

**LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA: APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR**

SANDRA MILENA PAMPLONA MEDINA

SANTIAGO ALBERTO PASCUAS GÓMEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

BOGOTÁ

2015

**LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA:
APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE
LA EDUCACIÓN POPULAR**

SANDRA MILENA PAMPLONA MEDINA

SANTIAGO ALBERTO PASCUAS GÓMEZ

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de
Licenciada y Licenciado en Biología

DIRECTORA

MARÍA ANGÉLICA MOLINA

Profesora Universidad Pedagógica Nacional

Línea de investigación: “Ciencia, Acciones y Creencias”

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

BOGOTÁ

2015

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DE LA DIRECTORA

MARÍA ANGÉLICA MOLINA

JURADO 1

JURADO 2

BOGOTÁ, _____

DEDICATORIAS

*A las personas que hicieron posible
la realización de este proyecto.
mi madre Jacqueline Gómez por
enseñarme apreciar el valor de la mujer.
A mis hermanos Alejandro, Julián y Helen
por su escucha y su palabra.
A Adhara por llenar de sentido la vida
y mis amigos por lo construido
y de-construido
durante la universidad
a todos ellos gracias por caminar juntos.*

Santiago Pascuas Gómez

*Dedico este trabajo a la persona
que siempre ha sabido salir
adelante a pesar de todas las
dificultades y siempre me ha
apoyado, mi madre Luz Angela
Medina, a la persona con la que
he compartido mi vida durante
estos últimos años por que ha
creído en mí, a los que considero
mis amigos por siempre estar en
las buenos y malos momentos...*

Sandra Pamplona

AGRADECIMIENTOS

Queremos dar las gracias a nuestras familias por brindarnos su apoyo, a nuestros amigos que consideramos hermanos y hermanas Luisa Aramendez, Yeni Londoño, Sonia Aguirre, Sandra Virguéz, Milena Trujillo, Nicolás Cardozo, Javier Díaz, Juan Diego Fonseca por acompañarnos durante este largo recorrido en el cual construimos y vivenciamos gratas experiencias.

Igualmente queremos agradecer al movimiento Popular de Mujeres La Sureña y al proceso de educación de adultas con enfoque de género en Bosa por brindarnos la oportunidad de compartir y vivenciar experiencias por aprender y confrontar las realidades, a cada una de las mujeres: Sandra, Derly, Olguita, Dorita, Felipa, Julieth, Marleny con las que compartimos momentos de aprendizajes.

Le agradecemos a Carolina Gonzáles por brindarnos sus conocimientos, su amistad, por compartir su sueño, por darnos la oportunidad de compartir en este espacio con las mujeres.

De igual manera agradecemos a la profesora Angélica Molina por orientarnos durante el desarrollo de este trabajo, a la línea de investigación Ciencia, Acciones y creencias, al departamento de Licenciatura en Biología y a la Universidad Pedagógica Nacional por otorgarnos un espacio de aprendizaje y academia.

INFORMACIÓN GENERAL DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO:

La reconstrucción de la experiencia en la práctica pedagógica: Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de la educación popular.

DIRECTORA:

María Angélica Molina Albarracín

AUTORES:

Sandra Milena Pamplona Medina

Santiago Alberto Pascuas Gómez

CORREOS:

dbi_spamplona407@pedagogica.edu.co, sandydetroya@gmail.com

dbi_spascuas124@pedagogica.edu.co, santiagosap@gmail.com

TELEFONOS:

3112925306, 5353435

3124274061, 2799827

LUGAR DE EJECUCIÓN DEL PROYECTO:

Movimiento Popular de Mujeres la Sureña

Proceso de Educación de adultas con enfoque de Género.

PUBLICACIÓN:

Bosa Libertad- Localidad de Bosa


UNIDAD PATROCINANTE:

Universidad Pedagógica Nacional.

