Salud Popular”, “Colectivo La Borraja”, “Colectivo La Laucha”, “Colectivo La Savia”, “Colectivo WingKul”); huertas comunitarias (“Huerta de les sin tierra”, “Huerto Popular Observatorio al Sur”, “Huerto Rengalentun”); centros culturales (“Centro Cultural Villa Los Alerces”); preuniversitarios (“Preuniversitario Popular Víctor Jara Sede La Granja”, “Preuniversitario Popular La Pincoya”, “Preuniversitario Popular José Carrasco Tapia”); observatorios (“Observatorio Contra el Acoso Callejero Chile”); revistas científicas y no científicas (“Revista Némesis”), grupos de estudio (“Asa”, “Tacones de Matthei”, “Sociedad de Debate Universidad de Chile”, “Colihue”).

Todos ellos comparten la necesidad de conformar grupos para dar respuesta a necesidades visualizadas colectivamente de manera reflexiva e idiosincrática. En la mayoría de los casos, las y los integrantes direccionan sus propósitos y motivaciones en la conformación de una nueva manera de hacer lo ya existente, en los que subyace la construcción de conocimiento y/o la transformación

del espacio que los rodea. En éstas además existen variadas orientaciones, favoreciendo la creación de un espacio de intercambio y aprendizaje consciente y determinado por sus acciones, del que son inevitablemente responsables.

Hacia el año 2018, los grupos autoeducativos en el contexto de las organizaciones estudiantiles feministas, irrumpen el escenario educativo presentando un nuevo carisma. Tal como lo describe Zerán et al. (2018):

“A cincuenta años de la revuelta de mayo, en las calles y en las aulas de nuestro país emerge otro movimiento que esta vez apunta sus dardos a un objetivo mucho más nítido y específico: la estructura ideológica patriarcal de la sociedad chilena con las consiguientes inequidades de género y violencia contra la mujer, expresadas en el acoso sexual en las aulas de nuestras universidades, la educación sexista, el lenguaje discriminatorio y otras lacras” (pp, 9-10).

El movimiento feminista estudiantil del año 2018 evidencia la necesidad y urgencia de desarrollar cambios profundos para transformar la Universidad, la que como aparato ideológico, promueve y despliega su perspectiva androcéntrica de la realidad. Al respecto, los cambios exigidos por el movimiento, no solo se orientan en la dirección de demandar a la institución política paridad en la contratación de docentes y del personal administrativo, sino también en cuestionar el sentido más profundo que reproduce la institución.

En otras palabras, el movimiento estudiantil feminista,

“interpela a las instituciones universitarias en lo que estas inercialmente reproducen al patriarcado en las formas del acoso sexual y la educación sexista y en segundo, interviene la propia lógica de la protesta política al volver claro que su cuerpo no ha sido otro que el de la Universidad masculina” (Castillo, 2018, en Zerán et al. pp. 35-36).

Enmarcadas en el contexto del movimiento estudiantil feministas, algunos de los grupos auto-educativos que allí habitaron desarrollaron procesos de reflexión que involucraron el cuestionamiento de la realidad educativa y social imperante, pero también, ampliaron el campo de lo reflexionado en tanto cuestionan la práctica concreta, cotidiana, relacional en la que estamos inmersos. Es por ello, que en el mismo momento que salen a la luz pública los alegatos por acoso sexual por parte de las estudiantes; denuncias diversas a autoridades incuestionadas en las distintas instituciones; creación de protocolos de denuncia y protección, se instalan de manera simultánea

“espacios reflexivos y comunitarios que dieron reconocimiento a un problema agudo e irresuelto y permitieron visibilizar el abuso de poder como un signo recurrente a nivel nacional” (Eltit, 2018 en Zerán et al. 2018. p. 60). Es justamente su carácter de introspección profunda, lo que caracteriza a los grupos autoeducativos de mujeres en el contexto de la movilización estudiantil feminista 2018.

En consecuencia, las diferentes experiencias educativas existentes en el entramado socio-educativo configuran escenarios estudiantiles diversos y, en ocasiones, resistentes a las lógicas hegemónicas impuestas por la estructura formal de educación. Frente a ello, existen sujetas y sujetos que a pesar de estar insertos en estructuras de educación formal altamente enajenantes, han desarrollado formas que subvierten el orden por medio de resistencias estudiantiles, vinculada a la necesidad de transformar la realidad, transformarse a sí mismas por medio de la construcción de conocimiento y del reconocimiento de los saberes ya existentes.

En relación a ello, es pertinente utilizar la denominación grupos de autoeducación para dar cuenta de grupos de mujeres que gestionan el desarrollo de instancias que propician su aprendizaje, demandando y transformando aquello que ha sido transmitido por la educación formal, respondiendo a las necesidades que presentan sus integrantes y el resto de la sociedad. Todo lo anterior, está demarcado en un contexto de transformación social específica, arraigado en el movimiento estudiantil feminista 2018 que exige un análisis de procesos de reflexión situados.

De esta manera, el desarrollo del estudio es relevante ya que, frente a la existencia de procesos reflexivos en estudiantes en contexto de movilización, se observan conocimientos, mecanismos y estrategias necesarias de considerar, ya que permiten conceptualizar y caracterizar la reflexión de forma pertinente, complejizando los aportes realizados por la filosofía, la psicología e incluso la pedagogía en la materia.

En razón de la revisión empírica realizada, se observó el escaso conocimiento existente respecto de las formas subjetivadas que toman las experiencias educativas en estudiantes que desarrollan procesos reflexivos. Mucho menos se puede decir, respecto de cuáles son los elementos que gatillan o propician el desarrollo de procesos reflexivos en mujeres-estudiantes insertas en estructuras educativas altamente enajenadas y descontextualizadas, como las ya caracterizadas.

Por último, es importante destacar que la experiencia escolar reflexiva ha sido tradicionalmente comprendida respecto de las oportunidades de aprendizaje brindadas al interior de la sala de clase,

siendo consecuencia de procesos de planeación curricular dirigidos por un/a profesor/a a cargo. Por tanto, sería pertinente cuestionarnos respecto de qué ocurre con las experiencias educativas que emergen y se gestionan por las y los estudiantes, sin el control de procesos deliberadamente diseñados por la figura de un/a profesor/a o currículum.

Considerando todo lo anterior surge la siguiente interrogante ¿Cómo son los procesos de reflexión que desarrollan las estudiantes de educación superior que conforman grupos de autoeducación, en el contexto de la movilización estudiantil feminista?

Supuestos a la base

Esta pregunta se basa en el supuesto de que las estudiantes, en el contexto de movilización feminista que conforman grupos de autoeducación, se reúnen y organizan para formarse en el feminismo, cuestionando de manera colectiva la realidad que las oprime. En esta acción, las sujetas están desplegando procesos de reflexión de carácter contrahegemónico en relación al contexto educativo formal del que son parte. Por tanto, la pregunta presume la existencia de procesos de reflexión en estudiantes que pertenecen a la educación superior, considerando la cualidad contrahegemónica que subyace su práctica, en torno a la construcción de conocimiento y saberes, por medio de experiencias personales y colectivas que difieren radicalmente de la formación entregada por su casa de estudios.

A propósito de la doble cualidad de su experiencia, es que consideramos relevante investigar tanto sus historias de vida, como su participación en grupos de autoeducativos, para describir, analizar y compartir las claves que presentan los procesos de reflexión en ellas.

3. Objetivo

3.1. Objetivo general

Conocer los procesos de reflexión de las estudiantes de educación superior que conforman grupos de autoeducación, en el contexto de la movilización estudiantil feminista.

3.2. Objetivos específicos

- Describir y analizar las percepciones que tienen las estudiantes sobre la reflexión desarrollada en sus trayectorias de vida.
- Caracterizar los elementos que componen los procesos de reflexión de las estudiantes y su relación con la participación en los grupos de autoeducación creados en el contexto de la movilización estudiantil feminista.
- Analizar las condiciones colectivas que facilitan y limitan la reflexión de las estudiantes, tanto en sus trayectorias de vida como en los grupos de autoeducación.

4. Marco teórico

La presente investigación, aborda los procesos de reflexión desarrollados por estudiantes que pertenecen a un grupo de autoeducación universitario, formado en el contexto de la movilización feminista-estudiantil en el año 2018. Para dar a conocer los marcos comprensivos utilizados, se expondrán a continuación los argumentos teóricos y empíricos que sustentan el estudio, reconociendo desde el primer momento que existe una amplia línea investigativa que aborda la reflexión como proceso relevante en el desarrollo de aprendizajes en el estudiantado. No obstante, se visualiza un insuficiente sustento investigativo en relación a los espacios auto-gestionados por estudiantes, en el que reflexiones contrahegemónicas tienen lugar de manera situada.

Para comenzar desarrollaremos una breve exposición respecto de las concepciones de aprendizaje y formación de la conciencia social, fundamentadas en la escuela histórico-cultural principalmente. Sus postulados son de gran relevancia, ya que permiten superar las dicotomías aún existentes en psicología educacional, frente a la comprensión de procesos complejos como: el desarrollo y el aprendizaje; la experiencia y la vivencia en contextos educativos.

Luego se presenta una revisión teórica y empírica respecto de la reflexión en tanto constructo, la que puede tomar distintas acepciones en el ámbito educativo vinculados a los conceptos de autorregulación, meta-cognición y reflexión crítica. Sobre ellas se observan evidencias empíricas mayormente centradas en contextos de educación formal escolar y superior, sobre las que colocamos el acento en las concepciones de reflexión que subyacen a las investigaciones consideradas.

Por último, se presenta una breve revisión bibliográfica en torno a los grupos autoeducativos y la movilización estudiantil feminista del año 2018, con el propósito de caracterizar a nuestras sujetas entrevistadas de manera pertinente. Para ello, se recoge la caracterización planteada por algunas/os autores en relación a los grupos auto-educativos, especificando sus orígenes, naturaleza y propósitos perseguidos. Sobre ello se presenta, con mayor especificidad contextual, los grupos autoeducativos que tuvieron lugar en el contexto de la movilización feminista del año 2018 en los que es importante destacar cualidades que tuvo el movimiento y que lo particularizan

4.1. Aprendizaje y conciencia desde la óptica histórica-cultural

Tras analizar la breve historia de la Psicología como disciplina científica, sus orígenes se remontan básicamente sobre la importante proliferación de centros experimentales e investigaciones de procesos psicológicos humanos, los que esperaban evidenciar en mayor medida, la naturaleza fisiológica, elemental y universal de los mismos. Con ello, la Psicología lograba distanciarse de las históricas e infructíferas asociaciones idealistas, como el alma o la psique, para obtener su validación como ciencia propiamente tal.

Si bien las particularidades culturales que pueden asumir los procesos psicológicos fueron consideradas en esta primera parte de la historia psicología, la producción científica resguardando su rigurosidad y validez investigativa, rondo principalmente sobre la órbita comportamental-experimental, siendo triunfante el positivismo modelado en semejanza a los métodos utilizados en las ciencias naturales.

En este contexto, la perspectiva histórica-cultural de los procesos psicológicos humanos es considerada por disciplinas como la Psicología, la Lingüística y la Educación, hace ya más de un siglo, de la mano de autores como A. Luria, A.N. Leontiev, L. Vigotsky en el contexto soviético. Tal como lo plantea Cole (1993) “solo en la Unión Soviética estas ideas fueron sumadas para constituir una nueva y abarcadora aproximación a la psicología, que hizo de la cultura su categoría central, siendo la escuela histórico-cultural su principal gestor” (en Silvestri y Blanck, 1993. p.8).

El surgimiento y desarrollo de la perspectiva histórico-cultural presupone la superación de tradicionales dicotomías centradas en el carácter que tiene el psiquismo en relación a las variables social-individual; intra-psíquico-interactivo; afectivo-cognitivo; consciente o inconsciente, entre otras. Por ejemplo, el enfoque materialista-histórico del contexto, planteado por Vygotsky (1989), propone un quiebre de la visión ambientalista determinista, al negar que la/el individuo/a es un/a pasiva/o producto de las presiones del medio, superando con ello la primera de las dualidades mencionadas. Así también, el autor afirma que la/el sujeta/o en el contexto sociocultural reacciona transformándose y operando transformaciones en su interacción con el mundo, albergando una concepción activa de la/el sujeta/o que vivencia su experiencia y releva la constitución social de ésta (Amaral, 2006).

4.1.1. Qué es el aprendizaje: principales cimientos de la perspectiva histórico-cultural.

Una de las tesis fundamentales del enfoque histórico-cultural en educación es su particular comprensión sobre el aprendizaje y el desarrollo, planteando que la naturaleza humana subyace de la interacción de las/os individuos/os y de sus mundos de vida históricamente constituidos (Silvestri y Blanck, 1993). Bajo esta perspectiva, el aprendizaje se comprende como un proceso de construcción de conocimiento, de carácter complejo; de naturaleza histórico y cultural, en el que el sujeto genera acciones, es decir, es activo en la configuración de la articulación de la subjetividad, siendo protagonista de lo aprendido (González, F. 1998). Esta concepción trajo fuertes repercusiones al ámbito educativo, por medio de la teoría de la actividad, concibiendo el aprendizaje como un ejercicio activo de la conciencia expresado por medio de la subjetividad de la/el sujeta/o (González, F. 1999).

Al posicionar el aprendizaje en un nivel de registro subjetivo, se comprende que en el proceso participan distintos elementos provenientes de espacios sociales y culturales. Por tanto, la subjetividad es comprendida como la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se organizan de diferentes formas y niveles en la/el sujeta/o y en la personalidad (González y Mitjans, 1995), producto de los distintos aprendizajes que se desarrollan a lo largo de su vida.

Sumado a lo anterior, la perspectiva histórica-cultural cuestiona el exclusivo carácter racional que alberga la concepción tradicional de aprendizaje en contextos educativos. Por el contrario, el proceso de aprender implicaría la participación de elementos cognitivos y afectivos de la subjetividad individual y social de la/el sujeta/o, siendo significativo el aporte investigativo en esta índole. Tal como afirma Mitjans (2008), el aprendizaje no puede ser entendido sólo como un proceso cognitivo-intelectual, todo lo contrario, es en el proceso de subjetividad donde se une lo simbólico y lo afectivo, construyendo las configuraciones subjetivas del aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje bajo esta perspectiva es construido en la trayectoria de vida de una/un sujeta/o, de ahí la importancia de considerar la historia para su adecuada comprensión.

Al hablar de historias de vida como fuente de producción de aprendizaje, la experiencia se convierte en la unidad de sentido por excelencia para el análisis propuesto. Al respecto, el autor norteamericano John Dewey conceptualiza la experiencia definiéndola como la articulación

necesaria que cada individuo/o logra establecer entre una acción propia y las consecuencias de ésta. Expresado en sus palabras: “aprender por experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia delante entre lo que nosotros hacemos y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (Dewey, 1982, p. 154).

De esta manera, las experiencias personales se desarrollarían a lo largo de la vida en una dinámica de continuidad e interacción. La primera refiere a que “toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después” (Dewey, 1960, p. 37). En tanto interacción, el autor hace referencia al juego recíproco que se teje entre condiciones internas de la/el sujeta/o y las condiciones objetivas presentes en los ambientes físicos y sociales, que da como resultado una combinación única para cada persona que configura sus experiencias.

Por otro lado, la escuela histórico-cultural hace mención de la categoría experiencia como un fenómeno de acumulación, de carácter social e histórico, que se traspasa de generación en generación, y que es indispensable para el surgimiento de la conciencia en cada miembro de la especie (Bozhovich, 1976; Talízina, 1988). Así lo define Bozhovich: “el desarrollo psíquico en la ontogénesis constituye una cadena consecutiva de cambios cualitativos en la psiquis del niño, que ocurren sobre la base de la asimilación de la experiencia social legada por las generaciones anteriores” (Bozhovich, 1976:1). Estas experiencias son creadas y recreadas en grupo, y dan cuenta de la historia propia de cada cultura, que traspasará a través de acciones educativas a cada nuevo miembro aprendizajes construidos durante años (Tomasello, 2010).

Por su parte Freire (1970), plantea en su obra que la/el ser humana/o está en el mundo y con el mundo inmerso en un sistema de relaciones sociales, donde surgen experiencias personales y colectivas, por lo que nadie aprende sola/o, nadie educa a otra/o, sino que se aprende en comunión. A través de experiencias perceptivas, educacionales y políticas la/el sujeta/o se va transformando y transforma su momento histórico, entra en contacto con la realidad, la lee, organiza significados, la comprende a través del trato con las/os otras/os. Es así como somos capaces de tomar distancia de los diferentes momentos de nuestra experiencia, reflexionamos, re-creamos y re-vivimos la experiencia vivida, y con ello somos capaces de darnos cuenta de las relaciones que se establecen entre diferentes hechos (Freire, 1981).

Entonces, para construir sus experiencias, la/el sujeta/o pondrá en juego dos procesos básicos para el ser humano: el aprendizaje y la significación. En su medio encontrará normas y significados

negociados en forma de conceptos que lo anteceden, los que le permitirán delimitar sus experiencias personales. Sin embargo, al estar inmerso dentro de relaciones sociales, estará necesariamente participando de un proceso continuo de recontextualizaciones, cambios y reconstituciones de los significados a través de los cuales logrará la inteligibilidad necesaria para formar parte de un sistema de interacciones en constante movimiento (Gergen, 1996).

Por último, es importante destacar que la construcción de la subjetividad por medio de la experiencia, se encuentra inserta en las situaciones concretas en las que tiene lugar el aprendizaje. De acuerdo a Bozhovich, (1976 en González, 1999), el espacio de interacción en el que tiene lugar el aprendizaje y por tanto, la configuración de la subjetividad a lo largo de la vida de un sujeto, es lo que podemos llamar situación social del desarrollo, siendo ésta:

“aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también las dinámicas del desarrollo psíquico durante el correspondiente periodo evolutivo y las nuevas funciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen al final de dicho periodo” (p. 7).

El concepto de situación social del desarrollo, evidencia la ocupación de la escuela histórico-cultural, particularmente enriquecido por Vygotsky, por orientar sus investigaciones en la dirección de enriquecer la comprensión de los procesos internos de los sujetos en constitución permanente de los hechos que se vivencian, existiendo significativas influencias por el medio social y particular en los que se encuadran dichas experiencias de vida. En este sentido, cada situación social que la/el sujeto vive y experimenta se convierte en una nueva oportunidad de desarrollo, en los que se expresa la conjunción de los elementos presentados con anterioridad.

4.1.2. La formación social de la conciencia: signo, significado y sentido.

La conciencia, como constructo psicológico, es sin lugar a dudas un espacio de comprensión de la realidad humana en histórica disputa, ya que ha sido considerada como una fuente de explicación para comprender todos aquellos fenómenos inabarcables desde el método científico, pero al mismo tiempo se ha configurado como un aspecto complejo de estudio frente al mismo por sus propias cualidades fenomenológicas.

En este contexto es posible aseverar que uno de los principales desafíos de la escuela histórico-cultural fue dotar de materialidad y objetividad a la conciencia, logrando con ello desatar el nudo histórico que la convertía en el receptáculo de todos los problemas no resueltos. Tras su trabajo, la conciencia deja de ser entendida como un fenómeno únicamente intrapsíquico, transitando hacia la comprensión de que la constitución de la conciencia es un proceso dialéctico, dado por la relación que se establece entre lo social y lo individual, inabarcable bajo la perspectiva positivista tradicional.

Siguiendo la tradición marxista, autores como Bajtín y Vigotski, desde los ámbitos de la lingüística y la psicología respectivamente, buscaron desarrollar una definición objetiva de la conciencia, evidenciando en ella la construcción de la subjetividad individual tras la determinación de lo social, por medio de complejos procesos de internalización. Al respecto, ambos autores acordaron que la constitución de la conciencia, y por lo tanto de el/la individua/o, se origina en la formación de las relaciones sociales.

No obstante, una vez que esta premisa es aceptada, es fundamental explicar por medio de qué mecanismos los factores sociales modelan la mente y construyen el psiquismo. Es justamente en este terreno, dónde ambos autores vuelcan su mirada hacia una perspectiva semiológica, en la que el signo es en sí mismo un producto social, el que cumple esa función generadora y directriz de los procesos psicológicos.

Al respecto Vigotski (1979) plantea que

“El hombre refleja la realidad utilizando herramientas que le son exclusivas: los signos. En tanto herramientas, los signos funcionan como mediadores en su relación con la realidad. Nuestra conciencia está poblada de signos. Pero estos signos no se incorporan a una conciencia vacía que los estaba aguardando. La propia conciencia es una construcción de los signos. No hay conciencia fuera de ellos” (en Silvestri y Blanck, 1993. p. 29).

De esta manera, la/el ser humana/o por medio de la interacción internaliza los signos socialmente contruidos, los que se convierten en instrumentos subjetivos para entablar relación con otras/os y con una/o misma/o, permitiendo auto-dirigir y regular la propia conducta y el pensamiento.

Del mismo modo, al visualizar la cualidad constitutiva que presenta la/el sujeto en torno a la creación de un lenguaje histórico y cultural, en directa relación con el carácter social de la

conciencia, es posible plantear que la forma de ser y estar del sujeto en el mundo, se encuentra imbuido por naturaleza ideológica, influyendo de manera significativa en el que se aprende, cómo se aprende y para qué aprende un sujeto en interrelación al lenguaje, a sus experiencias, a su mundo.

Especificando algunos conceptos centrales para comprender los mecanismos de interiorización de lo social desde la realidad semiótica, Bajtín (1989) establece en primer lugar que el signo es un objeto que representa a otro objeto o acontecimiento distinto de él mismo. El signo es un objeto material que vehiculiza un significado y nada hay en su configuración física sonora que lo constriña a una determinada tarea. En este sentido las palabras son inespecíficas en cuanto su función.

De esta manera, el signo al reflejar la realidad, refleja junto a ella una visión socialmente determinada de la misma, por lo tanto, es siempre un fenómeno ideológico a lo que podemos denominar significación. En palabras de Bajtín (1989) “las palabras, en tantos signos ideológicos, no se limitan a reflejar la realidad, sino que la interpretan en el intercambio comunicativo social (p. 44).

Por otro lado, al referir al proceso de significación es necesario mencionar que el origen de los significados surge de las nuevas conexiones que la/el ser humana/o establece a partir de los signos. Por ello, los signos cumplen un papel fundamental para la comprensión de los significados, ya que surgen de la cultura, lo que le permite a las/os sujetos apropiarse de ellos para entrar en contacto con el mundo subjetivo de los otros, influir en ellos y luego en sí mismo (Vygotsky, 1960, citado en Wertsch, 1988).

Para comprender la compleja relación que se establece entre el significado y el signo, en primera instancia el signo no debe abordado solo como una unidad abstracta sin correlación material, al contrario, el signo siempre existe en una situación comunicativa concreta que lo motiva, anclado al intercambio social. Por lo tanto, la significación se encuentra ligada a aquellos factores extra-verbales que constituyen al signo, ya que en su configuración intervienen nuevos enlaces y relaciones semánticas que se originan en la situación en concreto (Silvestri y Blanck, 1993). En otras palabras, los signos al pertenecer a una cultura denotarán determinados significados que son parte constitutiva de la misma. Cuando la/el sujeto utiliza los signos como mediadores, una vez interiorizados, está en la capacidad de transformar el medio, los signos y a sí misma/o. Por medio de este proceso entonces cambian los significados culturalmente establecidos, en los que es posible imaginar a su vez el cambio social.

Siguiendo con las conceptualizaciones establecidas por Vygostki (1987) al final de su carrera, es posible observar dos importantes conceptos que, de hecho, que representaron la integración entre el afecto y la cognición. Las nociones referidas son las de sentido y vivencia, las que abrieron desafíos que trascendían el momento de su teoría cultural-histórica. De acuerdo al autor, el sentido es una compleja formación dinámica, fluida, que tiene diversas zonas que varían en su estabilidad. El significado es solo una de esas zonas del sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla. Es decir, el énfasis colocado en el significado se sitúa en segundo lugar en razón de la importancia que toma el sentido para la construcción del sujeto que vivencia.

Por tanto, el sentido que necesariamente es subjetivo, involucra la unidad de los procesos simbólicos y emociones, donde la aparición de uno marca la emergencia del otro sin constituirse en su causa. La unidad de lo simbólico y emocional, representada en el sentido subjetivo, es la unidad fundamental que define el carácter subjetivo de las experiencias humanas (González, F. 1999).

En consecuencia, la diferenciación establecida entre signo, significado y sentido presenta relevancia en tanto nos permite establecer distinciones ideológicas en relación a los procesos de internalización de pautas sociales adquiridas por medio del lenguaje. Dichas pautas se verán en cuestionamiento a través de las reflexiones desarrolladas por quienes problematizan lo tradicionalmente establecido, es decir aquello que ha sido tradicionalmente internacionalizado desde lo social.

4.2. La Reflexión como posibilidad de transformación.

El quehacer educativo en la actualidad se ve directamente interpelado por la creciente necesidad formar sujetos activos en sus procesos de aprendizaje (Orrego, 2007) y por sobre todo críticos de su entorno. Esto presenta una directa relación con el cuestionamiento social que se realiza a los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en espacios formales de educación, ya que se observa que el viejo capitalismo industrial ha mutado desarrollando nuevas cualidades que favorecen, por medio de la adquisición o restricción al conocimiento, procesos de exclusión social más profundos de lo ya conocido en el sistema capitalista imperante (Tedesco, 2003).

En este contexto, la reflexión y su capacidad transformativa se constituye en una herramienta que favorece la experiencia estudiantil, desde otra órbita, desplegando bajo su ejercicio el posicionamiento y empoderamiento de la misma, bajo cualidades no visualizadas en la experiencia educativa tradicional.

Para favorecer la comprensión de las distintas experiencias estudiantiles presentes en el entramado socioeducativo, se desarrollan a continuación las conceptualizaciones encontradas en torno al constructo de reflexión, vinculado a procesos de autorregulación, metacognición y criticidad, los que permiten problematizar la complejidad del fenómeno en cuestión.

4.2.1. El lugar de la Reflexión en el ámbito educativo

En primer lugar, consideramos la revisión realizada por Domínguez y Gámez (2010), respecto de las conceptualizaciones e investigaciones realizadas en torno a la reflexión, destacando la relevancia que tiene su inclusión en el desarrollo de los procesos de enseñanza, dado que permite una “toma de conciencia de aquellos hechos y fenómenos que ocurren a nuestro alrededor y en nuestra propia vida, para comprenderlos, interpretarlos y buscar la significación y el sentido que tiene para nosotros mismos” (p. 9). Así también plantean que el concepto es abordado desde distintas perspectivas, en las cuales es posible identificar la relación de la reflexión con procesos como la autorregulación (Labarrere, 1996; D’Angelo, 1996), la metacognición (Schon, 1987; Canfux, 2003) y la conciencia del sujeto (Dewey; 1982; Freire, 1981).

Más específicamente, Semionov (en Domínguez y Gámez, 2010) da cuenta de que la reflexión se revela a través de dos formas: la reflexión intelectual y la reflexión personal. La primera de ellas, refiere a la comprensión que realiza el sujeto sobre el contenido de una situación problemática y de la organización de las acciones que realiza para transformarla, posibilitando la concreción de un esquema de actuación para la solución del problema. En la segunda posibilidad, la reflexión personal está dirigida “hacia la auto organización del sujeto, a la comprensión de sí mismo y del modo de hacer su propio yo” (p. 3).

Así, la relevancia de la reflexión en el terreno de la educación es corroborada por diversos autores (Mora, 2005; Brockbank, y McGill, 2008; Dewey, 2010; Fuentealba y Vanegas, 2013), quienes a través de sus investigaciones han identificado la importancia que conlleva la reflexión en distintos

ámbitos de educación, considerando su papel emancipador (Schön, 1987) favoreciendo los procesos de aprendizaje de estudiantes, profesores y otros profesionales en formación.

En el ámbito escolar, la orientación mundial señalada por la UNESCO desde los años 80' sostiene que la necesidad de incentivar la reflexión en los aprendices se encuentra directamente relacionada con la capacidad de las/os sujetas/os por “aprender a aprender”, lo que constituye uno de los cuatro pilares fundamentales en los que debe sustentarse la educación del hombre del siglo XXI (Delors, 1996). En relación a ello, algunos autores plantean enfáticamente que una de las funciones de la educación actual debe ser promover la reflexividad de las/os estudiantes, lo que les permitirá cuestionar su entorno, gestionar su propio aprendizaje, incentivar autonomía y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida (Bueno, Hernández, González, y López, 2006).

Al respecto, Hernández, Ulloa y Velázquez (2007) en el ámbito escolar, considera que los procesos reflexivos permiten a los aprendices desarrollar análisis y orientación frente a lo aprendido como procedimientos de regulación (acciones de control y valoración), lo que es esencial en el desarrollo de los mismos. En relación a ello, Cárdenas (1999) detecto una serie de dificultades en los procesos de reflexión vinculada a la autorregulación de los estudiantes, que implicaba una serie de consecuencias formativas, con resultados que apoyan la conceptualización de que la reflexión puede una vía que garantice el aprendizaje desarrollador. Así también Zilberstein (1997) plantea que uno de los indicadores que se consideran relevante para evaluar la calidad de un aprendizaje, lo constituye principalmente la capacidad de autorregulación del proceso desarrollado.

Por otro lado, la formación inicial y permanente de profesores ha concebido a la reflexión como una habilidad fundamental del educador/a, vinculado estrechamente a la profesionalización docente. Al respecto Cornejo (2003), plantea que la reflexión es un elemento crucial para la investigación en educación y las políticas de desarrollo profesional docente, dada la complejidad de la práctica impartida en la cual es necesario que el/la profesor/a analice y cuestione las decisiones tomadas, las acciones realizadas y las injerencias ocasionadas en las/os aprendices.

Por su lado, el Ministerio de Educación (2012) a nivel curricular también ha incorporado lineamientos respecto de guiar la formación profesional docente a través de prácticas reflexivas tempranas, con el propósito de establecer vínculos con los contextos y desempeños reales de la

profesión, mediante instancias de reflexión y construcción de saber generados por las capacidades personales de los futuros profesores.

En la misma línea, Guerra (2009) ha realizado una revisión sistemática sobre experiencias en formación inicial de profesores en Chile con énfasis en la reflexión, dada su relevancia y alta productividad científica relacionada. Tras su búsqueda, ha identificado diversas experiencias formativas agrupadas en las categorías propuestas por Jay y Johnson (2002), las cuales dan cuenta tipologías de experiencia de reflexión; descriptiva, comparativa y crítica. En resumidos términos, la categoría de experiencias de reflexión descriptiva, implica que los programas y/o propuestas formativas incorporan estrategias y actividades que involucran que los/as estudiantes reflexionen sobre su propio pensamiento, mientras que las experiencias de reflexión comparada, los procesos de formación utilizan como principal herramienta el uso de videos de prácticas de pares, con el propósito de mejorar sus propias prácticas. Por último, se categoriza como experiencia de reflexión crítica, aquellas propuestas formativas en las cuales se espera que los/as profesores sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, objetivos y consecuencias de sus acciones, así como también sobre elementos contextuales e ideológicos transversales de su quehacer práctico, las que son escasamente identificadas en el contexto nacional.

Así también, se observa la inclusión de elementos reflexivos en la formación de profesional en ámbitos como la salud, la arquitectura y las artes. Al respecto, Schön (1983) plantea la importancia de desarrollar procesos que propicien la formación de profesionales reflexivos en el marco de la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica. Sus planteamientos responden a una visión constructivista del aprender y del actuar reflexivo, a través de un “prácticum reflexivo” constituyendo una de las teorías más representativas en el campo del conocimiento profesional.

De acuerdo a la revisión empírica realizada, es posible afirmar que la reflexión y los procesos reflexivos desarrollados en distintos ámbitos educativos, constituyen en la actualidad un aspecto vinculado al aprendizaje que presenta, en términos generales, ventajas comparativas respecto de los procesos de enseñanza tradicional. No obstante, la diversificación de espacios y perspectivas conceptuales vinculadas al constructo, no permite identificar con claridad la relación que se establece entre la reflexión de las/os sujetas/os investigados y los procesos de aprendizaje desplegados, existiendo diversas acepciones e implicancias educativas para cada una de ellas.

Con el propósito de clarificar las relaciones existentes entre reflexión y los distintos horizontes que toma el aprendizaje, se presentan a continuación las conceptualizaciones que subyacen a los procesos de reflexión que desarrollan las/os estudiantes en contextos de educación. Específicamente nos referimos a las relaciones que se establecen con procesos de autorregulación, la meta-cognición y lo crítico en la reflexión.

4.2.1. La reflexión como capacidad autorregulatoria

Bajo esta perspectiva, la reflexión se encuentra íntimamente vinculada con la capacidad del sujeto para autorregular y monitorear lo que ocurre consigo mismo. Es decir, la capacidad de cuestionar cómo determinadas “condiciones internas” propician que algunos actos se realicen por sobre otras/os.

Dentro de este eje conceptual, la reflexión es vista como una cualidad fundamental en el desarrollo de las/os sujetas/os, en cuanto garantiza que el funcionamiento de éste constituya un sistema autorregulado, que le permite al aprendiz adecuar su actuación ante las diversas situaciones de la vida.

En estudios realizados por Canfux (2003) se demostró que un alto desarrollo de la reflexión garantiza el análisis de las diferentes situaciones y problemas que se le presentan al sujeto/o, lo que le permite a su vez desarrollar un análisis de sus propias acciones en situaciones específicas, permitiéndole ser más organizado, lógico y coherente en el planteamiento de sus hipótesis, frente a las dificultades que enfrenta. Por tanto, la reflexión sería “una cualidad del pensamiento que permite al ser humano valorar y analizar sus acciones, lo que revela un nivel de autoconocimiento de su individualidad” (p. 5).

Entonces, la reflexión desde la óptica de autorregulación coloca su acento en la cualidad o capacidad humana para interpretar la realidad, analizarla y “responder” a ella de manera consistente. En este sentido, la/el sujeto/o reflexivo es concebido en la existencia de un momento “autorreflexivo”, reflejo de un momento superior de la personalidad activa (Domínguez y Rodríguez, 2010). Este aspecto, se relaciona prácticamente con todos los procesos psicológicos que intervienen en el funcionamiento de la personalidad, con el fin de generar, mantener y modificar su comportamiento en correspondencia con fines u objetivos que han sido trazados por uno mismo o por el medio social (Labarrere, 1991).

Por otro lado, González, F. (1999) plantea que los procesos psíquicos solo pueden ser llamados cognitivos cuando representan operaciones sobre sistemas de información, externas al sistema subjetivo, y que ocurren en un plano instrumental - automático y no reflexivo, “pues toda reflexión es una producción que se organiza como configuración subjetiva del sujeto que piensa” (p. 35).

En conclusión, la reflexión en relación al proceso de autorregulación favorece el desarrollo de la autoconciencia. Un aspecto fundamental y poco frecuente que se vislumbra en esta conceptualización es el contenido psíquico, latente y en desarrollo, sobre la base de la reflexión, como habilidad del aprendiz en los distintos ámbitos sociales, siendo un regulador de su comportamiento.

4.2.2. La reflexión como capacidad metacognitiva

La reflexión desarrollada por las/os sujetas/os bajo esta conceptualización, es entendida como el conocimiento de sí mismo, que incluye los aspectos cognitivos que intervienen en la autorregulación (Labarrere, 1996). En este sentido, la dimensión cognitiva de la autorregulación, ha encontrado uno de sus modos de expresión en el concepto de metacognición o autorregulación metacognoscitiva, definida por Flavell (1972, en Labarrere, 1991) como “es un examen activo y una consiguiente regulación y organización de los procesos psicológicos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que versan, por lo general, al servicio de algún fin u objetivo concreto” (p, 32).

De acuerdo a lo ya planteado, Labarrere (1996) destaca otro aspecto relevante en el proceso de reflexión bajo esta mirada. Cuando el sujeto se encuentra en una situación problemática, la reflexión como proceso psicológico no sólo cuestiona el objeto e instrumentos en la situación problemática (pensando en una forma o solución efectiva para resolverlo), si no también, se piensa sobre sí mismo como sujeto inmerso en la actividad. Este autor aborda una arista medular para la comprensión de este mecanismo, ya que pone en evidencia un aspecto dinámico de la reflexión.

En la misma línea, el modelo de formación de profesional reflexivo de Schön (1987) surge como una respuesta a la necesidad superar la relación lineal y mecánica prevalente en la formación de profesionales de la docencia, considerando la complejidad que presenta el aula escolar para su ejercicio y buen desenvolvimiento. La reflexión es la habilidad catalogada por el autor como

primordial en la formación profesional, ya que sitúa al proceso de reflexión en la acción como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares, concibiendo la reflexión como una forma de conocimiento que orienta la acción efectiva en contextos complejos.

En cuanto al desarrollo de la reflexión estudiado por Schön (1987), se diferencian tres fases del proceso:

- *Conocimiento en la acción*: conocimiento tácito vinculado a la acción.
- *Reflexión en y durante la acción*: conversación interna respecto de la situación problemática que se vivencia. Al ser una actitud crítica, la reflexión interpela directamente el conocimiento orientado a la acción, la que conduce a una experimentación in situ, y sobre la marcha.
- *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*: análisis realizado con posterioridad, incluyendo los procesos reflexivos que se desarrollaron sobre la marcha. Es importante destacar que este tipo de análisis considera tanto el análisis individual y colectivo

En relación a ello, la reflexión metacognitiva no solo cuestiona y transforma el objeto/herramienta con la que se está actuando en el mundo, si no también, considera y transforma, el procedimiento de transformación del objeto o herramienta. Es por eso que la reflexión desde esta mirada, considera que la experiencia o punto de vista de quién reflexiona, vuelca su mirada sobre los conocimientos acerca del pensamiento y sus formas de operar, incluyéndose como sujeta/o en los mismos (Labarrere, 1995).

4.2.3. La reflexión como proceso crítico o emancipatorio

En relación a la conceptualización de la reflexión crítica o emancipatoria, Habermas (2003) refiere a la reflexión en términos de una “actitud reflexiva” de los participantes de una comunidad, los que poseen patrones culturales establecidos que dotan de sentido al mundo de la vida. La actitud reflexiva dentro de un marco de significados compartidos y negociados, significa que

“la validez del patrón de interpretación tematizado queda en suspenso y que el correspondiente saber se torna problemático; simultáneamente, ese cambio de actitud sitúa el componente problematizado de la tradición cultural bajo la categoría de un estado de cosas al que uno puede referirse en actitud objetivante” (p. 120).

Frente a esta actitud, la reflexión se sustenta en las cualidades que presenta el lenguaje desde la teoría de la acción comunicativa, constituyendo un medio en el que existen espacios de entendimiento compartido, sobre los que tiene cabida el cuestionamiento de lo que significativamente sea requerido por las/os negociadores en la acción.

Complementando lo mencionado, Bajtín desde la perspectiva de la comunicación y la construcción de significados comunes, plantea que el texto nunca es de propiedad privada, este más bien es engendrado en diálogo comunitariamente” (Silvestri y Blanck, 1993, p. 19). Al constituirse como tal, el diálogo adquiere un sentido mucho más amplio que el de inmediato intercambio verbal entre dos personas, transformándose en un mecanismo específico de incorporación de lo social.

De acuerdo al mismo autor, el ser humano “no puede ver ni comprender en su totalidad, ni siquiera su propia apariencia, y no pueden ayudarle en ello la fotografía, ni los espejos. La verdadera apariencia de uno puede ser vista tan sólo por otras personas, gracias a su exotopia espacial y gracias a que son otros” (Bajtin, 2003. p. 136).

En base a esta conceptualización, es importante destacar que, para la conceptualización de reflexión vinculada a la criticidad, fundado en la dialogicidad y el lenguaje, el/la sujeto irrumpe en su valor heurístico como categoría. De acuerdo a González, F. (1999), dicha categoría no está dado por su carácter racional y transparente, atributos del sujeto humanista, sino por el hecho de que sus decisiones, construcciones e ideas son fuentes de sentido subjetivo que se integran activamente en la configuración subjetiva de su acción. En este sentido, la categoría sujeta es usada aquí para destacar la capacidad de la persona para desarrollar caminos singulares de subjetivación en el curso de sus experiencias, generando tensiones con las normas y situaciones objetivas que aparecen como hegemónicas y rectoras de su acción.

Por otro lado, Freire (1970) destaca el papel preponderante que tiene la reflexión crítica o emancipatoria para desplegar procesos de cambio social, lo que va de la mano de la problematización que realiza sobre la enseñanza tradicional o bancarizada. En razón de esta última,

el autor conceptualiza que la “educación bancaria” es aquella que reproduce dinámicas de opresión, donde el conocimiento y la identidad del aprendiz se someten a formas ideológicas impuestas por una educación descontextualizada. En ello, la práctica pedagógica, que supone una reflexión acerca de un proyecto educativo, está íntimamente ligada a la práctica política, que también supone una reflexión acerca de un proyecto de Nación. Tanto la práctica como la reflexión sobre las cuestiones educativas se encuentran relacionadas de la práctica y la reflexión sobre las cuestiones políticas y nunca disociadas de ellas.

La propuesta de Freire en relación a la educación problematizadora, apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose. En dicho proceso, la reflexión ocupa un lugar protagónico, siendo tras su despliegue la transformación de lo social posible.

4. 3. Grupos auto-educativos y movimiento estudiantil feminista 2018

Analizar la complejidad educativa nacional en la que tienen lugar las experiencias estudiantiles, significa en primer lugar reconocer el contexto mercantil en el que se ha desarrollado el proyecto de educación formal en el país, desde su constitución como república, evidenciando desde un comienzo su intención por fortalecer la desigualdad laboral y social. Lo anterior tiene cabida, por medio de las justificaciones valóricas que facultan a una persona el acceder o no a una determinada educación, desprendiéndose de ello el ordenamiento natural de las/os individuos/os con sus respectivas diferencias sociales y económicas en Chile.

En este desalentador panorama, se reconocen grupos y/o organizaciones de índole educativa que cuestionan el discurso hegemónico imperante, desplegando acciones autogestionadas para brindar una “verdadera educación” que responda a los intereses reales de sus integrantes. A continuación, se detalla la existencia de grupos autoeducativos presentes en el contexto educativos nacional y sus aporten en términos sociales para las clases populares.

Vinculado a los grupos de autoeducación, los movimientos sociales y estudiantiles han constituido el escenario propicio para problematizar y reconocer el ejercicio de grupos de autoeducación, tanto al interior de las instituciones educativas como fuera de ellas. Específicamente, los grupos de

conformación Universitaria, han desplegado numerosas y diversas acciones, desde la movilización del 2011, sobre las que se expondrán algunos aspectos. Sin embargo, la revisión principalmente se detendrá sobre la movilización estudiantil feminista que tuvo lugar en el año 2018, en las que es posible observar grupos de autoeducación gestionados en relación a las demandas del feminismo y a la formación que ello implica.

4.3.1. Reconocimiento de los grupos autoeducativos en el entramado socioeducativo

Al interior del entramado socioeducativo neoliberal, algunos autores, tales como: Muñoz (2002); Salazar (2008); González, J. (2006); Fauré, (2007); Poch, (2011), identifican la existencia de grupos autoeducativos, vinculados al campo de la educación popular, quienes por medio del reconocimiento de la realidad educativa imperante, han desplegado acciones en la línea de subsanar los déficits educativos que trae aparejado el sistema formal de enseñanza.

En palabras de González, J. (2006) la conceptualización de grupos autoeducativos refiere a:

“una heterogeneidad de colectivos de jóvenes, mujeres, adultos que históricamente han estado presentes en el amplio espectro del campo popular, que orientan su práctica a suplir las falencias que el sistema educacional en su atención a los sectores más postergados tiene, o a proponer contenidos y formas de auto-educación alternativas a las promovidas por el sistema educativo formal” (p.1).

Al respecto, Fauré (2019) plantea la existencia de un número importante grupos y colectivos, que lejos de desarrollar prácticas (auto) educativas aisladas, constituyeron organizaciones juveniles urbano populares, organizadas bajo lógica asamblearia y con carácter autogestionado, los que por fuera o en los márgenes del sistema formal, constituyen un ciclo educativo en sí mismo, diferente al gestado en los años '80 y que estaría aún en plena fase de crecimiento. En ellas se destacan los formatos de preuniversitarios populares, reforzamientos escolares y escuelas de nivelación de estudios, entre otras.

De igual manera, el autor menciona que los grupos autoeducativos al estar vinculados a la educación popular, en razón de la clase social vulnerabilizada a la que pertenecen, han desarrollado diversos marcos de acción proponiendo actividades que abren nuevas posibilidades para educar y autoeducarse. Con ello se plantean alternativas de educación que abordan no solo nuevos

contenidos, en relación al currículum de enseñanza formal, si no también considera la enseñanza-aprendizaje de nuevas actitudes y valores, que permitan generar interacciones sociales distintas con otras/os.

En consecuencia, las acciones desarrolladas por los grupos autoeducativos desde este marco comprensivo, se considera contrahegemónica, ya que cuestiona los distintos pilares del proyecto educativo formal. Por lo mismo, se entiende que su desarrollo se ha mantenido al margen de la institución educativa, proponiendo y ejecutando un proyecto educativo alternativo en resistencia al hegemónico (Salazar, 1995).

Al funcionar de manera aislada, el reconocimiento de la totalidad de los grupos autoeducativo en en el país ha implicado grandes esfuerzos. Tal como plantea Faure (2007), las prácticas autoeducativas no han sido objeto de un estudio sistemático que permita analizarlas con una visión de conjunto, sin embargo, se observa una importante proliferación vinculado al ciclo de movilizaciones sociales del año 2011, frente a los que se pueden establecer puntos comunes.

De acuerdo a González, J. (2006, pp. 5-6), la práctica participativa desplegada por los grupos autoeducativos presenta las siguientes características:

- *La Horizontalidad:* la mayoría de estos grupos se han ido desarrollando desde grupos de amistad, que no se adaptan a lógicas jerarquizantes de las organizaciones institucionales, tanto partidistas como de otro tipo, aunque eventualmente si se adoptan algunas de estas jerarquías en función de las necesidades que le impone su relación con otras instituciones.
- *Desoligarquización de la dirigencia:* Los personas que coordinan generalmente estas organizaciones son colectivos, o grupos, que varían sus integrantes según su nivel de compromiso y disposición moral o material para asumir las tareas que demanda tal función. Estas personas en su mayoría actúan como delegados, lo que implica que mantengan cierta legitimidad entre sus pares, la cual se deriva principalmente de la disposición y el compromiso demostrado hacía con las actividades de los grupos.
- *De la autogestión a la cogestión de lo público:* estas organizaciones se articulan en función de suplementar la educación brindada por la alianza entre estado y particulares, o simplemente lo hacen con el objetivo de promover una alternativa tanto cultural como educativa y recreacional, en abierta crítica a lo existente.

- *La ética y la estética de la práctica educativa y cultural:* Con esto nos referimos a la importancia que los integrantes de este tipo de organizaciones dan a la praxis, misma de la auto-educación popular y la propia forma de actuar de los miembros de sus organizaciones. No puede existir un proyecto de cambio social si esto no se encarna en la cotidianidad; es necesario que cada acción participante encarne los valores que esta promueve, es en el momento mismo de la acción educativa, participativa o cultural en que construyen los valores de una sociedad distinta.

4.3.2. Movilización feminista 2018: escenario de los grupos de autoeducación.

La movilización feminista del año 2018, irrumpe en nuestra cotidianidad para tomarse el espacio y el debate universitario, abriendo paso a diversos cuestionamientos respecto de las desigualdades de género en el país, denunciando el acoso sexual y problematizando la naturaleza realidad universitaria vinculada a la supremacía de un sexo por sobre otra. De igual manera, se cuestiono los espacios sociales y sus respectivas relaciones al interior de las Universidades como en aquellos espacios generales, lo que obligo a vincular la problemática género con los cimientos estructurales que nos sostienen como sociedad.

En este sentido, el movimiento de mayo de 2018 emerge con fuerza retomando aspectos de la historia de reivindicación feminista del país, pero desarrollando nuevas lecturas que favorecen su disputa en espacios específicos de gran controversia. Así Villegas (2018), plantea que el movimiento de mayo resignifica el “nunca más en Chile” de la postdictadura, en el que variadas subjetividades y actorías feministas postdictatoriales transitaban por espacios inciertos, en el seno de la desafección y desconfianza frente a lo político. Este aspecto es renovando por el movimiento, quién problematiza la articulación existente entre lo privado y público, con denuncias, exigencias de protocolos frente a casos de acoso sexual laboral y estudiantil, entre otros. Ello se evidencia también en la fuerza que adquiere el cuestionamiento al patriarcado y a la reproducción de los roles de género, así como en otros aspectos que apuntan a las bases del neoliberalismo.

Por otro lado, Palma (2018, en Revista anales 2018) analiza, en relación al movimiento feminista, que si bien es una demanda que emerge desde las estudiantes, estas pelearon contra las violencias de género en su generalidad, por ejemplo, sobre aquellas pautas de opresión que se reproducen y

producen en los mismos planteles. En ese sentido, la autora ratifica que la propuesta de educación no sexista del movimiento es propiamente refundacional, ya que cada uno de los documentos llamados “petitorio” constituye propiamente un programa para la transformación de las Universidades Chilenas, demandando por la introducción de cursos en los currículos, cuotas de género en las bibliografías y módulos de teoría feminista y/o de género, pero de fondo se propone la transformación misma de la academia, transformar las disciplinas que forman a sus estudiantes. Producto del movimiento, el posicionamiento de la demanda de educación no sexista se tradujo rápidamente en una clave al interior de los espacios educativos. De acuerdo a Follegati (2018 en revista anales 2018), la importancia de la problemática apunta a un doble aspecto. Por una parte, constituye una lectura que es transversal al sistema educativo: desde lo preescolar hasta la universidad, explicitando las formas en que se reconoce el sexismo en todas sus expresiones. Por otra, desde las aulas, las relaciones al interior de los espacios educativos, los vínculos académicos y de investigación se verán interpelados por un problema que trasciende la temática del acoso sexual y se plantea como un ejercicio proyectivo en relación a “la educación que queremos”.

Al igual que los grupos de autoeducación, el apogeo de la educación no sexista al calor de la movilización estudiantil da cuenta de un proceso ulterior de reflexión y crítica que se gestó a partir del 2011, por lo que es posible encontrar un hito contextual de gran envergadura para ambos frentes. No obstante, los grupos de autoeducación que emergieron al interior del movimiento feminista se diferencian de las anteriores organizaciones universitarias, en relación al tipo de estructuración que deseaban desarrollar. Al respecto, Atria (2018, en la revista anales 2018) plantea que a diferencia de los movimientos estudiantes anteriores, este se trató de un movimiento que no tuvo dirigentes, sino voceras, donde los órganos representativos eran las propias estudiantes movilizadas, donde los centros de estudiantes y federaciones brillaron por su ausencia, con presidentes suspendidos o ausentes.

Complementando lo anterior, resulta particularmente interesante analizar la problemática que aparece al relevar la “masculinización de la política”, existente al interior del movimiento estudiantil, el que también se ve cuestionado en esta instancia. Las tomas, paros y asambleas, así como la vida universitaria en general, ocultaban inequidades de género que se transmitían en las relaciones cotidianas, en las organizaciones estudiantiles, en la institucionalidad académica y en las estructuras de administración de la educación. Por lo mismo, las decisiones implicaron tomar

postura respecto de la tradición combativa que existía incluso al interior de la organización estudiantil universitaria.

En relación a ello, Follegati (2018, anales de 2018) plantea que paulatinamente el estudiantado reacciona a la álgida problematización de diversas temáticas que atraviesan su acción, desde las formas patriarcales de la política hasta la discriminación y sexismo en los espacios educativos. Mujeres, hombres y la disidencia sexual se toman la palabra en un contexto de discusiones y visibilización de las temáticas. De esta forma, un nuevo feminismo surge de la brecha generacional, sin conocimientos acabados sobre la historia y teoría del movimiento feminista, pero con énfasis frenético en su búsqueda y autoformación. Muchas veces las reflexiones políticas en los espacios estudiantiles feministas tendieron a superar los propios márgenes y marcos conceptuales del género de la academia, trayendo nuevas lecturas y problemas desvinculados y ajenos a los centros dedicados a las temáticas.

Debido a que el movimiento cuestiona las estructuras de mercantilización de la educación, las que a su vez se sostienen sobre las relaciones de poder patriarcal al interior de las mismas instituciones, es que era complejo pensar que además el feminismo vinculado a la educación en el año 2018, no iba a cuestionar las relaciones personales que se entablaban en los espacios más micros de la política universitaria. Así, la intersección entre el movimiento estudiantil y la crítica feminista ha generado una serie de transformaciones e impacto en el terreno político-educacional, por una parte, y por otra, una interpelación a las formas clásicas de comprender el feminismo y a cada una de nosotras en las redes sociales que sustentamos.

Si entendemos, siguiendo a Joan Scott (2012), el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos y una forma primaria de las relaciones de poder, en el que se imbrican símbolos, conceptos normativos que jerarquizan esos símbolos y producen subjetividades. Por ello, no es extraño pensar que algunos grupos de autoeducación en el contexto de la movilización feminista, transformaron su educación no solo para formarse en feminismo, sino también a dar lugar a cuestionar las propias pautas de comportamiento patriarcal que padecieron y que reproducen, esperando con ello cuestionar los verdaderos cimientos que sustentan la realidad educativa que las atañe.

Debido a que es en las relaciones cotidianas donde ese orden social se despliega día a día de un modo rutinario, elaborando sentidos y naturalizando prácticas, creando y reproduciendo hábitos y

costumbres, a las que nos habituamos y replicamos, reduciendo la incertidumbre y simultáneamente generándonos seguridad, es que las sujetas que participan de estos espacios, despliegan procesos de reconocimiento personal y colectivo, frente a los que la reflexión constituye una herramienta fundamental para la transformación.

5. Marco Metodológico

A continuación, se presentan los aspectos metodológicos considerados en la presente investigación, incluyendo las características de diseño, técnicas de producción de información, participantes (con sus respectivas consideraciones éticas) y procedimientos de análisis y procesamiento de la información, para el adecuado desarrollo de esta.

5.1. Diseño de estudio

Para el diseño de investigación se consideró una metodología cualitativa debido a que una de las finalidades es conocer las reflexiones que realizan las estudiantes de educación superior que conformaron un grupo de autoeducación en el contexto de la movilización feminista. Este tipo de metodología tiene como característica fundante el interés por la forma en que se comprende, produce y experimenta el mundo desde la perspectiva de sus actores sociales, relevando sus experiencias, significados, sentidos, conocimientos, relatos, etc. (Vasilachis, 2006).

Además, la información obtenida será abordada desde una perspectiva narrativa. De acuerdo a Cyrulnik (2003), la narrativa es una dimensión o cualidad humana que nos permite organizar y asociar nuestros recuerdos sensibles de la realidad que guardamos como experiencia particular. De esta manera, el proceso de narrar una historia le otorga al sujeto la posibilidad de atribuir sentidos, significados y emociones de aquello que hemos vivido, lo que constituye una pieza fundamental para la investigación a desarrollar.

5.2. Técnica de Producción de Información

En relación a las técnicas de producción de información utilizadas, es importante clarificar que el presente estudio pertenece a un núcleo de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile del que soy integrante. Es por ello, que la información obtenida por las técnicas utilizadas responde no solo esta investigación sino también a otros proyectos vinculados a la reflexión crítica, como es el caso del Fondo de Incentivo a la Formación en Pregrado (Perez et al, 2018).

Para esta investigación en particular, se utilizó la técnica de entrevista en profundidad, ya que se pretende conocer el punto de vista de la sujeta entrevistada, considerando sus marcos de referencia, significados, valoraciones y esquemas de interpretación, a través del despliegue de significados y contenidos simbólicos, según sus propias palabras y maneras de pensar y sentir el mundo. Es importante destacar que una de las mayores potencialidades de la entrevista en profundidad es su situación proyectiva para revelar las relaciones establecidas entre la identidad personal con los modelos culturales y sociales existentes (Canales, 2006).

En relación a ello, se produjeron entrevistas individuales que contemplaron dos momentos de consulta con cada una de las integrantes del grupo autoeducativo. Un primer contacto implicó una explicación detallada del proyecto a desarrollar, por medio de la entrega de un consentimiento informado, sobre el que luego se acordó concretar la primera instancia de consulta.

La primera entrevista realizada, se estructura a partir de guión con ejes temáticos relevantes de acuerdo a los objetivos perseguidos. Una vez concluida esta instancia, se les solicitó a cada una de ellas traer a la segunda instancia de consulta un objeto que pudiese representar un proceso de reflexión significativo para ellas.

La segunda instancia de entrevista individual, considero la consulta por el objeto reflexivo escogido por cada una de las entrevistadas. Para ello les pide que describan el objeto y luego pueda a propósito de este, explicitar un proceso reflexivo puntual. Frente a la proyección que involucra el objeto traído por las chicas, es posible trabajar el proceso de reflexión en su representación desde una posición más distante como espectadora, quién puede analizar, dividir, desmenuzar el proceso escogido tras la consulta.

Luego de este espacio, se presenta a las entrevistadas un mapa conceptual con cada una de las categorías construidas a partir de la primera entrevista (Ver Anexo C). Esta decisión metodológica se ajusta a las nuevas perspectivas investigativas en feminismo vinculadas a la construcción de información de manera colaborativa, en la que se coloca en tensión los juicios elaborados por la investigadora al interpretar y construir las categorías de resultados. Además, esta metodología nos proporciona la posibilidad de analizar el movimiento y los cambios que surgieron sobre las valoraciones que ellas nos entregan, en la primera y segunda instancia, lo que a su vez resulta pertinente frente al movimiento y complejidad que presenta la reflexión como proceso transformador de la realidad.

Para efectos de esta investigación, se contemplarán los relatos compartidos por las entrevistas, tanto en la primera como en la segunda instancia. Sin embargo, la información obtenida tras la consulta vinculada al objeto de reflexión no será utilizado en esta oportunidad.

En razón de lo anterior, los resultados de la investigación son expresados por medio de las siguientes siglas:

Tabla n°1: Numeración de entrevistas

N° de entrevistada	Instancia de consulta	Párrafo vinculado en transcripción
Entrevistada n°1: "E1"	Primera instancia: "e1" Segunda instancia: "e2"	Párrafo n° 20: "p. 20"

5.3. Participantes y procedimiento de selección

Para la selección de las participantes se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes de educación superior
- Estudiantes que pertenecen a grupo/s de autoeducación en el contexto de movilización feminista
- Estudiantes que presentan una participación mínima 3 meses en sus grupos de autoeducación

Las participantes del estudio realizado, presentan las siguientes características:

Tabla n°2: Caracterización de participantes

Nº de participante	Sexo	Edad/años	Ocupación
1	Mujer	22	Estudiante carrera universitaria
2	Mujer	20	Estudiante carrera universitaria
3	Mujer	21	Estudiante carrera universitaria
4	Mujer	20	Estudiante carrera universitaria
5	Mujer	20	Estudiante carrera universitaria
6	Mujer	19	Estudiante carrera universitaria
7	Mujer	20	Estudiante carrera universitaria

5.4. Criterios éticos

Para el desarrollo de la investigación se consideraron los siguientes aspectos éticos. En primer lugar, se les entregó a las estudiantes el documento de consentimiento informado, en el que se explicitan los objetivos de la investigación, las finalidades que se persigue, resguardo de confidencialidad de la información entregada, plazos estimados para cada una de las etapas del estudio y fecha tentativa de devolución de los principales hallazgos obtenidos en la investigación. Además del consentimiento firmado, se le recuerda a las entrevistadas en reiteradas ocasiones que su participación voluntaria, por lo que puede retirarse en cualquier momento de la entrevista, si lo desea.

5.5. Análisis de la información

Para realizar el análisis de la información recabada, se utilizará la técnica correspondiente al análisis de contenido (Coffey y Atkinson, 2003), en la que se privilegia la profundidad por sobre la extensión de los datos, con el propósito de captar los matices desde las diversas reflexiones y experiencias auto educativas de las estudiantes entrevistadas. Por tanto, la codificación es un proceso fundamental que permite identificar datos significativos, contextos y sacar conclusiones de ellos. Así también, se utilizó esta técnica apelando al rigor y la calidad científica obtenida tras

la descripción e interpretación del fenómeno que se estudia con miras a descubrir algo nuevo y desarrollar teorías empíricas que contribuyan a la sociedad.