PALABRAS CLAVE:

Práctica pedagógica, sistematización de experiencias, enseñanza de la vida y lo vivo, educación popular, perspectiva feminista, componentes de enseñanza de la vida y lo vivo

RESUMEN ANALITICO EN EDUCACIÓN – RAE

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</small>	FORMATO
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 07-09-2015	Página 1 de 180

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR
Autor(es)	Pamplona Medina; Sandra Milena Pascuas Gómez; Santiago Alberto
Director	Molina Albarracín; María Angélica
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 180 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PRÁCTICA PEDAGÓGICA, SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, ENSEÑANZA DE LA VIDA Y LO VIVO, EDUCACIÓN POPULAR, PERSPECTIVA FEMINISTA, COMPONENTES DE ENSEÑANZA DE LA VIDA Y LO VIVO.
2. Descripción	
<p>El presente trabajo de grado muestra la sistematización de la experiencia en la práctica pedagógica realizada con el movimiento popular de mujeres La Sureña en el proceso de educación de adultas con enfoque de género en la localidad de Bosa. Se realizó una reconstrucción de la práctica pedagógica a partir de la modalidad de Sistematización de experiencias desde el marco de la investigación educativa con el fin de evidenciar los factores más relevantes que enmarcaron la experiencia e identificar los componentes característicos de la enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular. En el trabajo se retoman aspectos teóricos desde la Educación</p>	

Popular, la Enseñanza de la vida y lo vivo, la Educación Popular Feminista y aspectos epistemológicos de las ciencias. Al final se identificaron los componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular y se caracterizaron las contribuciones de estos para la formación de maestros en Biología.

3. Fuentes

Se consultaron 41 fuentes bibliográficas, compuestas por artículos académicos , libros , tesis de grado y documentos académicos de sitios web; entre los referentes más destacados se encuentran:

Jara Holliday , O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano - Una aproximación histórica. *DIÁLOGO DE SABERES* (3), 118-129.

Jara, O. (2000). Tres posibilidades de sistematización: Comprensión, aprendizaje y teorización. *APORTES*(44), 7-22.

Maturana , H. (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política (Decima ed.). Ed Dolmen Ensayo.

Mejía, M. R., & Awad, M. I. (2007). Educación Popular Hoy en tiempos de globalización. Bogotá D.C.: Aurora.

Delgado Lombana , C. A., & Prada Londoño, M. (Septiembre-Diciembre de 2008). Mundo de la vida, lenguaje, ciencia y tecnología: esbozos de una crítica a la razón científico instrumental. (C. d. CID, Ed.) *TEORÍA Y PRAXIS INVESTIGATIVA*, 3(2), 39-51.

Arana Sáenz, I., & Rapacci Gómez , M. L. (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Entretejidos de la educación popular en Colombia CEAAL* (págs. 81-98). Bogotá D.C: Ediciones desde abajo .

4. Contenidos

El presente trabajo contiene 13 títulos principales en los cuales se encuentran: la Introducción, la contextualización, la justificación y el planteamiento del problema donde se presentan aspectos relacionados con la discriminación de género en la mujer en cuanto al poco acceso a la educación, al igual se muestran factores relacionados con la enseñanza de la biología y los pocos espacios alternativos desde la educación popular que tiene para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Continuando se muestran los objetivos propuestos donde el principal se enfoca en reconocer los aportes que hacen los componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular a los maestros en formación de la licenciatura en Biología, posteriormente se muestran los antecedentes y el marco teórico donde se encuentran aspectos de la enseñanza de la vida y lo vivo, la educación popular, algunas epistemologías de las ciencias, la educación popular feminista y la sistematización de experiencias. Finalmente se encuentran el referente metodológico que se

enmarca desde la investigación cualitativa y el paradigma hermenéutico interpretativo donde se lleva a cabo la modalidad de sistematización de experiencias a partir del referente metodológico se establece el diseño metodológico, por último se encuentran los análisis de resultados por cada una de las fases diseñadas, las conclusiones y las recomendaciones.