En cuanto a su rigor científico, el análisis de contenido se inicio con la identificación de temas y palabras claves para lograr la segmentación y codificación de datos, y luego a través de ordenar, manipular y seleccionar los segmentos significativos del material recolectado durante la investigación. Luego estos fueron categorizaron a través de la identificación de relaciones de conceptos que dan cuenta del fenómeno investigado y sus dimensiones, según la experiencia de las entrevistadas (Strauss y Corbin, 2002).

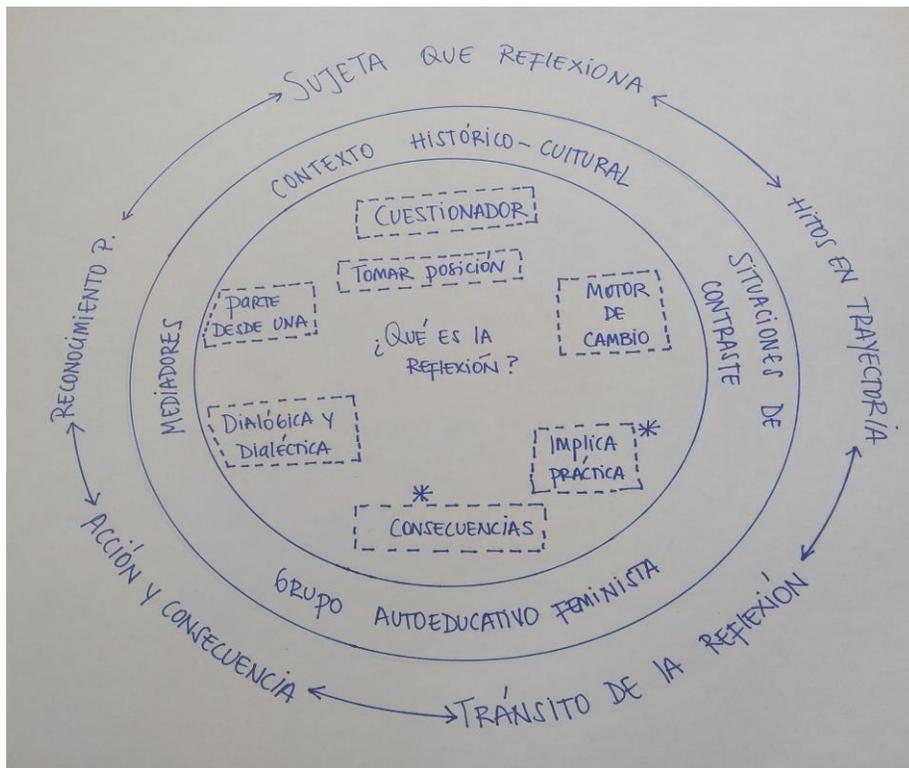
6. Resultados y análisis.

Los resultados y análisis se estructuran por medio de dos ejes temáticos principales. El primero de ellos da cuenta de la “Reflexión” como momento y proceso, destacando las implicancias que esta tiene en relación a las trayectorias de vida que nos comparten las entrevistadas.

El segundo eje “Grupo autoeducativo” contempla las distintas vivencias de participación autogestionada de las entrevistadas y las reflexiones que desde aquí son suscitadas.

Si bien se describe en detalle las categorías y subcategorías que sustentan los ejes temáticos mencionados, es importante no perder de vista que esta opción metodológica desagrega la realidad integrada que exponen las entrevistadas, en las que reflexión y grupos de autoformación son instancias dialógicamente imbricadas.

Esquema n°1: Integración de resultados y análisis del estudio



6.1. Eje temático I: reflexión

El eje temático Reflexión, contempla las distintas apreciaciones existentes en torno a la reflexión, considerando sus dimensiones como idea, momento y proceso. A su vez se destacan las cualidades que presenta, a la luz de la revisión de trayectorias de vida en las que la sitúan las entrevistadas.

Categoría 1: conceptualización

“*Conceptualización*” es la primera categoría construida a partir de los resultados recabados. Esta da cuenta de la definición conceptual realizada por las entrevistadas frente a la consulta qué es la reflexión. Como ejercicio analítico, las entrevistadas sintetizan en unas cuantas palabras lo que es para ellas la reflexión como definición.

En cuanto al contenido que presenta la reflexión como concepto, las entrevistadas identifican mayormente elementos que lo caracterizan como un momento de la experiencia, que favorece el cuestionamiento, la toma de posición y eventuales decisiones sobre sus vidas y la realidad. Sumado a ello, se reconocen otros aspectos de la reflexión que favorecen su comprensión, junto a los posibles movimientos que este puede asumir en la interacción con otras y otros.

Sub-categoría 1.1: Cuestionar y profundizar

La mayoría de las entrevistadas declara que la reflexión se encuentra relacionada al proceso de cuestionar y profundizar sobre las cosas que pensamos, sobre aquellas cosas que conforman nuestra realidad. Especialmente relevante es el significado atribuido por las sujetas al utilizar las palabras “cuestionar” y “profundizar” para referir a la reflexión, ya que por medio de ellas se establece una diferencia entre el proceso habitual del pensar (valorado como un pensar superficial) en contraste con los profundos alcances que puede tener el reflexionar sobre un mismo objeto.

Es cuando una (en este caso voy a ser autorreferencial) comienza a cuestionarse cosas. Empieza a dejar de entender algo como dado y que "así tiene que ser" y empieza a cuestionar eso. Y a través del cuestionamiento una empieza a reflexionar de que existen muchas

posibilidades, por ejemplo, o muchas formas de entender y analizar algo, y entre esas múltiples formas una va encontrando cual le acomoda más (E1, e1. p. 56).

Y eso para mí es reflexionar, como darle vueltas a las cosas. No solamente pensar algo de una forma superficial o quedarse con el primer pensamiento, sino que ir dándole vueltas siempre a lo mismo (E6, e1. p. 35).

Diferenciada la reflexión del pensar habitual, las entrevistadas identifican focos sobre los que se centra dicho ejercicio, situándolos como internos y/o externos, existiendo la posibilidad de visualizar ambos integrados frente al análisis de un mismo fenómeno.

Tomando en consideración el primero de estos focos, la reflexión se caracteriza por cuestionar y profundizar sobre aquellos fenómenos que nos ocurren a nosotras/os mismas/os.

Entonces la reflexión me llevó a eso, a reflexionar el por qué dije eso, por qué dije "no decir no", como "por qué no puedo decir no". Entonces igual juega un papel súper importante la reflexión, porque no quedó solo ahí en el hecho que fuera como algo que se relacionara con la violencia, sino que era algo que yo lo estaba pensando, lo estaba verbalizando y por tanto estaba creando una realidad dentro de mí. Era como que haber, qué está pasando... (E2, e1. p. 254).

Conceptualmente te puedo decir que la reflexión tiene que ver mucho con eso de pensarse, de analizarse...pero claro, si yo me imagino durante mi vida yo fui desde muy niña muy reflexiva, pero porque tenía mucho tiempo para hacerla; fui una niña muy sola, no compartía mucho con gente. Entonces para mí, mi forma de pasar el tiempo era pensarme; y pensar al resto, imaginar mucho... entonces claro, tiene que ver mucho con lo mental (E3, e1. p. 22).

Atendiendo al foco exterior, se destaca la cualidad cuestionadora de la reflexión colocando en tensión lo que se cree a nivel social, problematizando lo dado, lo que suele ser verdad para algunas/os. En esta línea, la reflexión se observa inserta en un ejercicio ético y social para analizar la realidad y sobre la que es necesario hacer algo.

Para mí las reflexiones en ese sentido igual tienen que ser... tienen que poner entre paréntesis, como en paréntesis todo aquello que se trabaja desde la verdad; como sospechar de las verdades en realidad. Hay demasiadas verdades impuestas y que no son reales, no son tan reales. Entonces para mí la gracia de una reflexión es que sea capaz de cuestionar y finalmente mover los cimientos de lo que consideramos verdadero o falso. Cachar que intereses mueven esas verdades, a quienes les conviene que sean verdades y a quienes no les conviene (E7, e1. p. 16).

Eeeh creo que, esto también creo que lo dije, que al final la reflexión igual es salirse de lo normal, de lo que ya está, para poder hacer emerger otras formas de entenderlo o de darle vuelta entonces creo que eso es inmediatamente es hacer una crítica a lo establecido a lo normal y no sé si puede hacer de otra forma, si no sería seguir la continuación de lo que estaba, entonces no se me ocurre otra forma en que podría ser, por eso siempre es crítico (E4, e2. p. 15).

Desde el mismo foco, una de las entrevistadas refiere a su experiencia de cuestionamiento exterior como una ruptura paradigmática para observar el mundo, lo que genera un cambio sustantivo en la persona que reflexiona. En este sentido reflexionar sobre el mundo, también puede significar el reorganizar la mirada que se tenía del mismo, no necesariamente para transformarlo.

Es que me estaba tomando el tema de los pensamientos reflexivos como una ruptura de paradigma por así decirlo. Entonces ese sería el primero, como darme cuenta de que no sé, todos los años son distintos (E5, e1. p. 43).

Sub-categoría 1.2: Motor de cambio

Una segunda cualidad destacada por las entrevistadas en relación a la reflexión es el carácter movilizador de la conducta, el que está relacionado con cuestionar y profundizar sobre aquellos objetos y/o situaciones de la realidad. Su carácter movilizador es conceptualizado como un mecanismo que impulsa la transformación constante de sus percepciones y vidas como sujetas reflexionando.

Frente a este aspecto, es posible observar las valoraciones positivas que atribuyen las entrevistadas a los cambios suscitados por la reflexión, tras su búsqueda de sentir mayor consecuencia e integridad en razón de lo reflexionado.

Que es para mí la reflexión, es como que me permite una mutación constante, porque lo que puedo pensar; ahora, si no lo sigo reflexionando y lo dejo como un hecho, me va a dejar estancada. Entonces si reflexiono sobre lo que hago, como me comporto, sobre lo que digo, voy a poder avanzar. no en un sentido de la competencia, pero sí de llegar a algo, que para mí ese algo es trabajar en una organización feminista o algo que tenga que ver con ayuda a mujeres, una ayuda colectiva (E1, e1. p. 67).

El mismo tema del abuso, de la violación. Dentro de diferentes familias también todas hemos tenido quizás alguna vez alguna historia de alguna prima, alguna tía, una hermana, o incluso de nosotras mismas como que también fueron enfrentadas o se vieron también afectadas por eso. Y la reflexión trae todo esto a la luz, porque si no me lo cuestionara, si no fuera un motor que me estuviera todo el rato diciendo "analízalo, quizás también tiene una respuesta, como un significado", no me movería; seguiría siendo quizás aquella persona que no sabía decir que no (E2, e1. p. 258).

Sub-categoría 1.3: Reflexión y práctica

Otra de las conceptualizaciones mencionadas de la reflexión tiene relación con la vinculación que se observa entre esta y la práctica. La mayoría de las entrevistadas analizan las situaciones en las que tuvo lugar la reflexión y las acciones que realizaron las personas con posterioridad. Algunas de ellas concluyen que la reflexión necesariamente involucra el desarrollo de prácticas distintas de las realizadas, mientras que otras/os, identifican que no necesariamente la reflexión se ve acompañada de nuevas acciones.

Al final para mí toda reflexión que una tenga tiene que ser llevada a la práctica (E1, e1. p. 56).

Y claro, como que muchas veces la reflexión está muy lejana a lo cotidiano, a lo práctico (E3, e2. p. 23).

Tras la segunda consulta realizada, las entrevistadas reevalúan sus opiniones considerando que, si bien la reflexión puede llevar a modificar una práctica, no es esta una característica constitutiva de la reflexión, pese a que si desean que lo sea. Así también, las entrevistadas destacan que la reflexión alberga cambios a nivel personal y social que podrían guiar hacia transformación, siendo una de las razones por las que se organizan.

Si, de echo eso sucede mucho de que reflexión sin praxis, de que hay mucha reflexión, pero no tanta praxis de lo reflexiono, puedo pensar que todo está mal, pero qué yo hago con eso que está mal po (...) en relación a la reflexión y la praxis, es algo que me gustaría que fuera inherente a la reflexión (E1, e2. p. 45).

Yo pienso que sí... uy ...qué complejo. a ver... pienso que sí es reflexión finalmente pero se queda ahí, porque al final si reflexionaste de tal forma de que tu conducta sigue siendo la misma es una reflexión que sigue ahí, que tiene cierto tope, porque no estai cambiando algo realmente; se supone que si estás reflexionando es para hacer algo, para movernos, para generar acciones en ese pensamiento también, no sé si decir que hay pensamiento que no sirven o que si sirven, pero sí hay pensamientos que nos llevan a hacer más o que nos llevan hacer menos... todo sería reflexión pero decantan en forma distinta, yo creo que si actuar no cambia con esa reflexión es porque estás reflexionando hasta cierto punto, quizás hay algo que no te permite como como avanzar un escalón más, por así decirlo, para que lleve a la acción a actuar sobre algo concreto... (E5, e2. p. 57).

Sub-categoría 1.4: Decidir para posicionarse

Algunas entrevistadas puntualizan que el reflexionar involucra tomar decisiones sobre objetos y/o situaciones, en las que se debe escoger por una alternativa u otra, bajo la perspectiva de que la reflexión cuestiona y profundiza en aquellos elementos del pensar habitual, la elección suele ser caracterizada como una situación conflictiva (crisis) en la mayoría de los casos, en la que emergen emociones vinculadas a la ansiedad, el temor o la angustia.

Igual es, yo creo que eso también da cuenta de que siempre nos vamos encontrando con muchos dilemas. Como que el hecho de estar profundizando como que, no sé, como que a

veces es como muy dicotómica la realidad, como en ese sentido. Yo creo que de ahí parte la reflexión, como ese motor constante entre esas dos... como de un bien y un mal que siempre como que se está tratando como luchando ahí. por ejemplo igual todo estas cosas que pasan, así como todo lo que ha explotado también, a veces igual nos hace como cuestionarnos yo creo como ciertas... hartas cosas, como ciertas prácticas que también tratamos de catalogar en qué es bueno y qué es malo" (E2, e1. p. 52).

Y claro, todas esas crisis siento que he tenido que posicionarme. Y ahora también yo me posiciono y me siento distinta al año pasado; después de que pasa todo esto de la toma y veo muchas cosas yo estoy, de verdad, pasaron dos, tres semanas, yo ya me siento distinta y estoy tomando decisiones distintas por todo esto que pasó; que implican esfuerzo a veces porque es dejar cosas que uno no quiere...las resistencias y todo eso (E3, e1. p. 188).

Tras la segunda consulta realizada, les solicitamos a las entrevistadas ahondar sobre las sensaciones y/o emociones vinculadas a la decisión tras reflexionar. Una de las entrevistadas describe la reflexión como un momento de inflexión en el que se debe decidir moralmente entre lo bueno y lo malo de manera de disminuir ansiedad.

Si, ansiedad, indecisión, bueno la indecisión que genera esa ansiedad, el sentirse perdida y el sentirse perdida porque existen muchas opciones, entonces también es ocupar esas herramientas en función de lo que de verdad yo quiero, o sea lo que yo quiero como persona generar genuinamente emmm en los diferentes espacios, eeesh ese dilema y ese decisión yo creo que ya la tomé, la estoy tomando, yo creo que desde el punto que lo hice también lo estaba haciendo, entonces claro que existe esta fragmentación igual es un punto de inflexión, como algo que estaba recto que al final se desvía po', desvía su curso natural... (E2, e2 p. 36).

En la misma línea, las entrevistadas relatan en detalle las emociones que subyacen a sus procesos de reflexión en la segunda consulta. Llama la atención que, al analizar los relatos entregados, se cuestiona la escasa consideración de aspectos emocionales al referir a la reflexión, los que se consideran fundamental de incluir en esta nueva instancia.

Eeeeh pienso por ejemplo que en ese sentido sería como a través del dolor o más que el dolor de como una cierta incomodidad. Cuando tu estas feliz y te sientes plena, en verdad no te estás cuestionando mucho en realidad aprovechas ese momento rico de experimentarlo de vivirlo de que quizás ojala dure, pero es solo en ese momento cuando nos sentimos más agobiada ooo... hay una palabra que no me puedo acordar... pero no se es cuando nos damos cuenta de que algo está mal en esto y ese como malestar se lleva después a una reflexión y a querer cambiar esa situación de malestar, de por qué está pasando esto, de por qué me siento mal, de por qué se siente mal mi vecina, mi vecino que podemos hacer al respeto pensemos en conjunto y hagamos algo para cambiar esto (...) (E5, e2. p. 62).

Había reflexiones por ejemplo que me causaban mucha pena, por ejemplo cuando veía la desigualdad social, por ejemplo cambios muy rotundos de realidad me general hasta el día de hoy mucha pena, eeeh lo mismo que con pastoral cuando íbamos a ayudar a los comedores de la vega, la gente que vivía en situación de calle, como se le dice hoy en día, porque a pesar de lo que veía que estaba haciendo no arreglaba el mal mayor, entonces es un sentimiento de impotencia frente a esto que sucede, porque a pesar de lo que uno pueda aportar nunca es suficiente... (E1, e2. p. 58).

En la misma línea, otra de las entrevistadas reconceptualiza el carácter negativo y crítico planteado, destacando que los procesos de reflexión también están acompañados de emociones como el amor.

Tal vez las crisis no solo violencia... como que ... me pensaba ahora que estaba viendo esto y por un lado este tipo de reflexión también provienen de una manera muy linda, porque las crisis y este conflicto que te genera también se ha construido desde el amor, la primera idea que se me vino ahora es que ahora estoy iniciando una relación muy distinta a las demás, basada en el cariño, el resto y yo lo siento es primera vez en mi vida donde hay un respeto importante donde no me siento en falta, donde no se me está criticando, al contrario donde solo quiero ayudar a crecer a la persona como a mí me están también haciendo crecer po', lo pienso también en la terapia, estoy pagando y todo el tema pero me está generando mucho (...) porque si yo empiezo a cuestionar todas estas cosas no fue solo porque viví violencia sino porque también aparecieron mujeres muy amorosas que aparecieron para mostrarme algo, entonces estás crisis no son solo violencia po (E3, e2. p. 88).

Y amor propio también, como cambio el sentido cuando te relaciona contigo mismo (E3, e2. p. 59).

Es importante destacar la incorporación de la emocionalidad presenta en la reflexión tras la segunda consulta realizada, lo que difiere de la conceptualización centrada en lo cognitivo principalmente.

Sub-categoría 1.5: La reflexión parte desde una

Otra de las particularidades de la reflexión destacada por las entrevistadas es el reconocimiento de que la reflexión es un proceso que parte desde cada una. Con ello, las entrevistadas no descartan el carácter social que pueden tener éste, sin embargo, el ejercicio reflexivo parte de la sujeta, existiendo una importante conexión con el sentir, pensar y actuar de su propia experiencia.

Ahora justo en la mañana tuvimos un conversatorio sobre la electividad acá en las menciones y los cabros cuando hablaban, hablaban como desde lo que a ellos les hacía mucho sentido; como enfocaron la carrera a lo que finalmente a ellos les daba satisfacción. Y lo pensé así como muy estúpidamente en un texto que hablaba como de la biografía. Como que en ese sentido las reflexiones siempre parten desde, o al menos en este momento histórico-cultural, no sé, siempre parten como desde uno; o tiendo a verlo así quizás. Como desde una idea propia que se va conjugando y que va tomando forma (E7, e1. p. 16).

Yo creo que siempre en un inicio va a partir de una, porque a una le tiene que hacer sentido lo que está sintiendo o pensando o reflexionando para darle paso, pero sí creo que alrededor, procesos colectivos, grupos en el fondo puedan propiciar esto ooo generar respuestas a estas reflexiones o alimentar la reflexión, no creo que sea solamente sola, pero si parte desde una (E4, e2. p. 19).

Sub-categoría 1.6: Dialógica o dialéctica

En razón de la caracterización que realizan las entrevistadas de la reflexión, se observa el movimiento que asume la reflexión entre la existencia del carácter discursivo individual y colectivo que asume como ejercicio analítico, construido dinámicamente entre las personas.

Al describir este movimiento, algunas entrevistadas mencionan que este tiene un carácter dialógico en tanto es consecutiva de una idea inicial individual que luego de colectiviza, avanzando nuevamente hacia el proceso individual.

Eso entiendo como por reflexión, como pensar mucho algo y no solo con una, sino que después de que una ya ha empezado a cuestionar algo, siento que es importante colectivizarlo, y a través de esa colectivización también adquirir otras ideas, formas de, puntos de vista, formas de ver que me permiten agrandar mi conocimiento sobre el tema o sobre algo que yo quiera aprender; y en base a eso generar una propia reflexión. Por ejemplo, sobre educación popular siento que yo de a poco estoy haciendo mis reflexiones sobre qué entiendo por educación popular, a la vez escuchando a otras amigas que trabajan como educadoras populares, o también que les gusta reflexionar sobre educación popular. Me voy haciendo un poco la idea de lo que es, y a la vez estudiando también sobre educación popular feminista (E1, e.1. p. 56).

Siento que también la reflexión se da mucho en el diálogo, el conversar (E3, e.1. p. 23).

Así también, algunas de las entrevistas describen el movimiento de la reflexión destacando el contrapunto, es decir una reflexión que se visualizada en pugna con otra, sobre la que luego ocurre una síntesis para ambas partes.

Y también eso, no solamente individual sino que también yo siento que uno también hay procesos como de reflexión que son quizás como más colectivos, como con otras personas, ya sea por el compartir ideas, por el escuchar a otras personas. E incluso ante ideas opuestas; si a veces me pasa que tengo como ese choque como con alguna persona que piensa distinto a mí, entonces como que ahí empiezo como a ahondar (...) Ya sea que de repente pienso "oh, quizás no había pensado...", no sé, no había contemplado tal aspecto, o quizás decir que no estoy tan bien, quizás me estoy equivocando; o quizás no es que esté equivocada pero como que algo me falta para ir complementando más mi forma de pensar, mis posturas o las cosas que creo de repente (E6, e1. p. 34).

Categoría 2: momentos reflexivos

Esta categoría da cuenta de experiencias autobiográficas relatadas por las entrevistadas vinculadas a la reflexión. Su descripción permite evidenciar aspectos específicos de sus trayectorias de vida en relación al desarrollo, el aprendizaje y experiencias personales, configurándose como hitos significativos.

De esta manera, se presenta en primer lugar el tránsito que realiza la reflexión considerando algunos aspectos del desarrollo de las entrevistadas, en los que se identifican distintas cualidades considerando la variable edad, mayoritariamente, destacando aspectos propios de la cognición y la emocionalidad que subyacen.

Como segundo punto, los distintos recuerdos reflexivos autobiográficos relatos por las entrevistadas, situados en contextos específicos, son analizados por ellas destacando su importancia en la confirmación de quiénes son en el presente.

Sub-categoría 2.1: Tránsito de la reflexión

En esta sub-categoría las entrevistadas comentan sus percepciones sobre las cualidades que presenta la reflexión en sus vidas, directamente vinculada a las características emocionales y cognitivas que tienen en las distintas etapas del ciclo vital. Al describir el tránsito que han desarrollados sus reflexiones en distintos momentos de su vida, se reconocen diferencias vinculadas principalmente a la edad y el foco que adquiere la reflexión que desarrollan.

Siguiendo a otros autores como Piaget, Vygotsky y otros autores ya más centrados en la infancia creo que eso tiene mucha relación con la forma de concebir las cosas, ya que cuando se es pequeño hay un periodo que se llama como “el periodo del egocentrismo” porque se supone que el niño está súper enfocado en sí mismo y también todas las personas están enfocados en este niño o niña, porque están aprendiendo recién de este mundo y recién te estas aprendiendo a situar en el mundo como persona y dónde tu reflexión siempre va a estar como abordado a lo que estás aprendiendo y en relación a tus cuidadores y cuidadoras quiénes también están expandiendo o a la vez limitando esa forma de aprender a mirar a fuera de reflexionar sobre otras personas... no se los animales u otras... otredades que van

apareciendo en la vida, entonces no creo que sea la única persona que fue desde este pensamiento más micro e individual hacia lo macro (E5, e2. p. 12).

Un primer aspecto a destacar en este tránsito, es el reconocimiento de que sus reflexiones actuales son “más conscientes”, en comparación con aquellas que surgieron a más temprana edad. Frente a estas últimas, en ocasiones las entrevistadas han dudado si estas experiencias de reflexión temprana pueden constituirse como tal, justamente por el grado de conciencia presente en ellas siendo en ocasiones incluso borroso su recuerdo. De esta manera, se coloca en tensión el recuerdo reflexivo dudando de sus cualidades, ya que éstos también pueden estar asociados a otros procesos psicológicos, tales como el descubrimiento o la curiosidad.

Entonces siento que ahí partió como un proceso reflexivo como más consciente de alguna forma; porque cuando más chica quizás lo hacía, pero sin estar consciente, o sin estar reflexionando y cuestionando algo, algo así como a tan grande y específico. Sino que yo lo hacía porque era como que más que nada por entender el mundo, pero no como cuestionándolo, así como dándole vuelta, sino que era preguntando, pero ¿por qué?; así tan simple como querer saber el porqué de las cosas. Después como que le di el giro para poder comprenderlo bien y entender cuál era la crítica e incluso yo pensar en lo que realmente estaba bien o no. Siento que ahí fue como más, como para generar quizás una postura más, como más política o algo así. Siento que ahí partió como lo más consciente (...) ahí empecé a hacer como un ejerci...como que yo empecé a... como a querer cuestionar, a querer reflexionar, pero sobre algo (E6, e1. p. 41).

Yo creo que cuando más chica no sé si tan reflexivos. De pronto, como lo dije, era una nueva alternativa que se estaba presentando, que igual yo creo que tiene una reflexión porque es como decir "claro, lo que yo estaba pensando, existe una nueva posibilidad..."; pero nunca lo hice tan consciente como lo empecé a hacer quizás cuando quedé embarazada, que fue como si, un cambio más brutal. Antes yo creo que fue como mucho más...si, como aceptando lo nuevo como una nueva posibilidad. Lo otro va mucho más acompañado del proceso reflexivo yo creo... (E4, e1. p. 116).

Vinculado a la aparición de la conciencia, algunas entrevistadas describen la aparición de la reflexión desde el momento del desarrollo en que se puede nombrar o conceptualizar lo que está sucediendo, lo que ocurre por medio de la adquisición del lenguaje. En base a su relato, se aprecia el movimiento que asume la reflexión en torno a su significado, el que se complejiza por medio de la capacidad de conceptualizar. En este tránsito, se describe en torno a las reflexiones un movimiento lineal y ascendente que va de menor a mayor conciencia, pero que a su vez es cíclico, ya que permite retomar una y otra vez el punto de origen.

De esta manera, las entrevistadas identifican en la reflexión una condición de conciencia (vinculada a la capacidad de conceptualizar por medio del lenguaje), en el que tienen lugar las crisis, las incertidumbres y las dudas.

Ahora igual al verlo de esa forma uno cuando uno no sabe cómo ponerles nombre a las cosas, uno solo lo sabe del instinto y de la guata, pero después ya cuando adquiriendo nuevos conceptos como que uno va aclarando las cosas y diciendo ¡ah esto significa esto...! En realidad, no sé si uno siente que, valida más su sentimiento, porque a veces uno no comprende lo que siente, y lo teni' muy ahí pero no ten no teni' como verbalizarlo y claro cuando uno tiene un concepto para nombrarlo, como que ahí se va aclarando más la película y claro y eso podría ser como un paso más cognitivo en ese sentido (E6, e2. p. 47).

Yo creo que se vuelve más reflexión con la palabra, porque esa sensación y ese sentir son como el inicio de algo pero que no logra hacer un giro por así decirlo... son lo que permite que más adelante existan unas palabras que puedan identificarlo... Yo creo que al final todas esas emociones y sensaciones parten de mí misma, que soy un cuerpo entonces es algo que queda en mí y que puedo retomar en el fondo, por eso te digo, siento que son el inicio de algo que puedo después retomarlo (...) creo que todo tiene su debido tiempo; quizás algunas reflexiones surgen desde otras, otras requieren sumergirse en cosas no tan buenas siempre entonces como que uno tiene que estar lo más preparada posible para meterse al mundo de la reflexión, no es fácil meterse al mundo de las incertidumbres o de las dudas (E4, e2. p. 36).

Tejida a la capacidad de conceptualizar, algunas entrevistadas perciben el carácter emocional versus el racional que presenta la reflexión. Esta diferenciación podría ser vista como una nueva descripción o vinculado a lo ya mencionado en torno a la capacidad de conceptualización por medio de la adquisición del lenguaje. Para ambas posibilidades, la reflexión pareciera a temprana edad presentarse como una emoción, una sensación intensa, sobre “algo” que luego se puede nombrar y/o conceptualizar, y a lo que sin duda podemos llamar luego como “lo reflexionado”.

Yo creo es cuando una ya pasa a esa claridad de las cosas, como cuando vas comprendiendo esas cosas que sentiste antes yo creo que ya eso está la reflexión, porque yo creo que al inicio es solo es eso es como que lo empezai a notar, empezai a tener todas esas sensaciones y emociones es porque empezaría a abrir los ojitos, como que empezai' a sentí y pensar en todas esas cosas pero no creo que el proceso vaya al tiro en que uno lo reflexione o como que lo piense o que sabe lo que es y luego de todo un proceso es como que uno sabe lo que, a mira era esto o esto otro, o al menos en mi caso fue así como que después empecé a entender más las cosas... (E6, e2. p. 41).

Si yo creo que fue ese, porque también vuelvo a lo mismo, todo lo anterior fueron sensaciones, emociones, experiencias, que después más grande una le empieza a poner nombre, porque es la iglesia católica en una primera instancia, después empecé a reflexionar entorno a las relaciones que se generan en el colegio, porque igual a mí me hicieron harto bullying, ahí ponte tú, una siente las sensaciones, la emoción, la tristeza y después cuando se es más grande es cuando realmente me doy cuenta de lo que hacían las niñas y porque lo hacían, y porque también yo no hacía nada... (E4, e2. p. 58).