5. Metodología

La metodología del trabajo se basa desde la sistematización de experiencias y el paradigma hermenéutico interpretativo, se establecieron tres fases: 1) Reconstrucción y organización de la experiencia donde se identificaron y caracterizaron los factores más relevantes que enmarcaron la experiencia en la práctica pedagógica con el fin de realizar el análisis de los resultados obtenidos. 2) Interpretación de la experiencia donde se realizó desde el paradigma hermenéutico interpretativo el análisis de cada una de las categorías emergentes para poder establecer los componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo. 3) Sobre los resultados de la interpretación, luego de ser analizados los resultados se caracterizaron los aportes de los componentes a la formación de maestros en biología, al igual que identificar las potencialidades y limitaciones de la experiencia sistematizada.

6. Conclusiones

A continuación se muestran algunas de las conclusiones más relevantes:

- Los componentes que integran los procesos de enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular realizados en la práctica pedagógica con mujeres adultas permiten otras formas de abordar la enseñanza de la vida y lo vivo, ya que se relacionan aspectos de tipo político, enmarcados en procesos de participación en los cuales las mujeres hacen parte de su quehacer cotidiano de este aspecto, en lugares como la familia, el barrio la comunidad o en general los lugares en donde se desenvuelve.
- Los procesos de sistematización de experiencias pretenden resaltar las particularidades y problemáticas de la población, con lo cual se pretende abordar procesos de transformación a través del desarrollo de propuestas educativas enmarcadas en la resolución de estas, lo cual permite contribuciones a los maestros en biología puesto que presenta otras propuestas desde la enseñanza de la vida y lo vivo que muestran otras formas de hacer escuela a través de la Educación Popular. Con esto se resalta la formulación de nuevas metodologías que logren fundamentar la importancia de la palabra y el encuentro de esta en espacios de construcción popular.
- Los sentidos construidos alrededor de la formación de sujetos en el ejercicio de reivindicación social de las mujeres, y la relación entre los componentes sobre la enseñanza de la vida y lo vivo, permite que los procesos que se dan a nivel educativo sean de manera direccionada, lo cual lleva a generar en las personas participantes del proceso la consolidación de identidad en el marco del reconocimiento de sí mismos y la construcción de identidad colectiva (partiendo desde las particularidades), la emancipación encaminada a los procesos

de transformación que se ejercen en el quehacer y de reivindicación social apoyados por las nuevas formas de pensar como mujeres políticas y sociales.

- La sistematización de experiencias permite la construcción de conocimiento ya que a través de la educación popular resalta las diversas nociones y saberes que recuperan este tipo de experiencias, con lo cual se genera un diálogo que permite la comprensión de otras formas de construir con el otro.
- Los procesos de transformación que se deben dar en la escuela deben estar acompañados de un sustento político, social e ideológico, la enseñanza de la vida y lo vivo y no debe dejar estos elementos a un lado sino que debe apropiarlos para la formulación de otras propuestas enmarcadas desde ésta.
- El componente El mundo de la vida como eje para la comprensión de la biología permite llevar a cabo procesos de orden emancipatorio desde la vida, ya que a partir del encuentro de las diversas experiencias y saberes se generan reconocimientos de carácter social y cultural los cuales han sido vulnerados a estas mujeres.
- La enseñanza de la vida y lo vivo a través del diálogo de saberes desde diversas formas de comunicación posibilitó desarrollar espacios de construcción de carácter colectivo, enmarcadas en la experiencia y saberes de todos los sujetos participes del espacio. Se tomó en cuenta el diálogo de saberes desde diversas formas de comunicación, ya que posibilitó el abordaje de expresiones artísticas asumidas como maneras de comunicación.
- Los determinismos biológicos como fuente de debate y construcción permitió la comprensión de los establecimientos de roles en la sociedad que son legitimados desde el conocimiento biológico, esto con el fin de generar discusiones frente a lo que se sustenta desde la biología para aspectos de carácter social como lo son los roles género.
- La enseñanza de la vida y lo vivo debe estar direccionada a la comprensión de temáticas que se dan en la cotidianidad, es en este punto donde emergen los aspectos políticos, sociales y culturales que permiten la comprensión de nuevas formas de abordar la Biología, posibilitando entretener aspectos de la vida y lo vivo encaminadas a construir, reconstruir y de ser necesario de-construir la sociedad.
- La educación popular feminista permitió hacer énfasis en ciertos aspectos y problemáticas que son propios de la mujer, como lo son: la reivindicación de los derechos, la recuperación de la mujer histórica y las diferencias de género en aspectos de tipo social, educativo, político y cultural.

Elaborado por:	Pamplona Medina ,Sandra Milena Pascuas Gómez, Santiago Alberto
Revisado por:	Molina Albarracín, María Angélica

Fecha de elaboración del Resumen:	07	09	2015
------------------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	16
1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	17
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	28
4. OBJETIVOS.....	31
OBJETIVO GENERAL	31
OBJETIVOS ESPECIFICOS	31
5. JUSTIFICACIÓN.....	32
6. ANTECEDENTES.....	34
Experiencias de sistematización.....	34
Trabajo con adultos y la enseñanza de la biología desde el marco de la educación popular y escenarios alternativos	37
7. REFERENTES CONCEPTUALES	42
La educación popular como un proceso de emancipación y reivindicación social: una apuesta política	43
<i>Un enfoque o perspectiva de la educación popular como practica entre mujeres: La Educación Popular Feminista</i>	45
<i>La emancipación como característica de los procesos populares</i>	50
<i>La pedagogía crítica: un aporte para la educación popular</i>	52
<i>La educación no formal desde el marco de la educación popular</i>	54
La sistematización de experiencias: una posibilidad para confrontar y reflexionar sobre el proceso vivido.....	55
<i>La experiencia como marco fundamental para la sistematización</i>	61
Una perspectiva del conocimiento biológico empírico-positivista desde algunas posturas feministas: acuerdos y desacuerdos	63
<i>Los determinismos en la biología</i>	63
El conocimiento biológico desde otras perspectivas: aproximaciones para su enseñanza desde un enfoque subjetivo	68
<i>Otra perspectiva del conocimiento biológico: Más allá del paradigma empírico-positivista</i>	68
<i>La enseñanza de la Biología desde la perspectiva de la subjetividad: un vínculo entre la enseñanza-aprendizaje de la biología y la experiencia de vivir</i>	72
8. MARCO METODOLÓGICO	79

El paradigma hermenéutico interpretativo	80
La sistematización de experiencias como estrategia de investigación	82
<i>La perspectiva interpretativa de la sistematización</i>	84
<i>Metodología de la sistematización: Una reconstrucción de la experiencia</i>	86
Los instrumentos para la sistematización	87
<i>La entrevista no estructurada</i>	87
<i>Los productos obtenidos de la práctica pedagógica como unidades de información para la sistematización</i>	88
9. LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN (DISEÑO METODOLÓGICO)	89
Fase I: Reconstrucción y organización de la experiencia.....	89
Fase II: Interpretación de la experiencia	91
Fase III: Sobre los resultados de la interpretación.....	92
10. RESULTADOS Y ANÁLISIS	93
Fase I: Reconstrucción y organización de la experiencia.....	93
a. <i>La Identificación y reconocimiento de los actores del proceso.</i>	93
b. <i>Estructuración de la experiencia en la práctica pedagógica durante y después</i>	94
c. <i>Estructuración del proceso de educación de adultas con enfoque de género, y movimiento La Sureña</i>	99
d. <i>Establecimiento de las unidades y fuentes de información</i>	101
Fase II: Interpretación de la experiencia	104
a. <i>Identificación de los ejes estructurales de la experiencia</i>	104
b. <i>Categorización a partir de la información organizada de la experiencia</i>	114
U87.A7-M7:	117
c. <i>Identificación de los componentes que integran la enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular</i>	139
Fase III: Sobre los resultados obtenidos y sus discusiones	160
a. <i>Análisis de la relación existente entre cada uno de los componentes identificados con los sentidos construidos alrededor de la formación de sujetos y en el ejercicio de reivindicación social de las mujeres</i>	161
b. <i>Reconocimiento de las contribuciones de los componentes hallados a la formación en maestros en biología</i>	166
c. <i>Ubicación de las potencialidades y limitaciones de la experiencia</i>	168
11. CONCLUSIONES.....	172