Una tercera cualidad que presenta el tránsito de la reflexión descrita por las entrevistadas al analizar sus experiencias de vida, es el foco sobre el que recae el proceso de reflexión. Algunas de ellas mencionan que más tempranamente, la reflexión surge a propósito de cuestionar aspectos personales o del medio inmediato, perspectiva que comienza a ser ampliada a medida que aumenta la edad, siendo en la actualidad una reflexión que puede abarcar macro categorías comprensivas, en el que tiene lugar y preponderancia lo social.

Bueno, pero lo que pasó en el fondo fue que empecé a reflexionar desde primero con las cosas que me sorprendían a mí como humana, como niña, a lo largo del tiempo, a empezar a darme cuenta que mi reflexión se fue empezando a formar en torno a las otras personas (E5, e1. p. 50).

En relación al tránsito que presenta la reflexión desde lo individual a lo social, resulta interesante observar con ello la emergencia de la otredad en el desarrollo de las sujetas. En esta discusión planteada, la reflexión se sustenta y favorece por medio del reconocimiento de las otras/os. Específicamente, el tránsito hacia la reflexión que se focaliza en macro categorías, surge a propósito de la consideración histórica del conocimiento y las reflexiones que otras/os ya han desarrollado, las que son traídas al presente por las entrevistadas y sobre las que se vuelve a pensar.

(...) específicamente el año pasado, en realidad todos los años nosotros tenemos un taller que se llama TFI (taller de formación integral) donde hay una temática por año, porque es el único ramo que es durante un año, y el año pasado justo el tema era otredad y tuvimos que hacer una especie de etnografía, leer mucho de antropología como más social que individual y en ese curso aprendí caleta, me di cuenta de que mi pensamiento era súper egoísta, o quizás más allá de eso, siempre acotado a yo y quiénes son mis cercanos, siempre tuve como ese sentido de lucha de querer salvar a todos los animales del planeta que se yo, no iba más allá de eso... era una reflexión súper cristiana en ese sentido, porque yo creía que podría iluminar a esas personas o que yo podía hacer que esas personas cambiaran, cuando esas personas lo podían hacer por su cuenta y esas personas podían cambiarme a mí también, entonces fue como en ese sentido un despertar de lo social y cuanto a sus particularidades, no como solamente algo distinto de mí o similar a mí, sino como algo que en sí mismo algo o alguien y que a partir de eso se construyendo yo y todo nuestro entorno (E5, e2. p. 61).

(...) el fondo uno dice “no porque yo hice la reflexión” pero en realidad también porque teni’ ciertas condiciones que incluso te permiten dar esa reflexión como eso no es que sea un tema... quizás matizarlo de esa forma, en vola’ te estay rayando y lo estai’ pensando sola pero que te lleva a eso eeeeh quizás no es tan individual, de hecho creo que no lo es... porque si yo estoy pensando... de partida teni’... el permiso social nunca... pero si teni’ discusiones

que incluso ya se han dado con anterioridad entonces te permiten ir más allá así que tan tan sola ya no estas, de hecho ya no es tu reflexión... (E8, e2. p.70).

Sub-categoría 2.2: Situaciones donde emerge la reflexión

Esta sub-categoría da cuenta de la descripción contextual de situaciones y/o circunstancias autobiográficas en las que la reflexión aparece en sus vidas por distintas razones. En su mayoría, las situaciones describen hechos de contraste de realidades, que les permite comparar el espacio social, educativo, familiar y afectivo que ocupan frente a otros espacios existentes.

Es necesario precisar que aquellos elementos que propician la reflexión en las situaciones descritas, no responden al ejercicio intencionado de otras personas, sino más bien, surgen a propósito de las contradicciones económicas, políticas y sociales del medio social que nos constituye.

Creo que sí, de hecho, creo que la reflexión partiría justamente de esos momentos donde no está calzando algo, donde hay algo que no me hace sentido, donde no nos hace sentido, y eso nos lleva a un cuestionamiento que al final es justamente es en esos espacios donde el sistema no te responde que no está hecho para que nosotros lo cuestionemos, todo lo contrario... (E5, e2. p. 71).

Ahora no sé si la institución educativa quería que yo tuviera esas reflexiones...no sé si fueron guiadas por la institución o fueron en respuesta de la institución, o fueron una mezcla de ambas cosas. No lo sé... (E8, e1. p. 86).

Al respecto, una de las entrevistadas relata algunas experiencias de contraste en el que surgieron reflexiones sobre las diferentes condiciones físicas que tiene un barrio dependiendo del sector social al que pertenece y la distribución de roles al interior de su familia, la que se distingue de otras realidades sociales y familiares observadas.

Si, y a mi familia. No por eso mejor ni peor, pero distinta. Y ahí, no sé, justo en ese entonces mi tía se cambió de casa de Conchalí a las condes. Y cuando la íbamos a ver a las Condes yo veía el cambio que existía y decía ¿por qué? porque mis plazas casi no tienen pasto y acá está todo verde y es todo bonito...y yo obviamente quería lo bonito. Pero me preguntaba por

qué, por qué, no sé, tenía amigos que de vacaciones se iban fuera y yo como que con suerte tenía vacaciones de repente (E1, e1. p. 68).

Por otro lado, las situaciones de contraste en el ámbito de la educación parece ser una productiva fuente de experiencias de reflexión en las entrevistadas. Las situaciones descritas son relevantes para las sujetas ya que facilitaron la reflexión sobre las diferencias existente entre estudiantes, dadas sus condiciones sociales, sexo u orientaciones vocacionales.

Viéndolo sobre todo con las diferencias de no sé, en los colegios en los que estudiaban mis primos y mis primas...tuve una prima que estudió en un colegio emblemático, otros que estudiaron en colegios pagados, colegios católicos, etc; la diversidad de colegiaturas que existían... Y no sé. Como que pasé desde reflexionar desde mí misma, en torno a mí misma, a lo que estaba sucediendo alrededor de mí (E5, e1. p. 51).

Quizás no tanto, de básica igual era una vida muy normal en ese entonces, estaba en la población, en Conchalí, en un colegio municipal y vivía la vida de ahí, de barrio. Pero siempre me fue bien, y de ahí tuve una beca en este colegio privado, y ahí también empecé, me di cuenta del cambio que existía entre venir de la población de Conchalí, la Juanita Aguirre, y cambiarme a Recoleta, de colegio, la academia, que era el colegio privado más caro de Recoleta y que iba gente muy distinta a mí.. (E1, e1. p. 66).

Por otro lado, la mayoría de las entrevistadas consultadas describen situaciones de violencia de las que fueron parte y que favorecieron sus reflexiones. En algunas de ellas, la situación de contraste esta dado tras el ejercicio de cuestionar porqué sus experiencias de violencia “normales” al interior de sus familias no lo eran.

En mi familia se da como "El Patriarca" con eso con mi abuelo. Entonces como que habían cosas que yo me daba cuenta que mi abuela decía que estaban mal; eso de que él manda, de que él domina. Había cosas que mi mamá me contaba de cuando ella era chica, como que no, como que una no tenía que tener la última palabra... Y así, yo me daba cuenta que a veces yo sentía que como que llevaba a pasar a mi abuela, pero siempre como en talla; típico

que están como en reunión familiar y como que le tira tallas pesadas mi abuelo y cosas así. Y de repente decía "hueas" (E6, e1. p. 76).

Ya, sí. Desde chica me moví en un ambiente muy, muy violento. Que de repente había hechos de violencia en mi casa. Y yo era una niña, entonces no entendía por qué sucedía eso. Y de ahí empecé a entender que eso que me pasaba no era normal, ni a mis hermanos. No era normal que si nos equivocábamos nos pegaran. Y ahí empecé yo siento que a reflexionar sobre mucho, como en contra de la autoridad... (E1, e1. p. 66).

Además de las situaciones de violencia vivenciadas al interior de sus hogares, algunas entrevistadas relatan experiencias sociales donde la violencia social es ejercida desde lo macroestructural, por medio de la desigualdad que significa ser de una población o pertenecer a territorios militarizados en Chile.

O lo que estaba pasando con mis compañeros y compañeras, que tenía desde chica, compañeros y compañeras que venían del Sename, o que sus papás estaban presos, cosas así. Entonces me empezaba ya, más que a reflexionar en torno a las cosas que más me sorprendían cuando era chica, empezaba a pensar en por qué estábamos viviendo todos así de mal, por qué estas condiciones tan precarias para nosotros si igual somos personas, no sé (E5, e.1 p. 50).

Pero en Tirúa llego, que es un territorio muy militarizado... o sea, yo llego a Tirúa y lo primero que veo es un "paco" en la calle armado y eran las 8 de la mañana. ¡En el pueblo! Yo digo que onda, como que hay algo fuerte acá. Y ahí, para todo, como que empiezo a ver la violencia y digo "sabí que, yo estaba un poco ciega y sorda de muchas cosas"; porque claro, no las conocía. Y las empiezo a vivir y mi mente empieza al toque: oye, yo necesito reflexionar de esto; necesito conocer este tipo de violencia (E3, e1. p. 63).

Las distintas situaciones que propician la reflexión tiene directa relación con circunstancias que favorecen el análisis de la realidad contradictoria. El protagonismo que asumen éstas situaciones para propiciar la reflexión fueron a su vez ratificadas por las entrevistadas en la segunda consulta. Sin embargo, las sujetas incorporaron a sus relatos iniciales nuevos significados, destacando que

las situaciones de contraste también albergan emociones vinculados al amor y al cariño que sentimos por otras/os.

Esto de un discurso ya más armado mío, que yo me di cuenta de que si empecé a odiar era porque tocaban lo que yo más amaba, eso siempre lo digo, en el fondo yo no odio de mañana, odio cuando tocan lo que amo, entonces en este sentido esta súper bien esta subcategoría, y si pudiera agregarle amor es en ese sentido, porque pensando en estos contrastes que te hable el inicio de la entrevista, mientras más empecé a odiar más empecé a amar po (E3, e2. p.79).

En mi casa se sufría demasiada violencia intrafamiliar, de mi papá hacia mi mamá principalmente y de los dos hacia mí y mis hermanos, un hermano menor y una hermana chica. Entonces me acuerdo que un día veníamos de la casa de mi abuela, o sea, íbamos a nuestra casa en el auto, y se pusieron a discutir como siempre mis viejos adelante y mi mamá como que abrió la puerta de la cuestión y se intentó... se quería tirar. Y me acuerdo que estaba descolocadísima porque ya, estaba acostumbrada a que pelearan y siempre me ensimismaba como a simplemente ignorarlos; pero ese día me acuerdo que miré, miré para el lado y estaba mi hermana chica que debe haber tenido no sé, como 3-4 años. Y fue una sensación horrible; me acuerdo que por primera vez no quería escapar yo sino que quería que ella escapara de esa situación horrible [...] (E5, e.1. p. 44).

Categoría 3: mediadores de la reflexión.

Esta categoría da cuenta de personas, conocimientos y objetos (artefectos) socioculturales que favorecieron la reflexión de la entrevistada de manera intencionada. Las reflexiones que aquí tiene lugar se describen como momentos fundamentales en el desarrollo de la trayectoria pues van acompañados de vivencias que escapan de la normalidad, vivencias particulares a las que podemos llamar "oportunidades de aprendizaje".

O sea pienso que nuestro entorno primero, así como ya sea que nos hayan nuestras mamás o nuestras abuelas o un tío o alguien ajeno totalmente, ayuda claramente en nuestro proceso de reflexión porque el primer aprendizaje siempre es un poco de copiar lo que están haciendo los demás, entonces si crecí en un ambiente donde ese proceso no se está dando

en los demás nunca lo vai' a entender ni los vai' a ejecutar, entonces las personas que están a tu alrededor van ayudando justamente como intermediarias a que una llegue a esa reflexión (...) (E5, e2. p. 85).

Sub-categoría 3.1: Familia

Esta sub-subcategoría da cuenta de la valoración positiva que atribuye las entrevistadas a la labor que cumple la crianza y la familia para favorecer su desarrollo. Las sujetas destacan que la familia constituye un pilar de confianza y apoyo que favoreció la reflexión en momentos cruciales de la vida. Dentro de las figuras familiares significativas aparece con mayor frecuencia la madre, hermanas o abuela. En estas personas se valora el diálogo que se puede entablar, en el que se descubren nuevas cosas que propician el cuestionamiento de lo dado.

Mi familia igual siempre me ha apoyado. Siento que eso igual ha sido importante, porque puede ser que otras familias no lo hagan con sus hijas y siento que ahí mi mamá siempre le ha gustado mi personalidad y me ha incentivado a que sea lo que quiero ser... (E1, e1. p. 118).

Y mi hermana es profesora, entonces que a ella siempre le comentaba y reflexionábamos también respecto a eso (...) yo le comentaba así, "siento que estamos leyendo el pasado" y como que ella me decía "así es la educación", osea esa es la educación que nos entregan. Es una educación súper acrítica, es como...súper acrítica en el sentido de que "hay está la historia, ahí está plasmada y más que eso no hay..." eso como "esta es la versión oficial". ¿Y qué pasa con la versión que no es tan oficial? y con la que, de alguna forma nos abre otras ventanas, otras puertas a otras posibilidades, a otras formas de ver el mundo también... yo creo que en ese sentido va como la construcción de conocimiento, como en un tema más de considerar las condiciones que están ahora, en este momento. (E2, e1. p. 244).

Además de generar reflexiones conjuntas, los familiares destacados como mediadores ocupan un rol de apoyo para sostener reflexiones que se tienen y las decisiones que surgen a partir de ellos.

Mi abuela es la que siempre ha cocinado en mi casa y se enojó un poco al principio porque tenía que cocinar distinto, pero después lo disfrutaba harto. Y yo creo que en gran medida a esa edad fui

vegetariana porque ella me lo permitió, porque era la que preparaba mis alimentos...yo no me iba a cocinar a esa edad..." (E4, e1. p. 74).

Sub-categoría 3.2: Amigas y pareja

Esta sub-subcategoría da cuenta de la valoración positiva que atribuyen las entrevistadas a algunas personas durante su trayectoria de vida, que favorecieron el desarrollo de sus reflexiones con las que se mantienen, o mantuvieron, relaciones afectivas bajo su libre elección, destacando especialmente aquellas con las que se comparte la misma ideología.

Yo creo que mi núcleo de familia muy contra mi pensamiento; como que no era normal, como que no estaba bien. Era casi una molestia hablar del tema. Sin embargo, con mi entorno que me empecé a rodear, como amigas que comienzan a tener un rol más importante, más apoyada; como complementar ideas, experiencias... (E4, e1. p. 70).

Yo también conozco una "cabra", la Violenta violenta, que ella... voy a unos talleres a veces que ella...y me ayuda mucho. Por ejemplo, la última vez que vino ella, que ahora está viviendo el feminismo desde el Wallmapu, que se fue a encontrar con sus raíces mapuche, ella dice "¿sabi qué? Me doy cuenta que hemos llevado un feminismo muy burgués. Osea no, un feminismo muy patriarcal..." Y como "¿qué es eso?" "Estamos evangelizando" dice; "andamos paqueando a todo el mundo"; osea, queremos "vuélvete al feminismo poh...". Estamos diciendo como serán las mujeres... Y eso es muy patriarcal, es muy occidental... (E3, e1. p. 194).

Las parejas también constituyen mediadores de la reflexión para algunas de las entrevistadas. Tras compartir experiencias sus experiencias de pololeo y analizarlas en la segunda consulta realizada, las entrevistadas reflexionan sobre el valor positivo y negativo que pudo tener este ejercicio de mediación en sus vidas.

Mi expareja, este loco es una persona que sabe mucho mucho y me acuerdo que cuando empezamos a pololear yo me sentía, no sé si torpe, pero como que no sabía nada en el fondo y el propicio reflexiones en torno a mis ideas, entorno a la sociedad, entorno a la alimentación como te contaba, yo creo que él fue un potenciador... (E4, e2. p. 43).

Si por ejemplo cuando lo vi acá en la categoría jajaja dije oye barsa culiao' este no tiene que estar acá, yo pensé por mí misma mis reflexiones a propósito de la violencia que el ejercicio... ahora que tu vuelves a preguntar chucha no... o sea el loco igual de manera violenta me hacía pensar y era importante para mí, el loco me hizo ver cosas que antes yo no veía, pero no sé si es justo porque apareció en contexto específico como Tirua, otros cabros que me ayudaron a pensar, yo creo que a mí lo que me paso con él en esto del sentido, de buscar el sentido, yo sentía que con él lo podía buscar, más que el me incitara a, yo creo que me impresionó a ser el ideal que él era, como que eso es lo que ido pensando en el último tiempo... (E3, e2. p. 102)

Sub-categoría 3.3: Colegio

Esta sub-categoría da cuenta de la valoración positiva que atribuyen las entrevistadas a algunas personas de las instituciones de educación que cursaron en enseñanza básica y media. La mayoría de las entrevistadas destacan el aporte que significaron en sus trayectorias reflexivas algunas/os profesoras/es quiénes favorecieron el desarrollo de procesos reflexivos de manera intencionada, por medio de experiencias de aprendizaje significativas.

Y no sé, siento que filosofía ahí fue súper importante para empezar a reflexionar. Mi profesora de filosofía fue súper clave para empezar a cuestionar...quizá me doy cuenta ahora de más grande que fue así en ese entonces solo me gustaba, solo disfrutaba (E1, e1. p. 60).

Tuve muy buenas profesoras que si bien en las clases evitaban dar sus discursos revolucionarios por así decirlo, eeee igual estaba ese bichito del sistema los quiere aquí, quieren que todos ustedes sean pobres, quieren que trabajen en la constru, que sean mama, no quieren que ustedes estudien bla bla bla y todo eso me hacía tanto sentido, porque lo veía en el fondo dentro de mí misma comuna, que las personas seguían ese mismo ciclo de trabajar, no sé de estar insertos en situaciones de violencia o de drogas, porque me relacione con muchos delincuentes cuando era joven y al menos a mí me ayudó mucho para querer salir de eso (...)" (E5, e2. p. 58.).

Además de las/os profesoras/es, una de las entrevistadas destaca experiencias sociales vinculadas a la pastoral del establecimiento, que favorecieron reflexiones vinculadas a la desigualdad social que se vive en algunas comunas del país. A diferencia de la sub sub-categoría “situaciones donde emerge la reflexión” (ver punto 2.2), se observa en este relato una situación de contraste social que fue vivenciado por la entrevistada de forma intencionada por el establecimiento, bajo la perspectiva potenciar la sensibilidad y solidaridad como valores cristianos. A diferencia de lo planeado, las reflexiones de la entrevistada responden más bien a profundizar su crítico sentido social siendo el espacio existente para desarrollarlo.

También mi colegio, a pesar de ser todo religioso de los padres dominicos, donde me metí ahí como para sentir que hacia algo, en la pastoral. Se hacen actividades con colegios vulnerables de Quilicura en ese entonces y también participa en los comedores de la vega para personas en situación de calle. Y como que ahí también nos trataban siempre de empapar de esa realidad. Y ahí fui como tratando de abrirme camino y como de también de esto que yo encontraba que estaba mal trataba de ayudar un poco a través de la religión, que era lo que tenía en ese entonces...”(E1, e1. p. 76).

Sub-categoría 3.4: Conocimiento

Esta sub-categoría da cuenta de la valoración positiva que atribuyen algunas entrevistadas al conocimiento obtenido por medio de clases, libros, fanzines, documentales a lo largo de su trayectoria de vida, los que favorecieron el desarrollo de reflexiones significativas. En término de producción podríamos hablar de artefactos socioculturales que favorecen la reflexión, en el que se aprehende y cuestiona lo que soy y lo que somos de manera colectiva.

Me acuerdo que cuando ya iba como no sé, en octavo básico, por ejemplo, me sentía súper sola porque no tenía muchos amigos; tenía más amigos hombres que mujeres e igual me daba pena ese tema. Entonces estaba pensando que era muy agresiva y cosas así. Me acuerdo que leí un libro que no me acuerdo como se llama, que me hizo mucho sentido; pero solo porque el libro era una metáfora en general, entonces yo le podía dar el significado que quisiera. Y me imagino que solamente me puse a proyectar, así que empecé como a tomar consciencia de las acciones que yo tenía que no me gustaban (...)” (E5, e1. p. 45).

Y la lectura también me permitió reflexionar, como entender otros puntos de vista. Siento que eso es súper importante. No soy quizás una buena lectora, no leo tanto tanto, pero si constantemente me mantengo leyendo de distintas cosas y eso me ha hecho abrir mí, no sé si conocimiento, pero mis ojos, mis miradas, mis formas de entender que me permiten a la vez reflexionar sobre esas formas" (E1, e1. p. 60).

Eh...no me acuerdo como comenzó exactamente. Solo me acuerdo que después vi un documental; y el documental fue como también así, como que mi cabeza explotó. Como este mismo componente de cosas que son tan obvias normalmente y de repente te das cuenta que en verdad no es tan obvio como parece, o no es la única forma. Y....no sé..." (E4, e1. p. 74).

Categoría 4: reconocimiento personal

Da cuenta del proceso de construcción identitario que vivencia la entrevistada a lo largo de su trayectoria autobiográfica, en el que los procesos reflexivos tienen un papel protagónico. En dichos procesos se observa la relevancia que tiene para las consultadas el poder identificar los límites de aquello "que soy" de "lo que dicen que soy".

Sí la reflexión favorece el autoconocimiento y complejiza la comprensión de nosotras mismas, la presente sub categoría de cuenta del proceso y de los resultados de sus reflexiones. A su vez, a esta categoría, se incorpora una nueva subcategoría "lo que esperan que sea" creada por una de las entrevistadas tras la segunda consulta realizada.

Sub-categoría 4.1: Lo que soy

Da cuenta de aquellos aspectos identitarios que definen a la entrevistada en la actualidad. Estos aspectos se relacionan con la reflexión, en tanto que sus procesos de reflexión han favorecido la construcción de lo que "ella es".

Sí, es como el decantar, como un ejercicio introspectivo muy duro que me ha tocado así hace poco. Yo creo que eso se decanta en que yo creo que tengo un sello propio, como que no me

puedo clasificar en una categoría, que yo soy una persona sumamente crítica y lo leo como un recurso. Pero igual sentí en momentos que me esclavizaba, porque la pasé muy mal... (E7, e1. p. 39).

Creo que la reflexión genera eso, como ese proceso de angustia de inestabilidad, de desconocimiento propio incluso de lo que una es, pero creo que en el fondo eso lo único que trae después es como ir conformando ciertas cosas como... incluso ideologías por así decirlo, que me hacen después ser más fuerte, como más firme, pararme frente al resto de otra manera, porque en la medida que me conozco a mí misma y que ya he reflexionado, puedo comunicar al resto también... (E4, e2. p. 83).

Dentro del proceso de construcción de lo que una es, las entrevistadas destacan personas que aportaron en el proceso de definición y reconocimiento identitario. En directa relación con lo ya planteado en la categoría 3 “Mediadores de reflexión” el reconocimiento de lo “que soy” necesariamente se encuentra en relación a un/a otro/a que propicia el diálogo interno, situando la otredad como un elemento fundamental para el reconocimiento personal.

Si, yo creo que, en la básica, fue que mis profesores me incentivaron mucho mi capacidad de liderazgo (...) me hacían participar, siempre me dejaban participar. Era una voz dentro del curso. y siento que eso me permitió grandes cosas, hoy en día y desde ese entonces, porque no a todas nos toca la misma suerte, de que te incentiven a hablar, a decir, a expresar. Siento que no pasa mucho, con las cabras, sobre todo, quizás ahora un poco más, pero el hecho de ocupar espacios públicos, de pararse frente la sala de clases sin vergüenza, sin sentir pudor... (E1, e1. p. 85).

mi gusto por las mujeres yo creo que comenzó un poco siendo un juego en el colegio; y como muy normal en realidad, estaba disfrutando eso. Pero yo creo que cuando lo llevé como a conversárselo a un "otro" fue cuando me cuestioné a mí misma como quizás... Bueno, me acuerdo también, igual era más pequeña pero que si estaba bien o mal, por ejemplo; de qué forma lo decía, si le decía a todo el mundo o solamente a mi mamá; si estaba bien también, o como me sentía yo misma yo creo (E4, e1. p. 66).

Dentro de los procesos de reconocimiento de las entrevistadas, una de ellas refiere a su construcción identitaria feminista, mencionando que no se considera como tal. Al respecto cree que es un momento actualmente en construcción que aún no es alcanzado. Esta definición es relevante pues puede ir en contradicción sobre lo que se cree de las integrantes de la organización que si se reconoce como tal.

Bueno, sigo en mi proceso de construcción, yo no me considero feminista [risas]...es que igual la gente queda para adentro, porque igual es como súper anti-norma; osea no es anti-norma, dentro de esta coyuntura está siendo anti-norma. Porque las personas como que igual están como de alguna forma valorando el ser feminista, porque aún tengo muchas cosas machistas, tengo actitudes machistas... (E2, e1. p. 227).

Sub-categoría 4.2: Lo que dicen que soy

Da cuenta de aquellos elementos identitarios que definen otras personas sobre las entrevistadas. Al igual que la subcategoría anterior, este apartado se observa como la construcción y el reconocimiento personal ha sido favorecido por lo que otras/os cree o visualizan en mí. Por ejemplo, algunas entrevistadas identifican en el relato de su madre cualidades de sí misma, como por ejemplo hablar demasiado o emocionar, los que gatillan procesos de reconocimiento y construcción en la actualidad.

Como el primero...no sé, igual sería como difícil porque igual yo sé que desde chica mi mamá dice que yo siempre como que preguntaba demasiado. Y a parte que yo siempre hablo mucho... siempre me decía que hablaba mucho y aparte como que preguntaba todo, entonces de repente dejaba chatas a las personas porque era como que preguntaba y preguntaba. Y de repente era como que ¡Ah! como que mi mamá...no, mi mamá como que me dejaba. Pero de repente había otros familiares que no estaban no sé si acostumbrados a mí, pero como que quedaban, así como "esta niña que se calle (E6, e1. p. 37).

Si...es que también me hace mucho sentido pensarme como a diferencia de mi hermana. Como que mi hermana siempre fue una niña muy "chispeante", muy chistosa, a todo el mundo le caía bien, tenía amigos por todos lados. Entonces recuerdo que una vez mi mamá

me... como que yo le pregunté...no, a ver, ¿cómo fue?... Por lo que me cuenta mi mamá yo la estaba mirando a mi hermana (ella es menor que yo) ...y mi mamá me "cachó" en esa, así como anhelando también. Y ella me dice "pero Antonia, tranquila porque tu emocionas". Entonces como que siempre me... como que siento que ella me veía así, como una niña que hablaba de cosas muy profundas (...) (E3, e1. p. 42).

Si bien la otredad puede ser un aspecto fundamental para la construcción del reconocimiento personal, existen también relatos de otras/os que no tiene sentido y solo forman un eco en sus vidas sobre las que finalmente no existe reconocimiento. En este sentido no todo lo que lo que las/os otras/os dicen configura parte de la identidad de las entrevistadas, ya que necesariamente es una construcción personal.

Ejemplo de ello, son las valoraciones que otras/os hacen de las entrevistadas al definir postura social y política en determinadas situaciones. Producto de ello, las sujetas mencionan que han recibido la denotación de “amargada” o “exagerada”.

Y eso es típico que les ponen a las minas eso de exagerada (...) yo me acuerdo que el primero que me dijo amargada fue mi ex y de ahí como que quedé con esa "hueá" del amargada. Pero una "hueá" muy nuevo porque yo antes no la usaba y ahora estoy como en.... como que algo pasó, como que llegó la palabra amargada y fue como claro, como ponerla en el centro y evaluar desde la amargura a las periferias; fue como ""hueón"", y por qué estoy en esto. Y fue como claro, este ""hueón"" no entiende nada (E7, p. 142).

Sub-categoría 4.3: Lo que esperan que sea

Esta sub-categoría es creada por una de las entrevistadas, al realizar la revisión de sus respuestas en el contexto de la segunda entrevista. Además de los elementos identitarios que las entrevistadas identifican de sí mismas y aquellos elementos que las/os demás/os piensan sobre ellas, se construye esta subcategoría vinculada a las expectativas o los deseos que tienen otras/os sobre sí mismas, vinculadas a los mandatos sociales propios de una sociedad heteronormada y patriarcal.

Sipo, osea, sin haber reflexionado que primero la vida que nos dan no tiene por qué ser la vida que debo seguir, y desde ahí llevarlo, entendiendo la vida como la vida neoliberal, de ahí llevarlo a que esa imposición por habitar un cuerpo de mujer tengo que cumplir con ciertos roles que me vienen dados; que solo entendí eso a través de la reflexión me permiten luchar contra esa hegemonía que yo llamo patriarcado, hetero-patriarcado y que sin ella no hubiese, no se po... pienso en la Cata de la media, que entendía que no tenía que ser como me decían que tenía que ser" (E1, e1. p. 134).

No solo lo que la familia que una sea estudiante universitaria y bla', sino también la sociedad, que se espera por ser mujer... podría mencionar quizás lo más básico, se espera que esta casada, con hijos, no se... establecida, trabajando, que quizás no cumple con lo que yo quisiera ser hoy y que influye bastante en la reflexión continua de lo que soy (E1, e2. p. 43).

Categoría 5: consecuencias de la reflexión

Da cuenta de las repercusiones que tiene para las entrevistadas reflexionar, ya sea antes, durante y con posterioridad al momento reflexivo. El ejercicio por tanto, trae implicancias personales y sociales tanto para las entrevistadas como para quiénes las rodean, en el que se evidencian distintas respuestas de emocionales a saber.

Sub-categoría 5.1: Cambios

Esta subcategoría refiere a los distintos cambios que ocurren en la vida de las entrevistadas producto de reflexiones que se realizan. Al respecto, se observa que la visualización de nuevos aspectos conlleva la responsabilidad de tomar decisiones frente a los objetos y/o situaciones sobre las que se piensa.

Un aspecto reiterado que aparece en los relatos compartidos, son las nuevas relaciones que se entablan con otras/os a propósito de reconocer de mejor manera los límites personales.

Pero como que me di cuenta que también, osea...todo este tiempo aprendí a decir no; como que desde ese momento, desde esa reflexión, la reflexión se mantuvo y generó una modificación. Ahora si me siento con mucho mas auto-control y mucho más poder y fuerza para decir que no. y también el hecho de escucharlo como insignia del movimiento feminista también; y viéndolo reflejado en mí, que era una mujer. Entonces sí, "parece que estoy viviendo esta violencia y es súper real y común. Es súper real, es súper común, es compartida, no la vivo sola, que eso es lo bonito (E2, e1. p. 257).

Para mi es importante, me siento tal vez hasta distinta desde la primera entrevista, así como esto mismo me estoy relacionando de manera distinta con mis amigas, con esta pareja, así como estoy en constante cambio [...] como eso mismo que te digo yo, he sido lo que he querido ser, entonces hay una crisis y hay cambio, o quizás no crisis, pero hito importante, algo me genera sentido y lo apropio al toque..." (E3, e2. p. 43)

Algunos de los cambios retratados por las entrevistadas tienen relación con el aumento de la seguridad en sí misma y la autonomía como sujetas. Así también, varias de las sensaciones vinculadas al aumento del empoderamiento femenino tienen relación con las reflexiones grupales suscitadas en el espacio de la organización.

"Y creo que eso también es una cosa importante como desde el feminismo. Como que no lo podría entender en términos teóricos porque no sé qué teoría es la de eso, pero para mí pero como del empoderamiento...y no sé si del empoderamiento, pero de la autonomía femenina y lo que implica la forma de entender mis relaciones fue un antes y un después; de entender las violencias, de entender cómo opera. Osea para mí, yo ahora no creo si es que no hay praxis" (E3, e1. p. 175).

Oh...yo creo que me han hecho como tremendamente fuerte, como un árbol quizás. Siento que si bien, claro, tengo 22 años, soy súper chica aun, me dicen niña algunas personas todavía, siento como que todos esos hitos de alguna forma me hicieron envejecer quizás un poco en cuanto al aprendizaje. Y si, una fortaleza muy grande; como tampoco a tener miedo de mi misma, porque también al final, como comenzamos hablando, todo se da desde una misma; una es la que está viviendo todo eso" (E4, e1. p. 111).

En relación a los cambios, una de las entrevistadas problematiza lo que ocurre a nivel emocional con las decisiones o los cambios que tienen lugar luego de desarrollar algunas reflexiones individuales y/o grupales. Al respecto, la sujeta refieren a la carga emocional que significa ser consecuente con los cambios y el posicionamiento que involucran las reflexiones que desarrollan.

“a mí también me pasó que me desligué como una semana (no me lo permito más), porque estaba muy cansada, mi familia estaba preocupada de mis cosas, entonces no podía compatibilizar la praxis con la universidad. Y igual, cuando hablas como que verbalizas todo lo que siento de repente cuando quiero participar en muchas cosas, pero a la vez tengo que llevar a la práctica todos esos ideales que tengo. Por ejemplo, en la casa. Yo convivo con mis papas y mis hermanos, y obvio que antes dependía todo de mis papas, desde lavar la ropa, cocinar, mantener la casa. Y ahora no, no tiene que ser así. Tengo que combinar eso con estudiar, con tener vida social” (E1, e1. p. 15).

Por último, algunas de las entrevistadas comparten las reacciones que tienen algunas de las personas cercanas a ellas, quienes al no quedan indiferente a los cambios y las decisiones tomadas tras reflexionar reaccionan de manera inadecuada.

Pero me sirvió, me sirvió harto. Pero eso igual hizo que mi familia me cuestionara harto, también tuve que asumir harto juicio de parte de ella; porque mi familia se compone casi de puras mujeres, entonces igual es como salirse del prototipo de mujer femenina o eso” (E2, e1. p. 111).

“Yo creo que mi núcleo de familia muy contra mi pensamiento, como que no era normal, como que no estaba bien. Era casi una molestia hablar del tema” (E4, e1. p. 70)

Sub-categoría 5.2: Decidir no hacer nada

Tras analizar las consecuencias de la reflexión, la mayoría de las entrevistadas identifica en sus relatos la existencia de cambios o acciones que ocurren luego de desarrollar algunas reflexiones. Sin embargo, una de ellas nos menciona que también es posible, luego de reflexionar,

decidir “no hacer nada”, principalmente por temor a las consecuencias personales que esto conlleva.

Entonces yo por evitar problema no decía nada, porque yo tampoco quería, yo iba a tener problemas después con él... Entonces no, como que ahí me hacía la loca. Entonces como que ahí me daba cuenta que había algo en mi familia que no estaba bien (E6, e1. p. 80).

Al consultar en la segunda instancia de entrevistas sobre la posibilidad de “no hacer nada” tras una reflexión, algunas de las entrevistadas amplían las relaciones que se establecen entre reflexión, decidir y consecuencias de la reflexión. En este sentido, una de las entrevistadas incorpora la idea de “encadenamiento de reflexiones” que se da al tener una reflexión que favorece otras relaciones internas, las que no necesariamente deben conllevar cambios sustantivos en las personas.

Yo creo que quizás falta que agregar que me permite también generar conexiones, como que unas reflexiones no están aisladas de otra, pero en el momento solo me concentro en una y después me doy cuenta en el post como aaa mira y esto también me sirve para otra cosa en la que estaba pensando, entonces empiezo a hilar como cadenas de reflexiones (E4, e2. p. 112).

Al respecto, les consultamos a las entrevistadas si puede existir una reflexión sin consecuencias, a lo que algunas de ellas responden con los siguientes argumentos:

En realidad si serian reflexiones solo que... es que ahí juego con un doble vinculo, es que las personas estamos acostumbradas en la comodidad, en lo que es más fácil, en lo que es más práctico y entonces inevitablemente ejercer una reflexión en torno a lo que son tus propias o tu quehacer diario significa movilizarte y cambias de esta modalidad, entonces es súper difícil llevarlo a la práctica y entiendo eso, pero pienso que tampoco lo justifica... jjaja que complicado... yo creo que es reflexivo siempre y cuando la persona sienta que lo puede hacer en otro momento y no desde lleno decir no... (E4, e2. P. 84).

Es súper importante, se habla mucho de la praxis falsa que es gracias a que no hay una reflexión real, que habla de las soluciones parche por ejemplo el gobierno, por ejemplo en

hay problemas de salud porque las farmacéuticas son súper caras, las clínicas tiene mejor atención pero te cobran por todo, mientras que los hospitales están atestados de pacientes que los atienden en los pasillos, que no las atiendes, que se mueren, etc, yyyy que esta praxis ilusoria que será entonces es que el gobierno te pone una farmacia popular en la esquina de la casa y así tú te medicai' segui' consumiendo, pero no se toma principalmente el problemas que es una mala entrega de la medicina, de la salud (...) (E5, e2. p. 119).

Categoría 6: reflexiones en y sobre el feminismo

En esta categoría, las entrevistas nos comparten las reflexiones que han tenido en el último tiempo respecto del feminismo, las que han sido problematizadas bajo distintas circunstancias y experiencias de participación, dentro de las que se encuentra el grupo autoeducativo y el contexto de movilización estudiantil feminista.

Hemos tildado de reflexiones en y sobre el feminismo a la presente categoría, recogiendo las opiniones de las entrevistas, quiénes por un lado nos comparten sus reflexiones sobre el feminismo, las que tuvieron lugar en espacios y prácticas feministas.

Sub-categoría 6.1: El feminismo se descubre y reconoce en la práctica.

Al respecto, algunas de las entrevistas analizan que las reflexiones que desarrollan sobre el feminismo emergen a propósito de analizar sus situaciones cotidianas de violencia o de opresión, en las que se remueve y cuestiona la normalidad existente en las relaciones sociales sustentadas en el género.

Sí... y ahí yo también me doy cuenta, o sea yo siempre dije "yo no me crié en una familia machista, mi mamá siempre ganó más plata que mi papá, mi papá hacía el aseo...". Y después empiezo a ver "oye, espérate espérate". Todas las peleas que hubo entre mi mami y mi papá fueron por celos. "Oye, espérate espérate", siempre mi papá viendo en menos esto...yo digo "tanto machismo en mi vida y nunca me di cuenta". Yo, si he aprendido el feminismo no fue leyendo... (E3, e1. p. 116).

No, y también desde chica empecé como a ver como la... ella, no me acuerdo muy bien como el periodo, pero me acuerdo que estaba en el colegio, en la media, que ahí empecé a notar como las diferencias en como trataba a mi tío y como trataba a mi mamá y a mi tía. De alguna forma como que lo veía como...porque yo me acuerdo de una conversación que estaba teniendo mi mamá con mi tía, que mi tía decía que no, que ella no había podido estudiar porque le había salido en una universidad como fuera de región y como que mi abuelo no le quería pagar. Después como que intentó acá en Santiago y también como que no podía; pero a mi tío como que hizo lo imposible, mintieron en todas las becas, hicieron hasta lo imposible para que él estudiara y a ella no (E6, e1. p. 89).

Sub-categoría 6.2: La violencia como herramienta

Tomando en consideración otras reflexiones sobre el feminismo, algunas de las entrevistas problematizan la violencia que experimentan producto del contexto machista en el que se han desarrollado, siendo un espacio de discusión importante la utilización de la violencia como una herramienta contra el mismo sistema.

Sipo, a propósito de la reflexión. Yo creo que es algo que igual hemos, como que igual a veces también hay que aceptar que sentimos violencia; también nos da rabia, también nos duele la guata...es como que no es todo tan racional siempre. Como que también existen cosas que también nos agilizan de otra forma. y no es un proceso que se dio de un día para otro, también se dio por una reflexión (...) Y está bien, ese es el tema...yo no digo, no justifico la violencia, porque también de alguna forma si la justifico...pero el tema es donde se canaliza esa violencia, el hacia dónde va, como la intencionas (E2, e1. p. 213).

Siento que ejercer violencia también es una forma de resistir y luchar, porque no creo en el pacificamos, en esta idea de que el amor, la paz y el perdón todo se va a lograr, porque la historia nos ha demostrado que muchas cosas ocurren por la violencia, eso no significa que deba ser así, pero para resistir igual es necesaria y ahí como que la ligaría a la convicción ideológica que tengo que es el de resistir, como que los espacios donde siento que habito son de resistencia incluso mi cuerpo, eeh porque claramente con la lucha feminista hay una desigualdad en cómo es el mundo y como se pretende que podría ser segundo el feminismo eeh y frente a esto lo que por lo menos siento que hacemos las feministas es resistir a este

sistema que nos impone una forma tanto en los espacios que habitamos con organización, como con nuestro cuerpo (E1, e2. p. 69).

Sub-categoría 6.3: El feminismo no es uno

Otras de las reflexiones sobre feminismo compartida por las entrevistadas, tiene relación con inexistencia de una única definición que acoja al feminismo en su globalidad. Dicha diversidad, es incluso una fuente de cuestionamiento por las mismas entrevistadas. No obstante, y en razón de reflejar la diversidad existente al interior del grupo, se explicitan a continuación algunas de las concepciones que tienen en relación a la pregunta qué es el feminismo.

Una de ellas considera que el feminismo es en términos generales un trabajo con la marginalidad, entendiendo por tanto que la demanda contra el patriarcado no solo compete a mujeres y hombres, dueñas de casa y trabajadores, sino que contempla aquellos que han sido menos reflejados por el feminismo actualmente en boga.

Para mí el feminismo es un trabajo con la marginalidad, con el resto. Un resto particular, históricamente determinado, dejado de lado; pero sigue siendo un resto. Para mí el feminismo es súper amplio en ese sentido, de repente no es solo hablar de las mujeres, es hablar de todas las personas que nos quedamos afuera, porque todos nos quedamos afuera a propósito del patriarcado. Para mí eso es como sucintamente feminismo (E7, e1. p. 259).

Así también, una de las entrevistadas destaca que para ella el feminismo no puede ser anti-especista, debido a que el patriarcado y las relaciones de dominación hacia los animales tienen la misma connotación que la opresión ejercida hacia las mujeres.

Anti-especista. Como que siga, no se po, para mí igual, busco una relación de equidad con todas las especies, no solo con hombres y mujeres, sino que con los otros seres. Desde ahí el veganismo también como que no llegó solo por la alimentación, sino que a través del feminismo. Para mí no es feminismo sin veganismo ni veganismo sin feminismo. Pero como que esas cosas quizás sentían que si son más y que yo las tengo que llevar a la práctica, pero no por eso las tengo que imponer. y por eso, como no me imponía si las decía o las

comentaba, seguía trabajando, porque entendía que obviamente hay diferencias (E1, e1. p. 168).

Por último y considerando la diversidad de feminismos existentes, una de las entrevistadas nos comparte su crítica al respecto, planteando algunos desencuentros que ha vivido con el feminismo desde su ejercicio real, el que considera en varias ocasiones liberal no siendo suficiente para atender a la diversidad de opresiones que experimentamos.

Me ha dejado de... no sé si me ha dejado de hacer sentido, pero me ha decepcionado como se ha ido planteando. No podemos pretender vivir en una burbuja de feminismo; porque si yo voy a hablar con la chiquilla a la que le hago clases ahora y le digo como "sabes que, lo que pasa es que tú eres: primero, eres una persona rural. Eres una mujer rural...", con todo lo que significa ser una mujer en el campo. Son niñas que salen muy poco, en general están ayudando en las casas, con la privación cultural que eso significa. "Lo que yo te estoy planteando ahora no te sirve"; así como perdón Kathy. Pero no le sirve. Y me da lata porque como se me ha ido problematizando y se me ha ido fraccionando este feminismo (E7, e1. p. 174).

Como que se me partió; como que era un todo súper para mi explicado y armónico y yo decía como ¡ah!, qué lindo; te hace tanto sentido que uno dice como "qué lindo, está como armadito". Y ahora como que ya no está tan armadito (E7, e1. p. 176).

6.2. Eje temático II: grupo autoeducativo

El eje grupo autoeducativo, abarca las distintas vivencias de participación autogestionada por parte de las entrevistadas, en las que se observa la reflexión circulando como proceso que subyace a sus aprendizajes.

Categoría 1: la organización

Da cuenta de las distintas características que presenta la organización, desde sus orígenes hasta el momento presente.

Sub-categoría 1.1: ¿Qué somos?

Esta sub-categoría da cuenta de las definiciones que tienen las entrevistadas de la organización. Varias de ellas enuncian que el grupo solo ha tomado algunos acuerdos sobre sí mismas como organización, ya que sus energía y tiempo se encuentran más bien vinculadas a las distintas demandas de las/os estudiantes de la carrera (denuncias y sumarios por acoso sexual principalmente). Al respecto, una de las principales definiciones sobre las que existe acuerdo es que son una organización feminista.

Recuerdo que una de las primeras reuniones que tuvimos fue como el decir como nosotros nos vamos a denominar; si queremos denominarnos como una...como feministas o no. Y eso fue como la conversación principal; como si vamos a decir que somos feministas, porque si había alguien que no estaba de acuerdo en categorizarse, así como feminista lo íbamos a entender. Pero fue como eso (E6, e1. p. 125).

Sí, de hecho nos definimos como una organización feminista. Nos reunimos para marchar juntas, tenemos nuestro lienzo, todo... (E5, e1. p. 101).

Sumado a lo anterior, una de las entrevistadas menciona que como organización no han acordado que tipo de organización feminista son.

Y después como determinar no sé, como cosas como logos, si estamos de acuerdo... Y más que nada ver si congeniábamos un poco nuestras ideas de feminismo, como nosotras lo entendíamos. Porque de alguna forma sabemos que no podemos...no sé muy bien si tenemos todas como la misma idea sobre el feminismo, pero de alguna forma no hay como roces; no hay como que hay una que sea no sé, no sé si decirlo como "radical" pero extremadamente radical o como otra volá totalmente distinta a la nosotras. Siento que igual somos capaces de entendernos y de seguir como un mismo lineamiento dentro del feminismo (E6, e1. p. 126).

En razón de lo que son, algunas entrevistadas declaran las valoraciones que atribuye el medio externo cercano a la organización en relación a lo que han hecho o conseguido en este tiempo de existencia.

Incluso hay profes que nos ha como...bueno, que el otro día tuvimos una discusión con un profe sobre el paro, y que nos han dicho y han reconocido, así como "dense cuenta del poder que tienen, porque lograron destituir a un profesor"; "por el caso del sumario lograron destituir a un profesor y en ninguna universidad pasa eso", los estudiantes no logran que los profesores se vayan... (E2, e1. p. 217).

Otra cosa que tengo que decir al respecto de esto...siento con todo esto que pudimos sacarlo mucha gente se nos acerca y una misma a veces, así como "¡oh que somos valientes!". Así como "oye, ustedes marcaron un precedente", así como "oye ustedes sacaron a una vaca sagrada". En un momento uno también empieza como a creerse el cuento, como el ego y todo el tema (...) Pero hicimos lo que teníamos que hacer, no somos la vanguardia; o sea, no vinimos acá a salvar el mundo. Cumplimos con lo que debíamos... (E3, e1. p. 182)

Sub-categoría 1.2: Origen y constitución del grupo.

Da cuenta del momento y las circunstancias que explican los orígenes de la organización y su constitución como tal. En razón de ello, las entrevistadas mencionan que el origen de la organización responde principalmente a la coyuntura feminista de la Universidad, en el que se solicita a cada carrera conformar una comisión feminista que pueda vincular el trabajo estudiantil universitario con la realidad de cada escuela a fines del año 2017.

Estuvo la bienvenida feminista de la Universidad, iba a las asambleas y dijeron "vamos a sacar una coordinadora de género, las que quieran participar el jueves es la primera reunión". Y ahí empecé a participar (E1, e1. p. 112).

Nosotros igual es como, somos como igual un fenómeno más reciente, porque fue el año pasado que nos organizamos y que empezamos como a juntarnos y a discutir y a reflexionar sobre ciertos temas, sobre las posturas de Psicología como frente a algunas cosas. También cuestionarnos mucho las formas de enseñanza también, como los métodos... (E2, e1. p. 27).

Respecto de sus integrantes, algunas de las entrevistadas mencionan que el espacio que se ha conformado entre las 7 integrantes permanentes es acogedor y les sorprende que exista la posibilidad de poder encontrarse con otras mujeres pensando lo mismo, sintiendo lo mismo.

No, no somos siete. Somos como...somos siete las personas que constantemente están ahí. Lo que pasa es que también muchas como que se dividen pegas, como que igual se dividen muchas pegas; muchas veces, por ejemplo, la Javi no está porque donde se vincula mucho con la vocalía está para allá y para acá siempre (E2, e1. p. 40).

Y por eso también me gusta mucho el espacio que hemos construido en el grupo porque yo la he conocido...ninguna "cabra" así como desde tirarse el rollo no más, sino que las he visto ahí, sudando, trabajando, equivocándose. También para mí eso es súper importante ahora porque mucha gente también que se tiraba el rollo feminista y que por detrás... yo hubiese preferido que me dijeran "oye que andai defendiendo acosadores. Hubiese querido que me hubiesen puteado...hubiese preferido eso pero yo no sabía quién [...] (E3, e1. p. 176)

Sub-categoría 1.3: Orgánica

Da cuenta de las características internas que presenta la organización, las que aluden principalmente a la manera de organizarse. Al respecto las entrevistadas mencionan que al interior del grupo las relaciones son horizontales y existe un día de la semana en la que se reúnen.

No, solo esas chicas que les interesa. Entonces también es una organización horizontal (...) tratamos de que sea colectivo, que cada un aporte desde lo que quiere... (E1, e1. p. 118).

Y al menos en el grupo no he visto competencias, para nada. Funcionamos como bien armónicamente. No sé si matrístico, pero armónicamente. Como que llegamos a harto consenso, todo se discute, se debate; es lindo el trabajo que hay ahí (E8, e1. p. 186).

De acuerdo al relato de las entrevistadas, se visualiza que la modalidad de trabajo en las reuniones es resolver los temas contingentes y/o proponer un tema a la discusión, sobre el que se platica en colectividad.

Yo creo que igual es súper importante porque básicamente lo que hacemos es proponer un tema y empezar a pensar como respecto a ese tema; o que cada una pueda manifestar lo que piensa a través de eso” (E4. e1. p. 123).

En general hablamos como va todo. Todo. El proceso referente a la U, ya sea los compañeros, compañeras, o a los profes, los sumarios, en que está por ejemplo la situación como a nivel general de la universidad, o en rectoría, hablamos de los profes... Y obviamente hablamos de nosotras mismas; de nuestros problemas o cosas así” (E5, e1. p. 97).

Si bien existe un día regular de reuniones, algunas de las entrevistadas valoran que la asistencia a estas instancias sea libre. Si solo hay algunas en las reuniones las tareas se sacan de igual manera, distribuyendo por ejemplo las labores entre todas.

Por ejemplo, a veces no se dan. Pero claro, por eso es muy libre. Entonces tenemos como estas reuniones los martes... Y es brígido porque yo por ejemplo, yo en el último tiempo nunca fui a las reuniones de la Cogesex. Pero claro, como yo había sido delegada y siempre soy muy activa como que igual hacía, como que estaba presente y participaba. Pero claro como un... es muy libre este espacio, como que dentro de lo que se quiere, de lo que se puede...” (E3, e1. p. 137).

Y cada una también como que de alguna forma va viendo como con sus tareas. Como que también tenemos ciertas tareas... o sea, como que igual se asumen ciertos roles dentro del

grupo. Pero no un rol jerárquico ni nada, sino que es una forma de relacionarse con el mismo grupo (E2, e1. p. 48).

Se observa en lo comentado por una de las entrevistadas que este tipo de organización más comprensiva y libre, presenta una marcada diferencia respecto exigencias de militante en otros espacios de la organización universitaria, lo que es valorado de manera positiva.

Nosotras nos organizamos como con las que estén. Si estamos dos hacemos pega entre dos. Así como que es muy libre; cuando una quiera apaña, así como... Entonces no es como que tengamos también estás reuniones, como que hay que hacer esto... Es como, cuando se puede se da... es como muy libre” (E3, e1. p. 131).

Y claro, ahora la contingencia nos tuvimos que asignar roles; o sea, estas son pegas y teni que cumplir. Porque, o sea, estamos en un paro y en una toma que era específicamente para algo; nos exigía todas las fuerzas necesarias. Entonces había que ponerse firme. Pero en general siempre es muy libre. Incluso a veces como "saben que cabras no quiero ir porque estoy mal; Ya, si tranqui". Entonces siento que claro, cuando yo me visualizaba en una organización era como todo muy del deber, de cumplir; y este no es un espacio así. Pero claro, es una organización... (E3, e1. p138).

Sub-categoría 1.4: Momentos de la organización

Esta sub-categoría da cuenta de las distintas circunstancias que ha atravesado la organización desde sus orígenes hasta la actualidad, lo que también puede ser observado por medio de las prácticas que la organización ha desplegado. Estos distintos momentos son relatados por las entrevistadas, destacando además las diferentes percepciones que tienen ellas sobre los momentos de la organización.

(...) Entonces llego a la Asamblea de Género y ya, como las primeras pegas, catastros; catastros de acoso dentro...Y también ahí "cachando" gente escuchando conversaciones, "ah, esto..."; me empiezan a enseñar cosas, "ah ya, catastros". Y ya, había que hacer el catastro virtual y todo el tema; y ya, yo estoy en esa posición y se me empiezan a acercar

"cabras" como "oye pasa esto con tal profe". Que duro; o sea, yo recibí las primeras denuncias contra Vera y fue terrible (E3, e1. p. 106).

Frente a estas circunstancias, algunas entrevistadas mencionan que una de las preocupaciones del grupo fue en este periodo mantener un espacio tranquilo y habitable por las que personas que allí se encuentran, canalizando las demandas necesarias y brindando la contención sobre situaciones de violencia que han vivenciado compañera y compañeros.

Yo creo que, en términos bien prácticos, mantener un ambiente, dentro de lo posible, seguro para todas y todos los pertenecientes como a la escuela ojalá; pero en términos más prácticos al estudiantado. Y también poder en cierta forma incentivar a este proceso reflexivo, a este proceso más crítico; en el fondo a que si algo está sucediendo no es como que debamos quedarnos callados y no hacer nada, sino que instaurar como esos puntos de diálogo dentro del espacio (E4, e1. p. 118).

Porque pienso que las chiquillas y los cabros que han sido acusados o que han sido vulnerados necesitan, o más que necesitan, simplemente a veces ellos no se pueden hacer cargo de sus propias molestias o de todo lo que les genera tener a un profesor o a un compañero que te haya acosado, violado, violentado, lo que sea. Y si puedo hacer algo por ellos, obvio que lo voy hacer (...) (E5, e1. p. 80).

Si bien el periodo de denuncia es descrito por las entrevistadas como el primer momento de la organización, éste fue extenso y requirió de un trabajo sistemático y estratégico para conseguir los objetivos planteados

Y fue un proceso súper largo porque no es que de un día para otro dijimos "ah, nos vamos a ir a toma porque no sé, nos dio ganas y queremos que Vera se vaya". No fue de un día para otro; fue una investigación, algo que nosotras veníamos planeando desde hace un año. Desde un año nosotras dijimos "hoy día se abre el sumario de Vera. Y nosotras vamos a tener que aprontarnos a que meses después vamos a tener que empezar a presionar...meses después vamos a tener que presionar de alguna forma más radical que posiblemente sea una toma". Nosotras lo veníamos pensando de mucho antes. Y resultó. Y ese es el tema, fue bastante estratégico y bastante efectivo (E2, e1. p. 219).

Luego de este primer periodo de contingencia, las entrevistadas destacan los procesos de discusión grupales internos a nivel de escuela de psicología y como organización, que han favorecido la identidad del grupo, siendo esta etapa visualizado como un nuevo momento. Dentro de este periodo, se mencionan las intervenciones que han desarrollado al retomar las clases, entre ellas y la organización de la semana de psicología.

O sea, sí. Hicimos como asambleas-círculos de mujeres, y también el año pasado hicimos círculos de mujeres; también como que nos basábamos en lo mismo. En realidad, era como sentarnos y conversar entre nosotras, como sobre nuestra experiencia, como nosotras lo entendíamos. Entonces igual eso lo sentía como una construcción de conocimiento al entendernos entre nosotras, comprender que también había procesos que nosotras habíamos vivido y que otras también habían vivido; o incluso conocer realidades distintas. Entonces siento que eso le ayuda harto, lo nutre mucho (E6, e1. p. 119).

Empezamos hace tres semanas las clases, eh eh estamos reuniéndonos los días martes a la hora de almuerzo y concretamente estamos organizándonos para la semana de psicología que es la próxima semana. Vamos a hacer un plan de intervenciones, un plan de trabajo que va a estar basado en el consentimiento, porque esa semana se sabe que la última noche que es la noche del ello, es el momento donde más han existido casos de abuso, entonces la idea es como aplicar la forma de educar y luego accionar, entonces en la semana vamos a hacer trabajo de consentimiento y luego de agresiones, de abuso, eh eh de distintas formas, colocando distintos carteles, colocando un gran anuncio con una pregunta de qué se entiende por consentimiento y la última noche se va hacer una intervención... eso tenemos planificado (E1, e2. p. 88).

En razón de este segundo periodo del grupo, algunas de las entrevistadas mencionan que luego de retomar las clases luego de finalizado el paro que movilizó a la Universidad y a la carrera, se ha generado un desgaste importante al interior del grupo. De esta manera, la organización en la actualidad (meses de octubre y noviembre del 2018) es caracterizada por las entrevistadas de la siguiente manera:

Uuuy creo que estamos en un periodo un casi de receso, que es medio extraño, porque después de toda la movilización la U obviamente se nos vino encima, con todas sus evaluaciones de mierda y además de que tampoco nos buscaron las chiquillas ni nada, al parecer se tranquilizaron un poco las aguas en ese sentido, entonces nosotras no nos hemos reunido más allá que para casos puntuales como por ejemplo para la Noche del ello (...) (E5, e2. p. 47).

Hemos estado un poco paralizadas en cuanto a actividad, pero a más que todo en el poder reunirnos, aunque tampoco nos hemos reunido tanto, hemos estado un poco separa'. El otro día, el martes de repente me encontré con dos integrantes y después miramos para atrás y había otras tres reunidas en la banca entonces ¡oooh reunión de brujas! Y nos juntamos todas y de nuevo tuvimos esas ricas conversaciones como de debate de informaciones... algo que no hacíamos hace tiempo... (E4, e2. p. 79).

Sub-categoría 1.5: Sentidos colectivos por sobre convicciones ideológicas

Esta sub-categoría da cuenta del conjunto de ideas y acuerdos de la organización, las que sustentan o dan orientaciones a su actuar colectivo, los que se encuentran cargados de emotividad. Al respecto, las estudiantes mencionan que existen acuerdos en el grupo que pueden ser considerados como lineamientos y/o convicciones ideológicas que movilizan o definen su actuar. Uno de los elementos que aparece mayormente en el relato de las entrevistadas es su interés y acuerdo común por estar bien, por cuidarse, incluyendo las distintas dimensiones que conforman el ser humana.

Y algo que también hemos hablado harto en la comisión, el autocuidado; que es parte también del auto-cuidado. Como el mantenernos siempre activas porque eso nos da también harta paz mental, harta tranquilidad dentro de este contexto ajetreado-académico-exigente. igual es importante, como que eso fue más que nada, darme cuenta de lo importante que era estar en forma física pero más que nada por un tema mental, como de sentirme... (E2, e1. p. 173).

Tras la segunda consulta realizada, se puede observar que, si bien existen lineamientos al interior del grupo, estos no han sido definidas bajo el propósito de contar con una definición común como

grupo, más bien han surgido en respuesta a las distintas vivencias que han experimentado existiendo en ellas un sentido compartido, el que no responde al objetivo de contar con lineamientos desde un principio.

Yo creo que surge de la organización, yo creo que cuando usamos el autocuidado responde a reflexiones que surgieron entre nosotras, y también que surgieron entre nosotras por el mismo echo de que se rompió esa creencia de que estábamos en un lugar seguro, entonces empezamos a conversar de que como sola nos teníamos la una a la otra, entonces ya que no existía ese espacio seguro estábamos nosotras mismas creando esas redes de apoyo y de seguridad como en el sentido de que siempre nos íbamos apañar si nos pasaba algo, incluso si nos pasaba algo como consecuencia de las cosas que estábamos haciendo (...) entonces yo creo que eso tenía mucho que ver con nuestra persecución de autocuidado, era como eso no exponernos de que nos pudieran identificar y también perseguir de por sí, perseguir u hostigar en ese sentido...(E2, e2. p. 123).

De igual manera, se constituye como sentido colectivo el poner límites y frenar la victimización como sujetas violentadas. Este es otro de los acuerdos tomados al interior del grupo producto de sus experiencias, el que ha sido importante considerando las distintas situaciones de violencia sobre las que se realiza contención y se expresa el compañerismo.