12. RECOMENDACIONES	176
13. BIBLIOGRAFÍA.....	177

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diseño Metodológico de la Fase I.....	90
Tabla 2. Diseño Metodológico de la fase II	91
Tabla 3. Diseño Metodológico de la fase III.....	92
Tabla 4. Codificación de las acciones realizadas durante la práctica pedagógica	95
Tabla 5. Códigos de las unidades y fuentes de información	102
Tabla 6. Ejes estructurales y sus relaciones con la experiencia	105
Tabla 7. Categorías emergentes, unidades de información y diagramas	114
Tabla 8. Componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo y sus relaciones con las categorías establecidas.....	140

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Matriz estructuración de la propuesta de educación de adultas con enfoque de género.
..... 100

Figura 2. Matriz estructuración del Movimiento Popular de Mujeres La Sureña..... 101

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra la sistematización de la experiencias de la practica pedagógica I y II realizada en el segundo semestre del año 2013 y el primer semestre del año 2014 correspondientemente, en un espacio de Educación con mujeres adultas desde un enfoque de género, en el cual se desarrollaron propuestas acerca de la enseñanza de la Biología lo que permitió mostrar otros espacios y poblaciones que abordar en el ámbito educativo.

Para este caso se tiene como objetivo principal reconocer las contribuciones que hacen los componentes que integran los procesos de enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular realizados con mujeres adultas participes en el proyecto de alfabetización del movimiento popular de mujeres la sureña a la formación de maestros de biología. Se tuvieron en cuenta varios aspectos para el desarrollo de este objetivo, teniendo en cuenta las acciones realizadas durante la práctica pedagógica, los relatos de las mujeres que hacen parte de este proceso y las entrevistas realizadas a las personas que confluyen en ésta propuesta.

Para el desarrollo de éste trabajo se tuvo en cuenta la sistematización de la experiencia relacionada con el proceso de enseñanza de la vida y lo vivo y la educación popular de manera cronológica, con lo cual se lograron establecer algunas unidades de información que se presentan más adelante, y a su vez las categorías emergentes de los testimonios encontrados de las mujeres participes de la propuesta. Se tomaron en cuenta el enfoque del Movimiento Popular de Mujeres la Sureña y la propuesta de Educación con mujeres adultas con enfoque de género, para la formulación y el sustento del presente trabajo.

A partir de la sistematización realizada a la práctica pedagógica se establecieron las siguientes categorías: Percepción de la vida, Percepción de lo vivo y la Acción Colectiva, cada una de estas con sus sub-categorías emergentes que serán abordados de manera específica más adelante. Estas

categorías y subcategorías se desarrollan teniendo en cuenta los testimonios de las actoras participantes del proceso y los referentes teóricos desarrollados en la propuesta.

Seguido del establecimiento, el análisis y la discusión de las categorías y subcategorías se identifican que componentes integran los procesos de enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular con el fin de mostrar nuevas formas de abordar la enseñanza de la vida y lo vivo con mujeres y a través de procesos de educación popular, atravesados por el enfoque de género. A partir de lo anterior se desarrolló un análisis frente a la relación existente entre cada uno de los componentes identificados con los sentidos construidos alrededor de la formación de sujetos y en el ejercicio de reivindicación social de las mujeres, con el fin de caracterizar los aportes de la experiencia educativa para la formación de maestros en Biología.

Esta propuesta permite dar a conocer una alternativa de abordar la enseñanza de la vida y lo vivo enmarcada desde la Educación Popular Feminista, en donde se relacionan aspectos de tipo político y social posibilitando procesos de participación. En esta medida la participación de las mujeres durante la propuesta permitió la construcción de otras formas de enseñar la vida y lo vivo a través del diálogo de saberes y sus formas de actuar.

A su vez en el proceso educativo vivenciado se logran evidenciar acciones emancipatorias y de reivindicación que permitieron una construcción colectiva de identidad entre las mujeres.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El trabajo investigativo se desarrolló a partir de la experiencia vivenciada en la práctica pedagógica I y II, como primera medida esta práctica se llevó a cabo en la localidad de Bosa, ubicada en el extremo suroriental de la ciudad de Bogotá, cuenta con 585 mil habitantes, la mayoría de ellos pertenecientes a estratos 1,2 y 3, donde el índice de pobreza asciende al 27%. De estos 585 mil habitantes se registra 31.793 hogares conformados, 8.575 de ellos se encuentran

dentro de la población total con necesidades básicas insatisfechas (Torres, González y Pérez, 2012).

Con respecto a los niveles educativos, “en la localidad de Bosa se cuenta con una población escolarizada de 54.561 estudiantes, atendidos por 2.167 educadores y educadoras aproximadamente. En relación a los niveles educativos en adultos el analfabetismo se encuentra en un 3.20%, el 1.80% de la población adulta masculina es analfabeta, mientras que la población femenina se encuentra en el 4.70% (Torres, González y Pérez, 2012). Lo anterior muestra una amplia diferencia entre el analfabetismo de hombres con relación a las mujeres; Cabe mencionar que el índice de la población por género en esta localidad, se caracteriza de la siguiente manera, la población masculina es del 49%, mientras que la población femenina es del 51%.

La principal causa de analfabetismo en las mujeres se debe a que la mayoría son madres cabeza de hogar que trabajan para poder sostener a sus familias, estos tipos de trabajos están relacionados especialmente con los oficios varios, entre: confección, empleos informales como la venta ambulante, o el manejo de zorras. Otras mujeres están dedicadas a los oficios del hogar.

En respuesta a la problemática central que se refleja en el poco o nulo acceso a la educación que tienen las mujeres en esta localidad, el Movimiento Popular de Mujeres La Sureña desarrolla una propuesta en el año 2012 de educación de adultas con enfoque de género encaminado a llevar a cabo procesos educativos desde la perspectiva de la educación popular feminista. Antes de especificar el proceso de práctica es importante mencionar los aspectos más relevantes que caracterizan el Proyecto de educación de adultas con enfoque de género y el movimiento popular de mujeres la Sureña.

En primer lugar *El movimiento popular de Mujeres La Sureña*, se constituye a partir de octubre del año 2010 donde ha llevado a cabo diferentes acciones encaminadas a preponderar la participación de la mujer en la sociedad, desde la política, la acción ciudadana, la expresión artística y desde la educación. En la actualidad pertenecen al movimiento organizaciones como:

Red Mulcrealpro, Asociación Mystic, Mujeres-Techotiva y Semilleros de Libertad. Este movimiento, se define a partir de dos elementos: la Identidad y la Acción Colectiva:

La identidad como un proceso de construcción social y cotidiana que articula diferentes formas de entender, asumir y relacionarse con el mundo, permitiendo el establecimiento de puntos nodales o ejes articuladores; la identidad está articulada a la perspectiva de trabajo desde el género, la clase, la generación y la etnia (Torres, González y Pérez, 2012, p. 1)

Al igual, esta identidad definida desde el movimiento, entrelaza tres aspectos, desde el “ser mujeres”, desde el “ser populares”, y desde el “ser diversas”:

Somos mujeres, en un proceso de construcción cultural específica de nuestro contexto; Somos Diversas, en el planteamiento de nuestras filiaciones ideológicas y políticas que desde posturas NO dogmáticas, nos ubicamos en la pluralidad de las acciones e intenciones del Pensamiento Crítico y de izquierda; Somos Populares, en la medida en que se reivindica el concepto de clase, no sólo como la posición que se ocupa dentro de la estructura socio –económica, sino que además se retoman los elementos simbólicos y culturales de discriminación y exclusión social (p.3)

La acción colectiva es entendida como:

La forma consciente y racional de articularse con otros y otras en aras de realizar proyectos comunes y obtener logros reivindicativos de diverso orden (...) Para el Movimiento Popular de Mujeres La Sureña, es importante la acción colectiva como reivindicación política, pero además rescatando los elementos culturales, ideológicos, las emociones y las identidades compartidas que hacen posible la acción colectiva: es decir, el carácter de Mujeres Populares (p.3).