Yo creo que una de las reflexiones súper importantes que hemos tenido en conjunto con la Cogesex es que basta de victimización; como que, si hay algo nefasto en la vida, que fue necesario también en su momento entenderla las victimas porque si no tal vez no se hubiesen entendido las lógicas de poder. Pero tenemos que dejar esto de esta cosa pasiva porque somos personas con agencia, somos personas activas (...) (E3, e1. p. 189).

Tras la primera consulta realizada, la subcategoría descrita se denominaba convicciones ideológicas esperando tras esta etiqueta representan los acuerdos ideológicos que subyacen a la organización. Luego de realizar la segunda consulta, algunas de las entrevistadas mencionan que no tildaría de convicciones ideológicas a los acuerdos que existen en el grupo, ya que éstas más bien responden a discusiones que se han dado al interior de la organización y sobre las que no necesariamente se ha llegado a un acuerdo.

Sabes que creo no lo pondría, en esta subcategoría no pondría ninguno de estos temas como convicciones ideológicas, si no como cuestionamientos. Porque sí todos estos temas los hemos hablado, los hemos conversado, pero no sé si todos estamos de acuerdo con eso, son conversaciones y discusiones que se han dado y que son súper interesantes, pero no es que nosotros somos el grupo XXX y nos planteamos desde la construcción desde el contexto... no... (E3, e2. p.104)

Es que es un poco de esto que te comenté de las normas, o sea una cosa son las normas implícitas y otra cosa es lo que hemos conversado como organización para decir esto es lo que somos, no sé si esto hemos tenido este proceso de decir esto queremos ser, siento que se ha dado como hay que sacar pega, ya démosle, siento que el grupo es mucho así... (E3, e2. P.87)

Ejemplo de ello, son las discusiones que han sido desarrolladas de manera incipiente en el grupo, sobre los que aún no existe un sentido compartido. Algunas de ellas responden a lo que comparten sobre el feminismo y especismo.

Sí. Yo lo práctico, lo vivo, lo como incluso. Y también a veces me cuestiono mucho; porque dentro de la comisión tenemos muchas, no sé cuántas, pero creo que la mitad de nosotras no come carne. Entonces igual es algo que se habla, porque las chiquillas igual se informan bastante del tema pero no es una norma al interior del grupo (E2, e1. p. 231).

Sub-categoría 1.6: Construcción de conocimiento y saberes.

Esta sub-categoría da cuenta de las acciones, valoraciones y sentidos que tiene para las entrevistadas la construcción de conocimiento desde una perspectiva grupal pero también individual. Dicha construcción es visualizada desde distintas fuentes, las que pueden identificadas, por un lado, desde la enseñanza y conocimiento vinculado a la institucionalidad de la carrera de psicología, y por otro, desde los aprendizajes y saberes que emergen del grupo feminista del que forman parte.

Sobre el contexto institucional de enseñanza y conocimiento psicológico, las entrevistadas destacan en mayor medida, el proceso de elaboración de un petitorio que represente las distintas demandas

de la movilización feminista del año 2018, que se propusieron a la Escuela de Psicología para modificar los conocimientos que se imparte en la carrera. Específicamente se espera reemplazar algunos contenidos existentes en las asignaturas de la malla curricular, por medio de la formación en feminismo a profesoras/es que se espera repercuta en las cátedras que dictan e incorporar más de bibliografía de mujeres en los programas de asignaturas.

Pero nuestra influencia en cómo nos educan a nosotras por ejemplo en la universidad con las cátedras y todo, tuvimos muchas reflexiones, en el paro y todo, para que se incluyera dentro de la malla. No sé, ahora se exigió a los profesores que tuvieran un diplomado en género y que se incentivara a los profesores. Hay algunos que tienen muchos y pueden avanzar aún más pero hay unos que no tienen nada. Entonces primero está en incentivar eso para que todas las cátedras por lo menos tengan un equilibrio en lo que sea de enfoque de género (E1, e1. p. 46).

Era una exigencia, está en el petitorio. Se supone que ahora tiene que trabajarse en eso. Esperemos que sea así. Lo otro que interviene en nuestro proceso de adquisición de conocimiento en la U es que pedimos que exista más bibliográfica de mujeres. Pero no solo mujeres, sino que estudios de mujeres feministas, o de género, o de disidencias, pero no solo lo que estamos acostumbradas a leer (...) (E2, e1. p. 58).

Por otro lado, las entrevistadas comentan que en el contexto de movilización feminista se propiciaron distintos espacios de formación autogestionado, en el que fue posible discutir y aprender distintos aspectos del Feminismo, lo que responde a la lógica de adquisición de nuevos aprendizajes y saberes desde y para las mujeres.

Por ejemplo ahora en el paro como que propusimos varias actividades así como en base a no sé poh, si gente quería informarse de tal cosa, como que las cabras que más sabían estaban como dispuestas a entregar como el conocimiento; así como ya, querías saber de cualquier cosa, hasta por último no sé, de anarquía, de su función en el feminismo, que creo que por cosas de tiempo no se pudo dar, pero como que estaba la disposición de organizar el taller (...) incluso mostramos un documental, que lo dimos, que no me acuerdo como era...creo que era... ay, se me fue el nombre... pero eh..."She is beautiful when she's angry", una cosa así. No me acuerdo muy bien cómo se llama. Pero me acuerdo que lo vimos, fueron

varias personas y después como que conversamos sobre eso. Encuentro que igual son como instancias bacanes como para construir conocimiento tanto de lo que nosotros entendemos. Y como que no es solamente tanto, así como pura teoría, sino que también es la conversación. Y para mí eso es muy importante (E6, e1. p. 115).

[...] si bien los talleres que llevamos eran del interés de nosotras, como para nosotras también tener insumos llevamos talleres de, no me acuerdo el nombre en específico, pero tenía que ver con el código laboral para las mujeres, como enfrentar acosos laborales. Como todo con lo que queríamos nutrirnos (E1, e1. p. 46).

Un espacio autogestionado que destaca la mayoría de las entrevistadas son las experiencias de “círculo de mujeres”, que fueron desarrollados al interior de la Universidad en el contexto de la movilización feminista.

Hicimos como asambleas-círculos de mujeres, y también el año pasado hicimos círculos de mujeres; también como que nos basábamos en lo mismo. En realidad, era como sentarnos y conversar entre nosotras, como sobre nuestra experiencia, como nosotras lo entendíamos. Entonces igual eso lo sentía como una construcción de conocimiento al entendernos entre nosotras, comprender que también habían procesos que nosotras habíamos vivido y que otras también habían vivido; o incluso conocer realidades distintas. Entonces siento que eso le ayuda harto, lo nutre mucho” (E6, e1. p. 119).

En razón de las distintas actividades de autogestión realizadas, una de las entrevistadas destaca los aprendizajes que te permite obtener el gestionar una actividad, más allá incluso del contenido revisado. La potencialidad que la entrevistada menciona tiene relación con la elaboración de nuevas categorías, de nuevos saberes a partir del trabajo grupal que se realiza sobre un mismo tema de interés.

Quizás en... a ver, quizás va a sonar un poco filosófico, pero en crear categorías nuevas; como crear conceptos nuevos que también responden a los contextos ...Por ejemplo lo del paro también; para mí el paro fue como "cátedras libres de feminismo", así constantemente era tener cátedras libres de feminismo porque estábamos viviéndolo, estábamos practicándolo igual. A pesar de que no me considera feminista pero el paro de por sí tenía

la visión y el objetivo de ser un paro feminista. Y también valorando todas las demandas feministas. Entonces, como que desde esa perspectiva aprendimos otro tipo de cosas, como dinámicas entre nosotros, darnos cuenta que nos podíamos organizar, que podíamos generar una olla común...uno aprende muchas otras cosas, es como, no sé, aprender a cocinar para 30 personas igual es algo importante, que se aprende en la praxis. Es una construcción porque al final todos nos apoyamos y nos ayudamos para hacer eso... (E2, e1. p. 244)

Además de las actividades de formación y autodescubrimiento feministas, las entrevistadas mencionan que la construcción de conocimiento en el grupo también ocurre en las distintas reuniones de la organización en las que se conversa y se discuten internamente algunos temas.

También muchas conversaciones entre nosotras han servido para construir y deconstruir conocimiento; entre las mismas conversaciones hay muchas cosas que yo he escuchado que converso con las chiquillas que me han ayudado mucho” (E6, e1. p. 114).

“Yo creo que igual es súper importante porque básicamente lo que hacemos es proponer un tema y empezar a pensar como respecto a ese tema; o que cada una pueda manifestar lo que piensa a través de eso” (E4. e1. p. 123).

Así también, una de las entrevistadas menciona que la construcción de conocimiento no solo surge o se genera en las instancias del grupo completo, también ocurren intercambios y discusión con algunas integrantes fuera del espacio de reunión. En este sentido se puede ver que algunas de las entrevistadas más bien consideran que la construcción intencionada de conocimiento es más bien individual, la que luego se ve volcada al espacio colectivo.

Yo creo que deconstruir y construir todo el rato. El poder no sé, autogestionarnos también. De repente ya, quizás no es tan cómo decirnos " oye leámonos este libro" o algo así. Pero solo es como "mira me descargué este libro, te lo paso...Ya, mándamelo..." y cosas así. Compartimos hartito como las perspectivas que tenemos según algunas autoras o cosas así. Obviamente no cuando estamos entre todas, pero si cuando conversamos más, por ejemplo, de a dos o de a tres (E5, e1. p. 95).

Yo creo que no como colectivo, no es que nosotras interrumpamos en algo respecto a eso, sino como mujeres individuales; porque dentro de la misma, cuando nos juntamos a hablar, ponemos ejemplos de cómo nos desarrollamos, por ejemplo, en la sala de clases. Entonces yo creo que así influimos directamente en este proceso de conocimiento que se está dando (E4, e1. p. 120).

Tras la segunda consulta, se invita a las entrevistadas a profundizar sobre el tipo de conocimiento que construyen en las distintas instancias en las que participan. Al respecto, una de las entrevistadas destaca la labor que desarrolla la organización en la construcción de conocimiento, ya que ésta considera la perspectiva experiencial de sus integrantes, lo que marca una diferencia importante respecto de los procesos formativos en la enseñanza formal.

A diferencia de otros espacios, la Cogesex hace algo mucho más experiencial, algo más vivencial, porque nosotras no criticábamos ni hablábamos desde la teoría, nosotros nos juntamos a hablar desde la guata, desde lo que estábamos sintiendo, desde las situaciones incómodas, desde lo que a la gente no le gusta hablar, quizás a veces recordar aquellas situaciones en las que te sentiste vulnerado o que te sentiste frágil, emmm entonces en ese sentido es conocimiento igual, pero conocimiento distinto, incluso que puede que tenga más valor que es más significativo, como que lo veo como algo más significativo, otro tipo de conocimiento (...) (E2, e2. p.94).

La misma entrevistada, nos comparte otra reflexión sobre la construcción del conocimiento vinculado a las distintas demandas y momentos que ha cursado el grupo. En este sentido, la construcción de conocimiento para ella se observa de manera transversal en los distintos momentos de la organización, incluso en el periodo de mayor actividad como fue el periodo de denuncias por acoso y abuso sexual en la Escuela de Psicología

Siento que es construcción y deconstrucción de conocimiento... creo que en primer lugar hay deconstrucción porque partimos cuestionándonos todo lo que creíamos, todo lo que existía, lo que decía la tradición, que ya estaba construida, de lo que se creía, lo que parecía real, como por ejemplo que no existían abusos o violaciones al interior de esos espacios, eeh se vuelve a generar una red, en ese sentido es una reconstrucción de conocimiento, una reconstrucción... sumado a lo que apareció a través del

cuestionamiento, de lo que nos dimos cuenta después de que era la realidad de lo que se estaba viviendo, que la escuela no era tan segura, ni un espacio de tanto confort como creíamos, sino que igual existía violencia entre estudiantes y profesores y que estaba súper oculta, super eeehh de alguna forma sometida como a esta relación de poder, como eeeh como un secreto que al final se convierte en un secreto a voces porque todos se enteran de lo que está pasando, entonces se reconstruye este conocimiento en el sentido de qué vamos a entender ahora por espacios seguros por ejemplo, el romper con esa creencia de que porque pertenecemos a esta institución no nos van a ocurrir ese tipo de cosas, como que va haber un ojo vigilante, al final nosotras nos convertimos en el ojo vigilante (E2, e2. p. 86).

Sub-categoría 1.7: Contra-hegemónico

Esta sub-categoría, da cuenta de las opiniones que tienen las entrevistadas respecto del carácter contra-hegemónico que tienen la organización y las acciones que se desde allí se realizan como comisión de género. Al respecto, se observaron diferentes perspectivas, las que serán revisadas a continuación.

Una de las entrevistadas consultadas, menciona y valora que el trabajo realizado por el grupo es efectivamente contra-hegemónico. Algunos de los argumentos que justifican este juicio, es la gran envergadura que tomaron este año algunas de las acciones que lidero la organización, además de que van contra la autoridad universitaria directamente. Ejemplo de ello la toma Universitaria.

No, yo siento... Es que igual yo siento que somos como muy contra-hegemónicas porque ya por el hecho de habernos tomado la escuela dada la coyuntura y dado que en realidad lo encontrábamos necesario tener una posición más fuerte... (E6, e1. p. 132).

Así también, la entrevistadas también destacan el carácter contra-hegemónico que tiene la organización al visualizar los cambios suscitados en sus compañeros/as producto de la movilización, de los talleres, de los conversatorios en la carrera, encabezados por el grupo.

Porque ya, dentro de todo sí, yo siento que igual dentro del mismo paro se dieron muchas discusiones, muchas instancias que eran para lo mismo, para deconstruir ciertas cosas. Y yo me di cuenta que sirvió porque habían compañeros que yo sentí que estaban... Empezaron a asistir más porque se dieron cuenta que había algo que tenían que hacer, como que había algo como que había que, como que entender y quizás ir deconstruyendo ciertas cosas. Como que yo me di cuenta; compañeros que al principio como que nunca los escuché hablar sobre feminismo, estar hablando sobre patriarcado, cosas así. Después los veía yendo a círculos de hombres (...) yo no sé si atribuirlo exactamente a si fue como al paro, a las asambleas, a las cosas que discutíamos dentro, pero fue como que de repente se dio. ¡Fue así como que un día me senté, lo escuché y fue como "“oh!”". Y ahí quedé. Quizás como que no me di cuenta en todo ese momento. Entonces dije "“ah, igual está sirviendo” (E6, e1. p. 135)

Siento que hay una educación hegemónica que no te habla de cosas que nosotras deberíamos saber porque son de nuestro propio cuerpo. Pero de alguna forma lo que siempre nos enseñan tanto no sé, la educación sexual que supuestamente hay en los colegios son cosas que no tienen nada que ver con la realidad; que después uno dice "oh, esto a mí nunca me lo enseñaron. A mí nunca me dijeron esto, nunca me abrieron una conversación sobre eso...". Y yo, habían cosas que conversé en ese taller que yo no había conversado antes con nadie. Entonces igual esto fue contra-hegemónico hasta conmigo porque habían cosas que yo nunca había pensado. Y uno dice "oh, sí, tiene razón... (E6, e1. p. 137).

Por otro lado, delimitar si las acciones que realiza el grupo son contra-hegemónicas o no resulto ser más conflictivo en otras entrevistadas. Al respecto, una de ellas analiza críticamente el espacio contextual en el cual se está desarrollando el feminismo universitario del grupo, lo que es para ella un espacio de privilegios fuera de la realidad, a la que más bien tilda de estar haciendo un tipo de feminismo burgués.

Sí...o sea, claramente. Pero yo creo que...no sé si tiene que ver mucho con la pregunta, pero o sea claramente en sí el feminismo es contra-hegemónico. Pero también vemos cómo se puede generar un feminismo burgués...o sea, yo me veo muchas veces, estamos haciendo un feminismo muy burgués desde la Universidad. Desde una posición de privilegio (...)

Entonces, en ese sentido, no lo veo contra-hegemónico. Yo siento que es una constante contradicción siempre la resistencia, porque claro, la deconstrucción es dolorosa porque implica destruirte entera. Entonces estás haciendo muchas cosas que te juras que son súper contra-hegemónicas, pero en fondo también estas repitiendo cánones... (E3, e1. p. 193).

En la misma línea, otra de las entrevistadas comenta las reflexiones que ella ha tenido respecto de si es factible desarrollar un feminismo en el contexto capitalista. Por ejemplo, tomando en consideración las distintas demandas que se le han hecho a la institución patriarcal, esperando que este reconozca nuestras demandas, más que esperando reformularlas en sí mismas.

Mira, a propósito de la pérdida del sentido del feminismo me he preguntado hartas veces si uno puede hacer feminismo en el capitalismo (...) es contra-hegemónico porque es contra-hegemónico a esta institución. Ahora me entró la sospecha a propósito de que "el mayo feminista" (y que hay como un libro y todo) lo que reclama es un reconocimiento institucional; es como recoger el resto foucaultiano... pedimos reconocimiento institucional, nosotros no nos estamos revelando frente a ninguna institución. Validamos la institución; cuando le pedimos que nos reconozca la estamos validando (E8, e1. p. 254).

En razón de este último relato, para la entrevistada no es posible determinar si las acciones que realiza la organización son contra-hegemónica en su totalidad. Ella más bien analiza que existen acciones que lo son en tanto generan molestia al orden a la normalidad de un sistema patriarcal como el universitario, no obstante, existen elementos estructurales que no se ven interferidos por nuestras demandas, que no se ven tocados.

Claro, es contra-hegemónico porque es incómodo. Sí o sí es como que estuvieras picando con un palito a alguien, ""oye, oye, oye...""; y lo ""webeas"", y le molesta, y... no sé. Yo creo que nunca... esto pasó en la mesa de democracia, porque en la mesa de educación no sexista estaban las vice rectoras entonces eran como súper, como que no hubo grandes problemas, era como ""¡sí!"" , y nos amamos mucho (E8, e.1. p. 256).

Hubo otras situaciones, en que el tipo golpeaba la mesa; hacía callar a la gente así como ¡Cállate! Hacía callar a mujeres además, determinadas mujeres. U otras mujeres a las que él no hubiese hecho callar porque la mujer es más pará, porque estos ""weones"" saben a

quién hacer callar. Y me daba rabia, me daba rabia porque yo decía ""este weon nunca entendió lo que estamos hablando"". Entonces se vuelve contra-hegemónico en un nivel; en un nivel en que ese ""weon"", como no lo entiende, tenía que...no sé si tomar el rol pedagógico de explicarle, pero le mueves el piso. O sea, la hegemonía que él tenía se rompe. El status quo que para él funciona se rompe. Pero a un nivel más macro no sé si en realidad podría tildarlo de contra-hegemónico, porque pedimos... para mí la institución se construye en base al patriarcado, funciona altamente jerarquizado. Por eso para mí tenía sentido ir a pelear por democracia; que no puede ser que tengamos un patriarca. Para mí Zolezzi es un patriarca... (E8, e1. p. 260)

Otra de las entrevistadas destaca el grado de complejidad para constituirte como un grupo que realiza acciones contra-hegemónicas cuando tiene una institucionalidad detrás que te apoya y brinda soporte, como fue el caso de la Escuela de Psicología. Sin embargo, y de manera menos dura que las demás, ella valora que el sentido contra-hegemónico que no se puede realizar al interior de la Universidad, será desplegado una vez que salgan fuera de este espacio.

Yo creo una de las cosas que ocurre es que la escuela apoya muy bien dentro de todas las cosas que solicitamos. En ese sentido como que no nos, no es que tengamos que tener una parada más ""al choque"" porque se nos facilitan mil las cosas. Sin embargo, igual hemos tratado de hacer algunas cosas así; por ejemplo, una vez fuimos a Estación Central a hacer una manifestación. Y ahí sentí que fue como un poco más irrumpir con la tranquilidad del metro, la cotidianidad... hicimos algo así. Pero no creo que nos caractericemos particularmente por eso” (E4, e1. p. 134)

Si, es cierto. Es como ""para y por nosotras mismas"". Igual es una crítica... y también como de donde nos posicionamos, de no creer que estamos cambiando el mundo en realidad porque solo estamos acá. Pero no sé, yo creo que es cosa de tiempo de que la mayoría de nosotras estemos en otros lados haciendo cosas más contra-hegemónicas (E4, e1. p. 141).

Tras la segunda consulta realizada, les pedimos a las entrevistadas que reinterpreten sus opiniones respecto del carácter contra-hegemónico que asumen el grupo y las acciones que desde allí se realizan. Al respecto surgen los siguientes comentarios:

Creo que en el accionar, lo que podría generar la comisión en si, no no es muy al choque, no no es muy algo que exista, pero si podría ser una contra-hegemonía en el sentido de cómo nos relacionamos nosotras ya que nunca se han dado jerarquías por así decirlo, o quién habla más fuerte que siempre se da en estos intentos de democracias o asambleas, eeh siento que nosotras siempre actuamos desde la sinceridad, del sentimiento, desde el permitirnos llorar, permitirnos sentir que es algo que se ha relegado a planos no tan importantes, sino siempre primar la racionalidad, siento que en ese sentido es más como contra-hegemónico o como experimentamos nuestra relaciones grupales (E4, e2. p. 125).

Siento que fue un conflicto muy fácil de domesticar por parte de la institución, porque se creó la dirección de género y se acabó el problema, por qué ahora las denuncias no las recibimos nosotras se la dan a la dirección de género y el apoyo no la damos nosotras la da la dirección de género... aunque creo que eso es parte de lo... quizás muy muy entre muchas comillas lo menos contra hegemónico que haya sido... de repente hay cosas que son inasimilables por la institución pero esto fue muy fácil de asimilar entonces... y de hecho es una pega que ahora la institución puede decir somos la única universidad que tiene una dirección de género, tenemos una dirección nos hacemos cargo del género, que puede ser hasta un buen marketing cachai' entonces en ese sentido si... ahora lo que sigue siendo contra hegemónico es que podría ser el cuestionamiento profundo hacia ciertas relaciones de poder o cosas que van es ese sentido más allá de otras contra hegemonías... (E8, e2. p. 134.)

7. Discusión

Los resultados expuestos con anterioridad, detallan las percepciones, cualidades y elementos que componen la reflexión, por medio de las valoraciones que nos comparten las estudiantes de educación superior, quiénes conformaron un grupo de autoeducación en el contexto de la movilización feminista. Dichos elementos fueron organizados por medio de dos ejes temáticos: la reflexión y sus experiencias de participación en el grupo autoeducativo.

En razón de ello, a continuación, se discuten los resultados recabados considerando los elementos teóricos que encuadran la presente investigación. En primer lugar, se describen las percepciones que tienen las entrevistadas sobre la reflexión desde sus experiencias de vida, en las que se destacan aspectos centrales como el grado de conciencia involucrado en el proceso y los cambios que éste sufre en los distintos momentos de la vida. Frente a este último, aparecen las dimensiones de la cognición y la emoción sobre los que se analiza la reflexión como un momento significativo que irrumpe la cotidianeidad y que trae aparejado consecuencias necesariamente.

Luego de ello, se caracterizan los elementos que componen la reflexión de las estudiantes, siendo constitutivo de estas el cuestionar aquello sobre lo que se reflexiona, junto a la visualización toma postura o decisión frente al momento. Al respecto, se problematiza que la reflexión, lejos de ser un solo instante, se encuentra inserto en procesos de construcción colectiva en el que toma preponderancia la participación en el grupo autoeducativo que reúne a las entrevistadas. Sumado al reconocimiento personal y a las interacciones que propicia el grupo autoeducativo, se identifica el contenido contrahegemónico que presentan las reflexiones colectivizadas, a propósito del cuestionamiento realizado al patriarcado y a lo que conforma a la mujer estudiante en el contexto de educación superior, siendo la reflexión desde este ángulo un proceso situado en el grupo autoeducativo.

Por último, se analizan las condiciones colectivas que favorecieron y limitaron la reflexión, considerando tanto sus experiencias de vida, como su participación en el grupo de autoeducación. Al interior de esta discusión, resulta relevante la diferenciación que se establece en torno a las situaciones en las emerge la reflexión versus las/os mediadores del mismo, lo que podría traer importantes implicancias para la psicología educacional proyectando la aplicabilidad del conocimiento construido en el presente estudio.

7.1. La irrupción de la experiencia reflexiva en sus trayectorias de vida

Dentro de las principales conceptualizaciones compartidas por las entrevistadas en la presente investigación, se destaca de manera transversal el carácter cuestionador que presenta la reflexión en torno a sus experiencias personales y sobre la realidad circundante. Esta valoración general, que luego se transforma en premisa, es detallada a través de las percepciones que tienen las entrevistadas, siendo sus recuerdos autobiográficos la fuente principal de los análisis aquí originados. Esta consideración, que en principio trajo algunas complejidades metodológicas, fue abrazada desde un inicio ya que compartimos las valoraciones establecidas por Dewey (1982) en torno a la misma, concibiendo que solo a través de la experiencia las sujetas pueden establecer conexiones en torno a lo que hacen, el por qué lo hacen y las consecuencias que de ello se desprenden.

Al consultar por experiencias de vida vinculadas a la reflexión, las entrevistadas realizan un recorrido autobiográfico identificando hitos que marcan un antes y un después en sus procesos de desarrollo. En primera instancia se observó que las entrevistadas establecían relaciones entre las distintas formas que presenta la reflexión y el momento del ciclo vital en el que se encontraban, reconociendo en sus trayectorias de vida la presencia de reflexiones con distintas cualidades, atribuibles a aspectos del desarrollo tales como: tipo de pensamiento; emocionalidad; lenguaje, entre otros (ver Sub-categoría 2.1: Tránsito de la reflexión).

Los sucesos destacados, a los que hemos nombrado “hitos o momentos reflexivos”, permiten comprender que la reflexión lejos de ser un momento en la existencia, responde a una concatenación de procesos psicológicos implicados en los aprendizajes que ellas nos comparten. Por lo tanto, referir en estos términos a la reflexión es establecer una primera cualidad de su existencia. La reflexión desde el lenguaje cotidiano y académico es mayormente entendida como el momento en que emerge y tiene lugar en la conciencia (hito reflexivo). Sin embargo, hemos aprendido que esta también comprende un conjunto de procesos que subyacen al hito reflexivo, sobre el que se pueden establecer linealidades de progresión y relaciones complejas con otros procesos.

Al vincular algunas características que presenta la reflexión con elementos propios del desarrollo, las entrevistadas identifican las diferentes reflexiones que tienen lugar en razón de las cualidades

personales de el/la que esta reflexionando. En otras palabras, las cualidades de las personas influenciarían en el tipo de reflexiones que se tienen, las que pueden presenten mayor o menor grado de conciencia; mayor o menor conceptualización abstracta; mayor o menos focalización social, entre otras. Frente a esta especificidad, es importante advertir que la utilización de un lenguaje psicológico en el relato de las entrevistadas, responde a su situación social formativa, quienes comparten el ámbito de estudio de las investigadoras, siendo en ocasiones muy provechoso para establecer conexiones desde un lenguaje disciplinar común.

Una de las primeras percepciones que declaran las entrevistadas sobre la reflexión, tienen relación con el grado de conciencia que se tiene al reflexionar, siendo éste un aspecto constitutivo de la misma. Al respecto, existen algunos hitos autobiográficos basados en la reflexión que son puestos en duda debido al bajo grado de conciencia con los que se recuerdan. En este sentido, la mezcla de emociones, sensaciones e ideas no claras en etapas anteriores de la vida, permite dudar de la existencia de reflexiones a más temprana edad, identificando la adolescencia como un periodo crítico de emergencia reflexiva propiamente.

Estas percepciones, presentan una directa relación con lo planteado a nivel teórico. Si tomamos en consideración la definición general de reflexión, descifrada por Domínguez y Gámez (2010), se observa que la relevancia que tiene para el ámbito educativo la inclusión de reflexión en los procesos de enseñanza aprendizaje, es a propósito de que las posibilidades que trae para el estudiantado, le permiten tomar de conciencia de aquellos hechos y fenómenos que le ocurren para comprenderlos, interpretarlos y buscar la significación que tienen para ellas/os tiene. En este sentido, percibir el grado de conciencia de una reflexión, como un elemento constitutivo de la misma, resulta coherente y necesario en razón de los antecedentes presentados en el estudio.

Un segundo aspecto analizado de la reflexión por las entrevistadas, es la vinculación que se establece con otras habilidades, como la adquisición del lenguaje y con ello el desarrollo del pensamiento (Vigostki, 1989). La emergencia de la reflexión se vincula a ellas en las trayectorias de vida, particularmente cuando se reconoce tener la capacidad de nombrar o conceptualizar algunos aspectos personales y sociales que les aquejan. Entonces para analizar la reflexión, es importante pensar desde un principio que la reflexión tiene lugar en el mundo, por medio de las cualidades personales que presenta el ser humano que experimenta la reflexión (momento reflexivo particular) y las posibilidades sociales en las que la reflexión tiene cabida (internalización del signo

y el significado sociales por medio de la adquisición del lenguaje) de manera determinada, en el que el reflejo de la/el otra/o resulta ser un aspecto fundamental para su constitución.

Frente a esta complejidad, la teoría histórico-cultural presenta algunas respuestas. En primera instancia, reconocer tal como lo plantea Silvestri y Blanck (1993) que las facultades humanas vinculadas al aprendizaje y el desarrollo presentan una naturaleza en la que subyace la interacción de las/os individuos/os y de sus mundos de vida históricamente constituidos. Así, resulta pertinente plantearnos que, si bien existe un momento individual de la persona que reflexiona, las respuestas a las preguntas qué, dónde y cuándo reflexionan las personas, presentan un correlato existencial en relación al entramado socio-cultural del que son parte. Si bien los elementos que forman parte de la reflexión serán detallados en los siguientes párrafos, es importante destacar como la teoría socio-cultural resulta pertinente para enmarcar algunas discusiones que entablaremos desde la experiencia y la cotidianidad de la reflexión.

Retomando el punto anterior, las entrevistadas identificaron en el tránsito que presenta la reflexión en sus historias de vida presenta vínculos directos con los cambios que presenta el lenguaje y el pensamiento desde la perspectiva del ciclo vital, considerando teorizaciones clásicas en Psicología (Piaget o Vigotski). Al referir específicamente al lenguaje, la mayoría de ellas visualiza un tránsito reflexivo, más o menos estable, en razón de que presenta tempranamente un vasto mundo emocional que irrumpe en la cotidianidad, particularizando experiencias en otro tono, con otro color, a las que luego de la adquisición del lenguaje se conceptualizan, atribuyendo en ese momento el carácter de reflexión a dicha experiencia, aunque sus orígenes se reconocen más bien desde la emoción anterior.

Frente a ello, las teorizaciones planteadas por González, F. (1999) respecto de la configuración de subjetividad, permiten complementar lo mencionado. De acuerdo al autor, el sentido subjetivo que tiene la construcción personal de lo vivido en el curso de la vida, aparece en la/el sujeta/o configurando sentidos personales, donde se funden las dimensiones cognitivas y afectivas que emergen en el marco de las diferentes actividades humanas. Así, un elemento esencial del sentido personal es que éste representa la forma en que en cada sujeta/o aparecen los registros diferenciados de la experiencia vivida, los cuales pasan a organizarse en otro nivel, el subjetivo.

Dentro de la configuración subjetiva, un segundo aspecto a relevar en el surgimiento de la reflexión es la existencia de una conciencia social, en el que, por medio del desarrollo del lenguaje y el

pensamiento, se vislumbran procesos de socialización e internalización de lo social. Al respecto, autores como Bajtín (1989) y Vigostki (1989) plantearon que la constitución de la conciencia, y por lo tanto de el/la individuo/a, se origina en la formación de las relaciones sociales. Desde el análisis de sus experiencias de vida, las entrevistadas, observaron que la reflexión toma su cualidad más esencial a propósito de la significación que pueden atribuir a aquella emocionalidad que en su momento las aqueja, diferenciando de esta manera a la reflexión frente de otros procesos como: el asombro o la curiosidad.

Al interior de esta misma discusión, las entrevistadas perciben en lo social otro tránsito que realiza la reflexión en torno a desarrollo, el que se encarna en el reconocimiento de la otredad. En este sentido, la capacidad de conceptualizar lo que ocurre, llevaría a las sujetas a desarrollar reflexiones que involucran en primera instancia “micro-categorías” que ayudan a comprender lo que a mí me pasa y a mi medio cercano (familia nuclear). A medida que el reconocimiento personal y de otras/os se complejiza, por medio de la adquisición del lenguaje y el desarrollo del pensamiento, nuevas reflexiones se incorporan de manera paulatina, dando lugar a la existencia de “macro-categorías” sobre las que la conciencia reflexiva puede referir a cuestionamientos que escapan al medio social cercano, abarcando realidades de injusticia social en el entramado global.

De esta manera, la comprensión de la reflexión aquí expuesta considera algunos planteamientos de la teoría histórico-cultural discutidos a la luz de las experiencias reflexivas compartidas por las estudiantes. Bajo ambas producciones, comprendemos a los momentos reflexivos como un campo florido, abigarrado de emociones y cogniciones, personales y colectivas, en los que su posibilidad de emergencia puede ser inducido o facilitado por el medio social, pero no determinado bajo el sentido estricto de la palabra.

Por otro lado, al consultar a las entrevistas por las circunstancias asociadas a la aparición de la reflexión en sus historias de vidas, variados son los relatos entregados en relación al origen, identificando en general situaciones de contraste en las que emerge la reflexión, las que irrumpen en su la experiencia (ver Subcategoría 2.2: Situaciones donde emerge la reflexión).

Al respecto, existen acuerdo al analizar que las distintas situaciones que propiciaron la reflexión tendrían relación con circunstancias contradictorias de índole social, educativas y familiares, en las que se percibió la “anormalidad” de aquellas situaciones que parecían habituales. Rápida entonces puede resultar la asociación, de que la reflexión se vincula a su capacidad cuestionadora, ya que se

reconoce su emergencia en situaciones sociales en lo que lo dado o impuesto (normalidad) se problematizó, observando o analizando que otras posibilidades de realidad existían.

Considerando lo planteado por Semionov (1935 en Domínguez y Gámez, 2010), la reflexión puede albergar dos formas de expresión, a los que ha llamado: reflexión intelectual y reflexión personal. A la luz de las situaciones de contraste vivenciadas por las entrevistadas, la reflexión se pondría en pleno ejercicio antes situaciones problemáticas (hechos de contraste en sus trayectorias de vida), donde se requiere que la/el sujeto analice la situación (reflexión intelectual) y organice sus acciones para idear una solución frente a ese problema (reflexión personal). Esta distinción resulta interesante, considerando que los momentos reflexivos destacados por las entrevistadas, surgieron de importantes cuestionamientos que implicaron deslindar los límites de la normalidad en sus respectivas situaciones sociales.

Retomando el marco conceptual propuesto en la presente investigación, la cualidad que toma la experiencia reflexiva en este punto se asemeja en mayor medida a las conceptualizaciones de reflexión crítica o emancipatoria por sobre las otras planteadas (Autorregulación o Metacognición). En ella se reconoce la existencia de una “actitud reflexiva” que problematiza los patrones culturales que dotan de sentido al mundo de la vida (Habermas, 2003), cuestionando con ello aspectos ideológicos estructurales de nuestra sociedad. Las experiencias relatadas cuestionan aspectos como la mercantilización de la educación (tras la experiencias escolares disimiles en distintos barrios de Santiago) y el patriarcado (en las distintas experiencias familiares y de pareja que sostienen), por mencionar algunas.

Un último aspecto a destacar entorno a la reflexión y las historias de vida de las estudiantes, es la presencia de consecuencias personales y sociales asociadas a los distintos hitos autobiográficos compartidos (ver Categoría 5: Consecuencias de la reflexión). Al respecto, las sujetas perciben que sus recuerdos reflexivos se vieron acompañados de cambios, siendo coherentes con los objetos o temas sobre los que se reflexionaba.

En esta línea, un primer punto que caracteriza al hito reflexivo destacado es el sentido de responsabilidad frente a lo que se pensó o cuestionó. Por ejemplo, las reflexiones vinculadas al feminismo, tanto fuera como dentro del grupo autoeducativo, han favorecido el reconocimiento personal de las entrevistadas, aumentando su seguridad, autonomía y empoderamiento, lo que es significado con gran orgullo por la mayoría de ellas. Sin embargo, no todo es color rosa, las

consecuencias vinculadas al grado de responsabilidad también implican cuestionar aspectos constitutivos de quién soy y de quién quiero ser, lo que en ocasiones es vivenciado como una carga emocional al intentar ser consecuente con lo reflexionado.

Sumando a lo anterior, las consecuencias de la reflexión no solo recaen en la manera en que se vivencia personalmente la experiencia y luego se actúa en conformidad a ella o no. También existen, tras los cambios desplegados, personas cercanas que cuestionan sus cambios, siendo la recriminación y el cuestionamiento exterior una fuente de ansiedad extra que complementa lo ya experimentado, sobre todo cuando estas son familiares.

Frente a los cuestionamientos personales y sociales existentes, la reflexión se torna un proceso que trae importantes implicancias emocionales para la/el que reflexiona. La transformación vinculada a ella, parece ser más bien un camino cuesta arriba, sobre la que se deben desplegar distintos recursos para poder ser consecuente y mantenerse en el tiempo.

En relación a ello, se observaron importantes diferencias en los juicios que entablaban las estudiantes en relación al componente transformador que alberga la reflexión. En la primera instancia de consulta, la mayoría de las sujetas percibe que la reflexión es transformadora, dando lugar a conceptos como la “falsa praxis”, cuando esta no presentaba como consecuencias cambios conductuales o actitudinales al reflexionar sobre algo.

Tras el ejercicio metodológico de revisar las categorías construidas en la primera instancia, en la segunda consulta las entrevistadas flexibilizan sus primeras respuestas, valorando la posibilidad de que exista reflexión sin cambios visibles. En este sentido el juicio de torna más comprensivo, pudiendo existir una reflexión sobre la que “no hacer nada” es una posibilidad, entendido como no tomar postura o realizar algún cambio y continuar con la línea de acontecimientos que ya han ocurrido, sin que por eso deje ser llamada reflexión el cuestionamiento suscitado.

Esta movilidad perceptual relativa a la reflexión y su carácter transformador, nos permitió discutir y cuestionar a lo largo de la investigación qué es finalmente la reflexión, siendo un aspecto no resuelto y que nos acompañara por el resto de la exposición que verán a continuación.

7.2. Aspectos que componen la reflexión y su relación con la participación en el grupo autoeducativo

De acuerdo a lo planteado por las entrevistadas, la reflexión puede ser caracterizada en primer lugar como un tipo de pensamiento que se distancia del habitual o general, considerando el grado de profundidad sobre el que se piensa un objeto determinado. En este sentido, la cualidad cuestionadora o problematizadora de la reflexión sobre la realidad, es lo que identifican como un elemento constitutivo de la misma.

Así las conceptualizaciones entregadas por las sujetas, en respuesta a la pregunta qué es la reflexión, permiten desde un inicio relacionar sus apreciaciones con la conceptualización académicas de reflexión existente en el ámbito de la educación. En otras palabras, las investigaciones revisadas en torno a la reflexión, validan y persiguen el valor significativo que tiene la reflexión para transformar la experiencia de aprendizaje tradicional o memorización, siendo esta una de las mayores significaciones para el aprendiz (Cárdenas, 1999; Bueno, et al, 2006; Hernández, et al, 2007).

Diferenciada la reflexión del pensar habitual, a su vez las sujetas identifican focos sobre los que se centra el proceso, pudiendo situar como condiciones internas y/o externas el lugar sobre el que recae la mirada o el cuestionamiento. Frente a este punto, resulta relevante compartir con ustedes que una de las discusiones de mayor extensión en la presente investigación, el que se centró en el ejercicio de reflexionar sobre lo qué es la reflexión de aquello que no.

En torno a este punto, se observó que en todas las entrevistadas existe consenso respecto de comprender la reflexión en base a su carácter cuestionador. Por lo tanto, siempre referiríamos a la reflexión mientras se cuestiona un objeto, ¿independiente de si su foco está centrado en lo interno-personal o externo-colectivo?

El concepto de criticidad vinculado a la reflexión, ha sido comúnmente utilizado en la literatura académica para mencionar en términos globales a la capacidad cuestionadora que contempla la reflexión del medio circundante. En una primera instancia las entrevistadas también refieren al proceso en estos términos, ya que a nivel educativo se plantea que la reflexión posibilita la liberación, entendida como la independencia que toma el aprendiz quién destruye su pasividad, buscando la transformación de la realidad (Freire, 1970). Estas apreciaciones presentan aún más

coherencia, analizando su práctica en la conformación de un grupo autoeducativo feminista, tras la búsqueda de formarse y cuestionar colectivamente en aquellos aspectos que la educación formal no llega.

No obstante, cuando se problematizó conjuntamente el foco interno que puede tener la reflexión, vinculado al reconocimiento personal de “lo que somos”, de “lo que quieren que seamos” o de lo “que debemos ser” (Ver Categoría 4: Reconocimiento personal), la reflexión se colocó en tensión abriendo espacios para cuestionar si esta cualidad permite que el ejercicio cuestionador se llame también reflexión o debería por tanto asumir otro nombre. Al respecto, sabemos que reflexión en materia investigativa, no refiere con claridad a las diferencias que el constructo puede tomar dependiendo del foco sobre el que este puesto el análisis. La reflexión más bien aparece de manera indistinta, junto a la necesidad de generar reflexión en sujetos para autoorganizar de mejor manera sus recursos personales (Labarrere, 1996) para cuestionar la adquisición de sus recursos personales (Schon, 1983; Canfux, 2003) o para problematizar si sus recursos personales tienen algún impacto o repercusión social respecto del medio circundante (Dewey; 1982; Freire, 1981).

Bajo esta discusión, las entrevistadas relatan los significados asociados a las reflexiones que tuvieron un foco en lo individual y en sus historias de vida, muchas de ellas significaron importantes cambios en sus trayectorias, tal como fue precisado con anterioridad. Sin embargo, en este análisis las entrevistadas nos comparten la relevancia que tiene, para la formación feminista, que la reflexión se encuentre volcada también hacia el interior, para entender quiénes somos y cómo habitan las voces del patriarcado en nosotras, en nuestras cuerpos, lo que se vincula directamente con la participación en el grupo auto-educativo. En esta discusión entonces, la reflexión como proceso de transformación aparece con luces propias, de manera situada en la comprensión colectiva del grupo de mujeres.

Para ejemplificar de mejor manera lo mencionado, es importante plantear que la reflexión además de ser momento y proceso, se encuentra alojado y en desarrollo en torno a un contenido (ver Categoría VI: Reflexiones en y sobre el feminismo). Para el caso que nos interesa, el contenido feminista que presentan varias de las reflexiones compartidas por las entrevistadas, tienen orígenes en sus experiencias de vida contradictorias, donde el machismo se expresa, oprime y genera cuestionamiento. No obstante, el grupo de autoeducación, como espacio de despliegue y

generación de reflexiones colectivas, también favorece el reconocimiento personal al verme a mí y a otras en situaciones de violencia cotidiana, en las que se sustentan las relaciones de género.

Siguiendo a Joan Scott (2012), problematizar la demanda feminista es cuestionar el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos y la manera en cómo se entablan las relaciones de poder, en el que se reproducen y construyen subjetividades. En ese sentido, resulta pertinente y necesario que las concepciones de reflexión crítica vinculadas al cuestionamiento de la realidad externa se amplíen, ya que existe una reproducción y producción personal del patriarcado en nuestras acciones, en nuestras formas de ser, las que sería recreadas en la sociedad bajo configuraciones subjetivas, no palpables desde la perspectiva tradicional de pensamiento o reflexión crítica.

Otros aspectos que caracterizan la reflexión, tienen relación con la posición en el mundo que toma la persona tras el ejercicio de cuestionar algo. De acuerdo a la consulta realizada, se identificaron varias acepciones para esta idea, a las que hemos etiquetado con los nombres de “tomar postura”; “decisiones” (ver sub-categoría: 1.3: Reflexión y práctica; 1.4: Decidir para posicionarse).

En términos gruesos, la reflexión implicaría un mayor involucramiento de parte de la persona que reflexiona sobre aquello que fue pensado. A diferencia del pensar habitual, el nivel de responsabilidad adquirido tras reflexionar, implicaría hacerse cargo de la experiencia vivida y de las consecuencias que de ellas surgieron, tomando en nuestras manos la existencia en el sentido más puro.

En relación a la toma de postura y la decisión, las entrevistadas hacen mayor alusión a las emociones que subyacen los distintos momentos de reflexión, por sobre otras consultas realizadas. No es casualidad, que en su identificación la mayoría de ellas describa emociones que subyacen a la decisión, a través de etiquetas como: la ansiedad, el miedo, la angustia, la rabia y la tristeza. Incluso cuándo nos referimos a “motor de cambio” (ver subcategoría 1.2: Motor de cambio), damos cuenta de una activación emocional que te impulsa a tomar decisiones que frente a otros estados emocionales (tranquilidad, felicidad, goce) son mayormente difíciles de asociar.

Más allá de la connotación positiva o negativa que podamos asociar a las emociones que subyacen los momentos de decisión, es importante reconocer la innegable participación de ellas en los procesos de reflexión. Si bien puede parecer evidente esta apreciación, tanto la literatura, como las investigadoras y las entrevistadas se centraron en la caracterización de la reflexión principalmente

desde un enfoque racional, vinculado al cuestionar, la conciencia, la toma de decisión, entre otros. Sin embargo, que la reflexión tenga lugar en un momento determinado, nos permite intuir que frente a emociones como el miedo o el temor también se podrían encontrar procesos de reflexión truncados, en el que la emocionalidad desborda la experiencia, frente a la que es mejor detener. Ni hablar de las reflexiones que además de cuestionar la realidad, implican cambios en las formas de ser y actuar... nada más agotador que hacernos cargo de nuestra existencia, ¿no?

7.3. Condiciones que facilitan y limitan la reflexión

Una de las mayores pretensiones vinculadas al estudio de reflexión en la presente investigación, tiene relación con la posibilidad de identificar las condiciones que limitan y facilitan la reflexión, con el propósito de replicar experiencias que favorezcan en otras/os procesos para la transformación personal y social. Considerando que además este interés fue rápidamente compartido por las entrevistadas, comenzaremos la discusión incorporando el concepto de situación social de aprendizaje, junto al reconocimiento de las oportunidades de aprendizaje que desde allí se rastrean.

Bozhovich (1976 en González, F. 1999) desde la tradición histórico-cultural, plantea que la configuración de subjetividad de un/a sujeto/a a lo largo de su vida, tendrá lugar en el espacio de interacciones que el/ellas habitan, siendo por lo tanto el aprendizaje adquirido determinado por este. De esta manera, se nombra al espacio en el que tiene cabida el aprendizaje como “situación social de aprendizaje, refiriendo a las específicas interacciones que surgen producto de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas en cada etapa, lo que condicionará el desarrollo de procesos psicológicos.

Para analizar las condiciones que favorecieron y limitaron la reflexión en las entrevistadas, es necesario introducirnos comprensivamente en las situaciones sociales de aprendizaje en las que tuvieron oportunidades las sujetas en cuestión. Es por ello, que los análisis aquí planteados consideran por un lado, las reflexiones identificadas como hitos o momentos reflexivos en sus historias de vida, y por otro, las reflexiones que tuvieron lugar sobre las oportunidades de aprendizaje en razón de sus experiencias colectivas, al conformar un grupo de autoeducación en el contexto de la movilización feminista.

Al indagar sobre los elementos que favorecen o limitan la reflexión en las trayectorias de vida de las entrevistadas, se identifican distintas oportunidades de aprendizaje las que hemos englobado por medio del concepto de Vigostki de mediadores, quiénes se constituyen en agentes claves para facilitar la reflexión expresado por medio del ejercicio directo personas y/o artefactos culturales vinculados al conocimiento.

Dentro de las/os mediadores identificados por las entrevistadas (ver Categoría 3: Mediadores de la reflexión), se destaca la familia, las/os amigas/os, profesores/as, libros y documentales, quiénes propiciaron la emergencia de la reflexión por medio del diálogo que se entabla, generando nuevas ideas, nuevos cuestionamientos en colaboración. Así también, las/os mediadores constituyeron una pieza clave no solo para el momento del surgimiento de la reflexión, sino también para el proceso general, ya que retomamos algunos de elementos mencionados sobre las emociones que subyacen a la reflexión, las/os mediadores también se caracterizaron por acompañar en momentos cruciales de toma posición, de cambios en la rutina. En síntesis, los mediadores pueden ser facilitadores de la provocación de la reflexión, acompañantes en la ansiedad o angustia de la decisión y/o pueden apoyan en las consecuencias que de la reflexión surja.

Si bien el concepto de mediación ha sido expuesto hasta ahora solo en términos “positivos”, cuando pensamos en condiciones colectivas que limitan la reflexión, no pretendemos referir a las características que presentan los “malos mediadores” en contrapunto a lo ya expuesto. Nos parece más provechoso sobre esta discusión problematizar brevemente la inexistencia de personas y objetos culturales que actúen como mediación de la reflexión en los contextos formales de educación, ya que frente a esta perspectiva las entrevistadas no refirieron mayormente. En ambas instancias de consulta las sujetas centraron su relato en destacar y agradecer algunas oportunidades de aprendizajes que vivieron, y con las generaron reflexiones en sus historias de vida.

El concepto mediación, transversalmente utilizado en el ámbito educativo, alberga la creencia de que gracias a la labor externa bien ejecutada de el/la mediador/a es posible transmitir o desarrollar las habilidades o competencias que esperamos para los/as aprendices. De aquí se desprende, por ejemplo, la importante producción educativa vinculada al currículum y a la evaluación, persiguiendo la eficiencia en procesos de aprendizaje desde la mediación escolar.

Si bien en esta concepción se visualiza la existencia de un/a estudiante que presenta cualidades particulares para guiar su mediación, la forma en como ha sido apropiada esta estrategia, dista de

las perspectivas iniciales planteadas por la teoría histórico-cultural. Al contrario, cuando referimos a mediadores de la reflexión estamos dando cuenta de las situaciones de oportunidades de aprendizaje brindadas por personas y objetos culturales. La diferencia sutil, pero no por ello menos relevante, es que exceptuando labor que cumplieron algunas/os profesores/as en las experiencias de vida de las estudiantes, las mayorías de las/os mediadores descritos generaron acciones que no tuvieron una respuesta reflexiva inmediata. La reflexión por tanto “respondió” más bien a la concatenación de procesos subjetivos en la que las y los mediadores hicieron su aporte al desarrollo de las entrevistadas, las que en ningún caso fue reflejo directo de ellas.

En razón de lo anterior, podríamos defender entonces la premisa de que el sistema formal de educación, sustentando en el establecimiento de un currículum externo, sobre el que se definen formas y fondos de contenidos necesarios, sin la participación de las/os aprendices se encuentra condenado a limitar la reflexión, ya que su mediación no perseguiría el objetivo de conectar con aquellos elementos del desarrollo en las historias de vida de las/os estudiantes para favorecer la reflexión conjunta, tal como ocurrió con las/os mediadores aquí descritos. En este sentido, las condiciones colectivas que justamente limitarían el surgimiento de la reflexión, tendrían relación con los espacios formales de educación en las que las y los estudiantes no toman parte.

Además de la mediación identificada, las sujetas describen otras situaciones sociales que dieron origen a reflexiones relevantes en sus trayectorias de vida (Ver Subcategoría 2.1: Situaciones en la que emerge la reflexión), que también pueden ser analizadas bajo el rotulo de condiciones que favorecieron la reflexión.

A diferencia de la mediación, las situaciones sociales que favorecieron la reflexión en las entrevistadas, lejos de ser intencionadas por un/a otro/a, respondieron a experiencias de contradicción con temáticas de violencia vinculado a la familia y a lo social. Al respecto, una de las principales diferencias que existiría entre un/a mediador y las situaciones en las que surge la reflexión recae en la intención de hacer “algo” para propiciarlo. Si bien las situaciones de contraste tienen suficiente relación con el actuar de otras/os seres humanas/os, las situaciones de contradicción e injusticia no fueron desarrolladas esperando generar una herramienta transformadora que pudiera subvertir la situación inicial.

Frente a esta distinción resultan alentadores dos aspectos. La primera de ellas es poder observar y analizar que dentro de las contradictorias y violentas hebras en la que se teje nuestra realidad

nacional, la reflexión puede irrumpir como fisuras en el entramado sociológico para su misma transformación. Un segundo aspecto, es reconocer también que la emergencia de la reflexión puede tener lugar en espacios no intencionados para ello, por lo que los límites de lo educativo requieren ser puestos en tela de juicio ampliando en el profundo sentido las palabras “oportunidades de aprendizaje”

Siguiendo el análisis de las condiciones colectivas que favorecen la reflexión, hemos destacado aquellas circunstancias, que de manera intencional o no, han desarrollado reflexión en sus historias de vida. Sin embargo, aún es necesario discutir como la participación colectiva de las entrevistadas en el grupo autoeducativo puede favorecer o limitar el surgimiento de la misma.

En primer lugar, es necesario aclarar que la organización autoeducativa conformada por las entrevistadas en el contexto de la movilización estudiantil feminista, no presenta referencias con este nombre en el relato de las estudiantes. Ellas más bien refieren a su colectividad mediante conceptos como grupo, organización o simplemente por su nombre propio (el que hemos suprimido por resguardo ético). Este aspecto es relevante, ya que el concepto de autoeducativo lo hemos utilizado como investigadoras, al observar como las características del grupo de asemejan a la caracterización realizada por Gonzalez, J. (2006).

De esta manera, la caracterización que realiza el autor sobre la naturaleza de los grupos autoeducativos, nos parece pertinente para describir algunos aspectos de la organización y problematizar otros, en relación al contexto específico en el que desarrollan las reflexiones de las entrevistadas.

De acuerdo a lo planteado por las entrevistadas, la organización de la que forman parte presentan relaciones horizontales entre todas las integrantes, lo que permite que circule el afecto, el respeto y la valoración de la otra, más allá incluso de las tareas que se presentan al interior del grupo. Al respecto, las entrevistadas acentúan las buenas relaciones existentes, en las que se considera la diversidad como una oportunidad para aprender y cuestionar el que somos y hacia dónde vamos.

Así también se ha acentuando la acogida que existe al interior de la organización, lo que resulta fundamental al comprender que una organización que debe y quiere reflexionar sobre la realidad externa como también sobre aquellos aspectos personales y vivenciales en los que el patriarcado constituye subjetividad. Frente a procesos reflexivos que en ocasiones pueden ser dolorosos, las

entrevistadas destacan la sintonía que presentan con otras integrantes, ya que sus problemas, son mis problemas, son problemas conjuntos por pertenecer a la misma cultura y ser mujeres.

Esta misma horizontalidad, también se ve expresada en la existencia de liderazgos genuinos basados en la experiencia, la trayectoria organizativa y la profundidad con la que se presentan y discuten las temáticas de interés para el grupo. A pesar de que se reconocen los liderazgos existentes, no se presenta elección de dirigentas o roles jerarquizados al interior del grupo. No obstante, se aceptan este tipo de vinculaciones cuando las necesidades de organismos externos los requieren, por ejemplo, la secretaría de género de la Universidad.

Unos de los aspectos planteados por Gonzalez, J. (2006) y que definen en mayor medida la naturaleza de esta organización es “la ética y la estética de la práctica educativa y cultural” (p. 6). Con ello se representa la importancia que tiene para las integrantes su praxis, entendiendo que el feminismo se vive, se sufre y los pesares del patriarcado, como sistema ideológico, se encuentran encarnados en nuestras prácticas más cotidianas, también como mujeres en proceso de deconstrucción y construcción. Para ellas es claro que el feminismo por medio de consignas y pancartas es un tipo de lucha o manifestación válida, pero encara un tipo de necesidad en específico. Sin embargo, cuando se discute sobre las intersecciones que presenta el feminismo con el especismo o con el sistema capitalista, el consumo de animales u objetos fetichistas se ve cuestionado de manera colectiva, instando hacia el cuestionamiento y la responsabilidad por la práctica más cotidiana que se realiza.

En relación a lo anterior, la práctica que se realiza al interior de este grupo es discutido en las instancias de entrevista, diferenciándose de las tradicionales estructuras de militancia que han conocido. Dentro de los argumentos presentados, las entrevistadas destacan la libertad existente al interior de la organización para asistir a las distintas instancias convocadas en razón de las posibilidades reales que presentan las integrantes, siendo la asistencia voluntaria y sin recriminación por ausencia.

Esta cualidad de participación, presenta relación con la problematización que realiza Luna Follegati (2018, en Revista Anales 2018) al referir a la masculinización de las organizaciones existentes en el ámbito estudiantil. De acuerdo a la autora, el movimiento feminista en educación también deja en evidencia la existencia de un incuestionable patriarcado existente el interior de los grupos autoeducativos u organizaciones presentes en los anteriores movimientos estudiantiles, sobre los

que se ocultaban las inequidades de género y se reproducen las relaciones cotidianas marcadas por la violencia, la segregación y la marginación.

Conscientes de las cualidades feministas que presenta la misma organización, la mayoría de las entrevistadas destaca el compromiso y la comprensión existente entre las integrantes, entendiéndolo como la orgánica que tiene el grupo. Sin embargo, la comprensión y la voluntariedad alejadas de la militancia estudiantil tradicional también trae cuestionamientos a algunas de las entrevistadas, quiénes atañen a este tipo de relación grupal la existencia de periodos en los que no se reúnen frecuentemente o que en ocasiones su funcionamiento depende mayormente de la contingencia, “ya que cuando hay que sacar pega la hacemos”, tal como lo declara la entrevistada n°3 en la primera instancia de consulta.

En relación a la capacidad de construir conocimiento que orienta la conformación de los grupos autoeducativos. Las entrevistadas relevan la importancia que tiene su participación en la colectividad para formarse con y para el feminismo con otras mujeres. A través de la metodología que siguen se entablan diálogos y discusión abiertas, sobre las que las entrevistadas destacan las oportunidades de aprendizaje que ha generado la instancia en sus procesos de reflexión personal.

En algunas de ellas se observa la existencia de reflexiones previas sobre las que se han conceptualizado nuevos antecedentes, adquiriendo formas más complejas en relación al patriarcado y al capitalismo de lo que se había problematizado antes. En otras compañeras, el espacio autoeducativo parece ser un escenario de despliegue de las reflexiones realizadas en otros momentos de la historia, las que sin embargo al ser compartidas adquieren materialmente su cualidad, transformadora de la realidad, ya que aporta en los procesos de transformación de otras.

Así también, algunas de ellas dudan de las potencialidades que pueda tener un espacio como ese debido a la constancia con las que se presentan los espacios de discusión, frente a la demanda contextual que se presenta a la organización. Para este último caso, la organización debería avanzar hacia la conformación de pilares más sólidos que las definan como organización, camino que esperamos puedan estar cursando en la actualidad.

Todo lo anterior, fue descrito y analizado con el propósito de explicitar que la conformación de grupos autoeducativos constituye en sí misma como condición para la aparición y/o despliegue de procesos de reflexión, favoreciéndolos por medio de: (a) la participación directa de sus integrantes en el quehacer colectivo; (b) abordaje colectivo sobre temas de interés que se vinculan al desarrollo

y a las trayectorias de vida de sus integrantes; (c) creación de un espacio social en el que la conjunción emoción y la cognición es válido y necesario.

8. Conclusiones

Desde el momento en que decidimos seguir el camino de la reflexión a través de un proyecto de investigación formal, intuíamos que frente a la elección del objeto de estudio y de las participantes de la experiencia, variadas eran las rutas a seguir. Tras los primeros acuerdos en torno a avanzar en la indagación y comprensión de la reflexión como fenómeno, visualizamos rápidamente la necesidad que presentaba el estudio por encontrar sujetas/os que reflexionaran en la actualidad, con el propósito de mirar allí la naturaleza del fenómeno de manera situada. En relación a esto, dimos por sentados algunos supuestos que es importante traer a colación nuevamente.

Lo primeros conocimientos que teníamos acerca de la reflexión, extraídos del ámbito de la filosofía principalmente, era que la reflexión en su constitución primera debía ser crítica de la realidad social y por tanto su despliegue podría constituir una herramienta sobre la que era necesario profundizar. Ofreciendo su carácter crítico al ámbito de la psicología de la educación, consideramos que los grupos autoeducativos por definición serían el espacio idóneo en el que las reflexiones concebidas tendrían lugar por excelencia, siendo el compartir colectivo una de las principales condiciones que facilitarían la emergencia de la misma, dada su cualidad contrahegemónica.

De igual manera estábamos conscientes que un proceso psicológico de esta envergadura contemplaría aspectos personales profundos, por lo que sería insuficiente mirar solo bajo la perspectiva de la participación estudiantil. De seguro, los procesos de reflexión debían establecer algunas relaciones con las historias de vida de cada una/o de ellas/os, por lo que nos pareció pertinente y relevante de contrastar ambas realidades.

Al respecto, nos cuestionamos si las reflexiones que aquí tienen lugar son propias del espacio de interacción colectivizado, o más bien las y los integrantes desarrollaban reflexiones críticas con anterioridad, siendo el grupo espacio más bien de despliegue de la reflexión, por sobre todo. Sin ir más lejos, de ahí la metodología propuesta.

En consecuencia, hoy tras haber concluido el estudio, sentimos la propiedad de plantearnos algunos saberes aprendidos producto de la experiencia colectiva desarrollada y que cuestionan nuestros primeros supuestos, nuestras primeras interrogantes, nuestras primeras verdades.

8.1. ¿Qué sabemos acerca de la reflexión?

Considerando la primera pregunta que nos planteamos, ¿Cómo son los procesos de reflexión de las estudiantes que pertenecen a grupos autoeducativos? Podemos plantear que la reflexión como constructo psicológico vinculado al campo de lo educativo es un fenómeno complejo, multidimensional, dinámico y situado.

Si bien lo mencionado puede ser una cualidad atribuible a otros procesos psicológicos que subyacen al aprendizaje, explicitaremos sobre cada una de estas cualidades los principales hallazgos encontrados, clarificando lo que aprendimos o sabemos de la reflexión.

Como fenómeno complejo, la producción teórica y empírica vinculada a la reflexión nos permitió visualizar que su utilización en el ámbito de la educación no presentaba las diferenciaciones necesarias para comprender a qué referimos cuando nos hablamos del desarrollo de la reflexión en estudiantes y profesionales. Tal como fue mencionado en la problematización, la reflexión se encuentra vinculad0, o más bien imbuido, en otros procesos psicológicos que subyacen al aprendizaje, como es el caso de la autorregulación, la metacognición, la curiosidad o la participación.

La naturaleza compartida del fenómeno, complejizaba su comprensión ya que no nos permitía caracterizarlo de manera adecuada. En base a los análisis levantados con las entrevistadas, la reflexión pareciera tener, entonces por definición, un valor cuestionador de la realidad, siendo esta tanto la realidad que nos rodea, aquella que vive en nosotras/os de manera internalizada en complejos procesos de subjetividad. Lo anterior tuvo serias implicancias para nuestros supuestos iniciales, los que se basaban en concebir la criticidad del concepto solo hacia el exterior (¡gracias feminismo!).

De esta manera, independiente del foco sobre el que la reflexión se encuentre (interna o externa), que se analiza, su capacidad cuestionadora alberga una cualidad transformadora de aquello sobre lo que se está reflexionando. Esta importante aseveración, tensiona en gran medida la producción educativa existente en torno a la reflexión, ya que los otros procesos vinculados, presenta focos de cuestionamiento diverso, pero no persiguen necesariamente con ello la meta de transformar lo dado, en relación a las necesidades que presentan las y los sujetos en las situaciones educativas en las que se encuentran insertos

En cuanto a su multidimensionalidad, la reflexión como proceso complejo presenta un nivel de profundidad e involucramiento del ser que actúa en reflexión, involucrando no solo sus pensamientos, sino también las emociones que tiene lugar en todo el proceso de desarrollo del mismo.

En razón de la emocionalidad conjunta que se desarrolla al pensamiento, la reflexión puede establecer múltiples relaciones, que para este caso, se presentan más como sospechas que hallazgos. Al respecto, si sabemos que la emoción presenta un lugar protagónico frente a la emergencia, configuración y despliegue de la reflexión, considerando las implicancias personales que tiene su ejercicio en cualquiera de las situaciones analizadas. En ellas, el miedo, la ansiedad y la angustia fueron y serán vehículos necesarios a condiderar, ya que la reflexión se traslada y sufre cambios en razón de la “valentía” con la que finalmente un/a sujeto/a esta dispuesto/a a enfrentar su existencia hacerse cargo de su experiencia para tomar posesión de ella. Sin embargo, será probablemente otra instancia la que nos permitirá precisar la manera en como la emoción determina y/o influencia la reflexión.

Así también la reflexión mirada bajo su cualidad dinámica, interpuso constantes problemas a la investigación, sobre todo cuando debíamos consultar una y otra vez por la esencia, por aquellos elementos que la caracterizaban y diferenciaban de otros procesos, a sabiendas de naturaleza interrelacional. En relación a esto, también nos preguntamos si dentro del carácter dinámico que presente es posible prever focos de influencia en relación a su emergencia, considerando las historias de vida de las entrevistadas y los espacios de colectividad que desarrollaban.

Al respecto, hoy podemos proponer que las reflexiones compartidas por las entrevistadas en el presente estudio, fueron principalmente vinculadas a sus historias de vida, a los distintos momentos reflexivos concatenados a elementos particulares del desarrollo, por sobre las experiencias autoeducativas en las que esperábamos encontrar mayor preponderancia. Sin ánimo de contradecir lo planteado, pareciera que en estas estudiantes y en este particular su grupo de autoeducación, es un escenario de colectividad que se configuro como el espacio de despliegue de reflexiones que tuvieron origen en sus experiencias de vida. Sin embargo, es importante plantear que el espacio de despliegue de la reflexión en la colectividad con mujeres, les permitió a las entrevistadas, en su mayoría, dotar de nuevas conceptualizaciones a algunas reflexiones previas que no tuvieron lugar

con personas que no compartían los mismos preceptos sobre la realidad, el patriarcado o la mercantilización de la educación.

Vinculado a lo anterior, transferir las cualidades identificadas sobre la reflexión, resulta equivoco en tanto se presenta la reflexión en su carácter situado. La investigación y sus respectivos resultados recabados no persiguieron el propósito de transferir a ciegas la fórmula que permitió que algunas de las estudiantes que conformaron grupos de autoeducación desplegaran procesos de reflexión utilizando las oportunidades de aprendizaje que les brindaron las/os mediadores y las situaciones de contraste vivenciadas. Por lo mismo, sería irresponsable plantear una generalización frente a la emergencia despliegue y generalización de las reflexiones que aquí tuvieron lugar, las que sin embargo pueden ser reinventadas y resignificadas bajo los lentes de una materialidad que influye, influencia e intenciona en determinados contextos.

En razón de los argumentos antes planteados: ¿podemos afirmar que existen procesos de reflexión en las estudiantes que conforman grupos autoeducativos?

Nuestra respuesta es si, dentro de los aprendizajes logrados en el estudio se observo que existen distintas percepciones sobre esta, para quiénes las vivencian, que pueden ser caracterizadas identificando elementos que son constitutivos y a la vez relacionales, sobre los que además podemos precisar bajo qué condiciones fueron limitadas y favorecidas.

8.2. Aportes al campo del conocimiento de la Psicología Educacional

Identificadas las cualidades de la reflexión, como proceso psicológico complejo, multidimensional, dinámico y situado, es que nos hacemos la pregunta: ¿es relevante para la psicología educacional el estudio del fenómeno en cuestión?

Considerando las distintas cualidades que presenta la reflexión a la luz de contextos específicos sobre los cuales se despliega, creemos que la producción de investigaciones en esta línea ofrece importantes elementos para el desarrollo de disciplinas como las neurociencias, la sociología, la pedagogía entre otros.

Sin embargo, y tomándonos de la caracterización que se desprende del estudio, la reflexión en tanto proceso psicológico que permite cuestionar la realidad, personal y colectiva, en la que se está

inmerso y sobre la que es parte para transformarla, puede encontrar mayor acervo en el desarrollo del ámbito del conocimiento de la psicología educacional ¿Por qué? Dos razones principales.

La primera de ellas tiene relación con la capacidad que presenta la disciplina, por medio de la delimitación de sus objetos de estudio, de empujar los límites de las definiciones existentes en torno a la reflexión en los contextos educativos estudiados. Ya hemos mencionado que los estudios provenientes de campos de conocimiento, como la pedagogía, plantean el carácter cuestionador que presenta la reflexión, pero sin albergar la necesaria cualidad transformativa a la que te invita la generación de la misma. En este sentido, la reflexión crítica de la mano de las disciplinas que la estudian, corre el riesgo de quedar cimentada sobre el perfeccionamiento de mejorar la eficiencia en procesos de aprendizaje, en los que se releva la reflexión con el propósito de generar aprendizajes más significativos y estables en el tiempo, por sobre la necesidad de favorecer reflexiones que nos lleven incluso a deslindar los pilares de la educación tradicional fundadas en un currículum, en una sala de clases, bajo la perspectiva de un transmisor de conocimiento, entre otros.

En segundo lugar, la psicología educacional como disciplina, plantea el estudio de diversos procesos implicados en el aprendizaje, tales como: la emoción, la participación, la creatividad, el pensamiento, etc. La diversificación de procesos en observación, favorecería a su vez mirar la reflexión no solo desde los aspectos que la constituyen y la diferencian. Todo lo contrario, su estudio debería favorecer investigar la relación que se establece entre estos procesos u otros, teniendo los resguardos de que cada uno de los procesos mencionados, deben ser estudiados en sujetas/os situados, frente a los que se presenta una naturaleza individual marcada por la construcción de subjetividad, la que tiene lugar y se encuentra determinada por un contexto histórico-cultural específico.

Desde este ámbito entonces, la reflexión crítica o emancipatoria debería ser entendida como el ejercicio de revisarse a sí mismo dentro de un continuo social y significativo, cuestionando aspectos de su actuar, sentir y pensar en la experiencia; lo que a su vez lo sitúa dialécticamente con el actuar, sentir y pensar de su medio social, buscando la transformación del mismo (Perez, et al. 2018).

En este sentido, la reflexión se asemejaría más al movimiento que realiza un gusano por la orilla de una rama. En él se observa el avance paulatino de una breve distancia, sobre el que se retrotrae una y otra vez para poder avanzar hacia adelante nuevamente. Este movimiento es vinculante a

otros procesos y a su vez retroactivo en el tiempo, en el que se observa propósito y devenir al mismo tiempo, constituyendo una perspectiva aportativa al ámbito de la psicología educacional, cuestionando la acumulación o avance lineal de los procesos de aprendizaje, estampados sobre lenguajes de avance y progreso educativo.

8.3. Limitaciones y proyecciones del estudio

En cuanto a las limitaciones y proyecciones del estudio varias cosas podemos mencionar al respecto.

En primer lugar, el presente estudio constituye un fragmento de los elementos recabados en torno a la inquietud por conocer los procesos de reflexión realizados por las estudiantes que conforman grupos autoeducativos. Por lo tanto, una de las principales limitaciones del estudio, recae en la no presentación de otros elementos de campo, debido a la extensión que este podría generar. Ejemplo de ello, son los análisis intracasos que realizamos, considerando la estrategia metodológica del objeto reflexivo, sobre el que se proyectaban elementos de la reflexión acompañados de experiencias de vida fuera del relato directo. En ese sentido, el presente estudio recogió en su mayoría antecedentes comunes sobre las entrevistadas, estableciendo puentes de conexión con algunos elementos dispares en la homogeneidad descrita. Es por eso que un análisis intracaso, hubiese favorecido otros aspectos de la reflexión vinculada a las historias de vida que no forman parte de este documento.

Una segunda limitación u opción no considerada en el estudio, fue profundizar por medio de entrevistas grupales el lugar que ocupa la organización autoeducativa, para la generación de las reflexiones compartidas, la que nos hubiese permitido conocer las dinámicas relaciones en el grupo para establecer otras vinculaciones sobre la generación colectiva de reflexiones sobre temáticas específicas.

Bajo la premisa de que este estudio situado representa las cualidades del contexto específico en el que se basó la consulta consideramos, en razón de los resultados recabados, que es una oportunidad ampliar el tipo de sujeta/o en el que se realizó la investigación, recabando por ejemplo las

percepciones y la caracterización que pueden desarrollar otras/os sujetos sobre los que no se reconoce de antemano la emergencia o generación de reflexiones colectivas.

En cuanto a sus potencialidades, consideramos que la reflexión y la generación de instancias autoeducativas al margen de la educación formal dan espacio a un importante número de actividades a realizar, las que no solo recaen en el ámbito de la investigación formal. Por ejemplo, del proyecto de investigación sobre el que se vincula este estudio, se pueden desarrollar nuevas investigaciones vinculadas a estudiantes de distintas edades, profesionales o trabajadoras/es. Así también, se debería seguir consultando a integrantes de espacios de organización con mayor trayectoria de existencia, en el que sería importante analizar el lugar que ocupa la reflexión colectiva en la constitución de sus identidades y de las propias dinámicas de la organización.

Referencias bibliográficas

- Amaral, A. (2006). “O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos”, Tesis de Maestría, Universidad de Brasilia.
- Arbaiza, A. (2012). Revistas científicas estudiantiles en Psicología en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Psicología*, Vol. 21, N°1, pp. 151-164.
- Artaza, P., Fauré, D. y Poch, P. (2013). Diálogos sobre la memoria social. Sistematización de experiencias y organización juvenil popular. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo. Universidad de Chile.
- Atria, F. (2018). la fracturada relación entre política y sociedad (o: sobre el sentido político de los movimientos sociales) *Revista Anales de la Universidad de Chile. Septima serie. N°14.* pp. 203-216.
- Bajtín, M. (1989). El problema de los géneros discursivos. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2003). Estética de la creación verbal. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Bozhovich, L.I (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación: La Habana.
- Brockbank, A y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Editorial Morata. Madrid.
- Bueno, C., Hernández, M., González, T y López, M. (2006). Estrategias de aprendizaje-enseñanza e inteligencias múltiples: ¿Aprendemos todos igual? Instituto Superior de Ciencias Médicas Carlos J. Finlay.
- Butler, Y. (1997). Lenguaje, poder e identidad. Madrid. Síntesis.
- Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Cap: La Entrevista en profundidad. Editorial LOM. Chile.
- Canfux, V. (2003). Acerca del estudio de la reflexión y criticidad en el pensamiento del profesor Universitario. *Revista Cubana de educación superior*. Vol. XXII. N°1.
- Cárdenas, N. (1999). *Educación desarrolladora y autorregulación de la personalidad*. Pedagogía. La Habana.

- Coffey, A y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de información. Colección Contus. Editorial Universidad de Antiquia. Colombia.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo*, 32, pp. 343-373.
- Cyrulnik, B. (2003). El murmullo de los fantasmas. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. UNESCO. Madrid, Santillana.
- Dewey, J. (1960). Experiencia y Educación. Editorial Losada: Buenos Aires.
- Dewey, J. (1982). Democracia y Educación. Editorial Losada: Buenos Aires.
- Dewey J. (2010). Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Domínguez, I. y Gámez, E. (2010). La reflexión en el proceso de formación de los profesionales de la educación. *Cuadernos de educación y desarrollo*, Vol 2 n°22. La Habana, Cuba.
- Dubet, F. (2006). Mientras más desigual es la sociedad, más desigual es la escuela. *Revista Docencia* N°29, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). En la Escuela. Sociología de la experiencia Escolar. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Ernst, D. (2003). Redes globales de producción, difusión de conocimiento y formación de capacidades locales. Un marco conceptual. En E. Dussel Peters, J. Palacios Lara, & G. 16. Woo Gómez, La industria electrónica en México: problemática, perspectivas y propuestas (págs. 13-57). Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Fauré, D. (2007). “El Nuevo Movimiento de educadores y educadoras populares chileno: tensiones, proyectos y construcción de poder (1999 – 2006)”, en *Proposiciones* N° 36. Santiago: Ediciones SUR.
- Fauré, D. (2019). Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. Universidad de Playa Ancha. Encontrado en: index.php/component/tags/tag/articulos.
- Fernández-Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la educación*. Madrid. España. Editorial: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). La educación como práctica de Libertad. Tierra Nueva: Montevideo.
- Freire, P. (1970). La pedagogía del oprimido (5ª edición). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1981). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI: México.
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Follegati, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017). Revista Anales de la Universidad de Chile. Séptima serie. N°14. pp. 261-292.
- Fuentealba, R. y Vanegas, C. (2013). Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial. *Formação de professores de Ciências*. Brasil.
- Gergen, K. J. (1996) Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Paidós
- Giddens, A. (1984). La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu editores. Buenos Aires. Argentina.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico.
- González, F. (1998). Subjetividad social y proceso de construcción de conocimiento. Revista Educación, (94), 20-24.
- González, F. (1999). Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. *Linhas críticas*, v4 n°7-8.
- González, F. (1999): La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos. San Pablo, Educ.
- González, F. y Mitjás, A. (1995). La personalidad, su educación y desarrollo. Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- González, J. (2006). Organizaciones de auto educación popular como actor educativo. OPECH. Boletín n°8.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencias de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, vol. XXXV, n°2. Pp. 243-360.
- Habermas, J. (2003). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus.
- Hernández, J., Ulloa, L y Velázquez, E. (2007). Hacia el aprendizaje reflexivo en la formación del personal docente. Varona, n°44, pp. 14-17.

- Mejía, M. (2016): "La educación y la escuela: espacio en disputa de la reconfiguración capitalista". Ponencia Simposio internacional de Educación Comparada. Ensenada Baja California, México.
- Ministerio de Educación (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Santiago de Chile: LOM.
- Mitjás, A. (2008). Subjetividad, Complejidad y Educación. Psicología para América Latina,(13)<http://www.psicolatina.org/13/subjetividad.html>.
- Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje, PRELAC N° 3.
- Mora, M. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Revista: Horizontes Educativos*, n°10, pp. 71.
- Muñoz, V. (2002). Movimiento social Juvenil y Eje cultura. Dos contextos de reconstrucción organizativa. Última década n°17, pp. 41-64.
- Labarrere, A. (1991) Autocognición y aprendizaje autorreflexivo, material del I Simposium sobre Inteligencia, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Labarrere, A. (1996). Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Lauretis, T. (1984). *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. Bloomington: Indiana University Press.
- OCDE (2010). La educación superior en un mundo totalmente cambiado: Haciendo más con menos. Conferencia general del IMHE.
- Ordóñez, S. (2004). La nueva fase de desarrollo y el capitalismo del conocimiento: elementos teóricos. *Comercio Exterior*, 54(1), 4-17.
- Orrego, J. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Estudios Educativos* n°3. pp. 27-39.
- Palma, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Revista Anales de la Universidad de Chile*. Séptima serie. N°14. pp. 90-107.
- Perez, S., Galvez, F., Celis, J. Flores, F. Amestica, J y Espejo, M. (2018). Proyecto de investigación: Experiencias de enseñanza aprendizaje de la competencia de reflexión

crítica a partir de la participación en actividades de vinculación con el medio en carreras de Ciencias Sociales. Fondo de Incentivo a la Formación en Pregrado (FIDOP 2017-46_FACSO).

Poch, P. (2011). *Del Mensaje a la Acción. Construyendo el Movimiento HipHop en Chile (1984-2004 y más allá)*. Santiago: Editorial Quinto Elemento.

Redondo, J. (2000). Fracaso escolar y funciones estructurales de la Escuela. *Revista de Sociología*, Universidad de Chile N° 14, Santiago.

Salazar, G. (1995). *Del modelo neoliberal en Chile: la difícil integración entre los pobres, los intelectuales y el poder (1989-1995)*. Santiago: PAS.

Salazar, G (2008). Transformaciones del sujeto social revolucionario: desbandes y emergencias. *Archivo Chile*. Universidad ARCIS.

Schön, D. (1983). *El Profesional Reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Paidós. Buenos aires.

Scott, J. (2012). *Las mujeres y los derechos del hombre. Feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigostki: la organización semiótica de la conciencia*. Editorial del Hombre. Barcelona. España.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad Antioquia.

Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Editorial Progreso: Moscú.

Tedesco, J. (2003). *Educación y Hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo*. Propuesta educativa n°26 FLACSO. Buenos Aires.

Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz editores: Buenos Aires.

UNESCO (2000). *El derecho de la educación; hacia la educación para todos, a lo largo de la vida*. Paris.

Villegas, M. (2018). *Violencia contra la mujer en Chile y derechos humanos*, Santiago de Chile: Edición Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana. Editorial: Félix Varela

- Vigotsky, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Cap. 1: La investigación cualitativa. Editorial Gedisa. España.
- Wertsch, J (1998). Vygostky y la formación social de la mente. Buenos Aires. Paidós.
- Zerán, F, et al. (2018). Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado. Editorial LOM. Santiago de Chile.
- Zerán, F, et al. (2018). Mujeres insurrectas. Revista Anales. Universidad de Chile. Editorial Universitaria. Santiago.
- Zilberstein, J (1997). Problemas Actuales de Aprendizaje Escolar: ¿Necesita la escuela actual una nueva concepción de enseñanza? En desafío Escolar. Vol. 0. Editorial CEIDE. México.

9. Anexos

A continuación, se presentan como anexos los siguientes documentos:

- a. Carta de asentimiento para entrevistadas
- b. Pauta de entrevista individual. Primera y segunda instancia
- c. Ejemplo de mapa conceptuales de categorías construidas en primera instancia de consulta.



Anexo a: Carta de consentimiento

Buenos días, queremos entregar a usted información sobre el proyecto al que le invitamos a participar, titulado “procesos de reflexión en estudiantes que conforman grupos autoeducativos: experiencias educativas contrahegemónicas en educación superior”. Este proyecto de investigación se realiza para optar al grado de Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile.

El objetivo del estudio, es conocer los procesos de reflexión de las y los estudiantes de educación superior, que son integrantes de organizaciones en las que existe una importante valoración por la construcción o deconstrucción de conocimiento. Se sitúa el foco de investigación en este aspecto, ya que se concibe que la reflexión permite a las personas aprender de su propia experiencia y transformar su realidad como consecuencia de ello.

En este sentido, la investigación puede ser vista como una invitación para detenerse a observar las reflexiones que realizan estudiantes insertas en el sistema de educación formal, las que por medio de sus experiencias de organización, desarrollan procesos reflexivos que transforman su realidad y la de otras/os. Para ello, queremos explorar cómo se reflexiona a nivel individual y colectivo, lo que puede constituirse en una valiosa fuente de generación de conocimiento para la organización participante, ya que como se mencionó previamente, la reflexión puede ser entendida como el momento en el que miramos nuestra experiencia para aprender realmente de ella.

En términos concretos, el estudio considera la realización de entrevistas individuales en profundidad (una o dos sesiones) a las integrantes de la organización que voluntariamente deseen participar, con una extensión de 90 minutos aproximadamente. En ésta se conversará sobre las historias de reflexión, identificando hitos relevantes al recorrer su trayectoria de vida, a través de una perspectiva narrativa. Con posterioridad, se solicitará a las integrantes que participen de una entrevista de carácter grupal, también con duración aproximada de 90 minutos, la que pretende abordar características colectivas de los procesos reflexivos realizados por las integrantes de la organización.

Es su derecho que la información recolectada durante la investigación será confidencial y anónima. Sólo será utilizada con fines académicos (publicaciones, congresos, clases, etc.) sin mencionar su nombre, y será registrada a través de audio para facilitar el proceso de sistematización posterior, siempre y cuando Ud. lo consienta. Dichos audios quedarán custodiados por la investigadora responsable y serán destruidos una vez terminado el análisis.

Debido a que su participación es voluntaria, usted puede retirarse de la investigación en el

momento que lo considere pertinente, sin tener que presentar mayores explicaciones que lo justifiquen. El retiro o rechazo de su participación no será sancionado ni tiene consecuencias de ningún tipo. También es importante que usted sepa que la participación en este estudio no le significará riesgos ni algún tipo de daños.

Una vez obtenidos los primeros resultados de la investigación, estos serán informados a las participantes de manera individual o grupal (a convenir). Consideramos que la información entregada puede ser de gran utilidad para la organización, en cuanto permite conocer los procesos reflexivos suscitados y las implicancias que tienen estos para sus integrantes y para quienes los rodean.

En caso de cualquier queja o consulta, puede contactarse directamente con Jenifer Celis Méndez, jenifer.celism@usach.cl, o con la profesora guía de esta tesis, miembro del Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales, Sonia Pérez Tello, académica del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile, sonperez@u.uchile.cl

Entonces, yo _____ tomo conocimiento de las condiciones en las que se enmarca la investigación que se titula, “Procesos de reflexión en estudiantes que conforman grupos auto educativos: experiencias educativas contra hegemónicas en educación superior, y me encuentro interesada en formar parte de ella.

Firma participante

Firma de investigadora responsable

Santiago, _____ de _____, 2018.

Cc: Copia para la entrevistada
Copia para la investigadora



Anexo b: Guión de entrevista individual

Contextualización

La realización de esta entrevista, se enmarca en el desarrollo del proyecto de investigación de tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, a nombre de la estudiante Jenifer Celis Méndez, quién le habla.

La investigación de la que usted es partícipe se titula “Procesos de reflexión en estudiantes que conforman grupos autoeducativos: experiencias educativas contrahegemónicas en educación superior”.

De acuerdo a la información recabada, su organización responde a cabalidad con los criterios de inclusión propuestos en el proyecto, razón por la que hemos solicitado su participación voluntaria.

Objetivos y expectativas

El objetivo general que persigue la investigación es conocer los procesos de reflexión implicados en el aprendizaje de las y los estudiantes de educación superior, que conforman grupos de autoeducación. Al respecto, nos interesa complejizar la mirada existente sobre procesos reflexivos que desarrollan las estudiantes de educación superior que pertenecen a organizaciones, en las que la construcción o deconstrucción de conocimiento y la resistencia constituyen pilares fundamentales de su práctica.

En este sentido, la investigación aporta información relativa a los distintos procesos de subjetivación existentes en estudiantes que pertenecen a la educación formal, los que por medio de sus experiencias de organización, desarrollan procesos reflexivos que transforman su realidad y la de otras/os.

Entrevista individual

La etapa de entrevista individual consistirá en una o dos sesiones de aproximadamente 90 min, , que de una u otra forma transformaron tu realidad, por ejemplo “marcando un antes y un después”...

- Primero me gustaría preguntarte (1) ¿qué entiendes tú por reflexión? ¿qué aspectos relacionas a las palabras “procesos reflexivos”? ¿Qué significa la reflexión en tu vida?
- Luego de esta precisión, (2) quisiera que me relates un primer recuerdo que tengas sobre algún proceso reflexivo que haya sido importante o valioso para ti.
- Si tomamos en consideración este primer recuerdo de un proceso reflexivo como un hito importante en tu vida, podrías contarme sobre procesos reflexivos posteriores que me permitan a mí, como agente externo, dibujar una trayectoria a lo largo de tu vida (explorar lugares, personas y temáticas)
- En relación ahora a tu presente ¿cuáles son las relaciones que visualizas entre la trayectoria que has descrito previamente y tu actuar en la actualidad? (contempla su actuación más allá de su participación en la organización)
- ¿Qué papel crees que juega la reflexión en la construcción del conocimiento colectivo y de las prácticas contrahegemónicas en las que actualmente participas? (explorar el nivel de agencia, si es parte de los objetivos y estrategias o es un proceso cotidiano implícito)

Anexo C: Mapa conceptual. Categorías de información/análisis

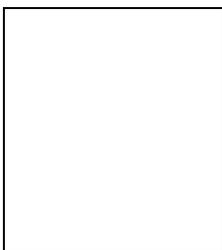
Entrevista individual Parte 1.

[Nombre entrevistada]

Fecha: 5/11/2018

CATEGORIA I: DEFINICIÓN DE REFLEXIÓN	1. Subcategoría: Conceptualización	1.1. Sub-subcategoría: Cuestionar
		1.2. Sub-subcategoría: Praxis
		1.3. Sub-subcategoría: Dialógico
		1.1. Sub-subcategoría: Sentido propio
	2. Subcategoría: Momentos reflexivos	2.1. Sub-subcategoría: Primer momento reflexivo
		2.2. Sub-subcategoría: Situaciones en la que emerge
	3. Subcategoría: Mediadores de la reflexión	3.1. Sub-subcategoría: personas claves
		3.2. Sub-subcategoría: lecturas
		3.3. Sub-subcategoría: crianza y familia
		3.4. Sub-subcategoría: pastoral
	4. Subcategoría: Reconocimiento personal	4.1. Sub-subcategoría: Lo que soy
		4.2. Sub-subcategoría: Lo que dicen que soy
	5. Subcategoría: Consecuencias de la reflexión	5.1. Sub-subcategoría: Cambios

CATEGORIA II: EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN	1. Subcategoría: Intrauniversitaria	1.1. Sub-subcategoría: Federación UFSM	
		1.2. Sub-subcategoría: Secretaría de género UFSM	
		1.3. Sub-subcategoría: Cogesex	1.3.1. sub-sub-subcategoría: Orígenes
			1.3.2. sub-sub-subcategoría: Momento actual
			1.3.3. sub-sub-subcategoría: Vinculación con otras instancias
			1.3.4. sub-sub-subcategoría: Primeras acciones
			1.3.5. sub-sub-subcategoría: Acciones propias
			1.3.6. sub-sub-subcategoría: Orgánica
			1.3.7. sub-sub-subcategoría: Integrantes
			1.3.6. sub-sub-subcategoría: Construcción de conocimiento
		1.4. Sub-subcategoría: Movimiento estudiantil	
	2. Subcategoría: Extrauniversitaria	2.1. Sub-subcategoría: Batucada	
		2.1. Sub-subcategoría: Circulo de mujeres	
	3. Subcategoría: Convicciones ideológicas	3.1. Sub-subcategoría: Organizarse desde el lugar donde uno esta	
	3.2. Sub-subcategoría: Ser consecuente		
	3.3. Sub-subcategoría: Me organizo aunque no esté del todo de acuerdo		



3.4. Sub-subcategoría: Existen luchas más urgentes que otras
--

3.5. Sub-subcategoría: No se puede ser feminista sin ser antiespecista
--

3.6. Sub-subcategoría: Espacio de privilegios

3.7. Sub-subcategoría: Violencia