El movimiento popular de mujeres La Sureña se constituye como un movimiento social que posibilita escenarios de transformación social con, desde y para las mujeres; respecto a lo anterior el movimiento señala:

En este sentido, la perspectiva de transformación social que subyace a los movimientos sociales, es posible con la generación de escenarios de ejercicio de poder autónomo, donde estos continúan situados del otro lado del poder hegemónico como una válvula de presión frente a los conflictos y problemáticas (p.2)

Como objetivos y finalidades el movimiento La Sureña plantea:

- Dinamizar un proceso de confluencia de experiencias de trabajo organizativo, artístico, productivo, socio-cultural de mujeres populares.
- Fortalecer procesos de formación política para las mujeres desde la perspectiva feminista y de género.
- Desarrollar escenarios propositivos desde las mujeres que permitan una mayor articulación desde espacios de cualificación académica, procesos de formación no formal, autonomía económica a partir de lo productivo, comunicación popular y procesos artísticos y socioculturales.

Frente a sus ejes de trabajo centrales el movimiento La Sureña maneja cinco ejes: Cualificación educativa, Escuela Popular de Mujeres, Autonomía económica, comunicación popular y el enfoque artístico y sociocultural. A su vez el movimiento la Sureña maneja como eje transversal el enfoque de género.

En segundo lugar *La Propuesta de Educación de Adultas con Enfoque de Género* es ideada y agenciada por el movimiento La Sureña con el principal motivo de realizar procesos educativos de reivindicación con las mujeres, ya que a partir de un estudio realizado en la localidad de Bosa se evidencia la baja escolaridad de las mujeres adultas que se caracteriza por múltiples factores en donde se entrelaza la desigualdad de género; frente a lo anterior el movimiento señala:

“El principal motivo de llevar a cabo esta propuesta fue el darnos cuenta a partir de una base de datos en la Localidad de Bosa, la evidencia de la baja escolaridad de las mujeres adultas, esto nos llevó a realizar un diagnóstico general de las mujeres y su situación educativa, el motivo de abandono de la escuela, y esto nos arrojó datos y

factores que por el mismo hecho de ser mujeres, implica el abandono, por la maternidad, el matrimonio, lo económico, el descuido de la familia al no ser relevante que una mujer se eduque, entre otros; además las implicaciones que lleva esto para su vida en general, condiciones laborales, autoestima, proyecciones de vida” (González, 2015)

Para el movimiento La Sureña la educación de adultas se piensa desde el sentido de resolver problemáticas como lo son el analfabetismo, y está centrada desde el enfoque de derechos humanos, la educación comunitaria y las pedagogías de género al igual que la educación popular feminista (EPF). Como objetivo general que comprende esta propuesta se encuentra: “Adelantar un proceso pedagógico de alfabetización con mujeres adultas de sectores populares, desde la perspectiva de género y la educación popular.” (Torres, González y Pérez, 2012)

Continuando con las finalidades de este proyecto de alfabetización, es importante que estas mujeres puedan culminar sus estudios básicos (primaria y secundaria), y por esta razón es que una de las herramientas o más bien pretextos para que las mujeres se acerquen al proyecto, es la presentación del ICFES (examen de estado), ya que con la aprobación de este, las mujeres obtendrán su título de bachilleres.

Ya desde el ámbito educativo, este proyecto maneja tres metodologías: *La relación enseñanza aprendizaje, el diálogo como categoría central y el estudio de la narrativa*. En cuanto a la relación enseñanza aprendizaje, esta se postula como una relación necesaria entre las mujeres pertenecientes a este proyecto y el diálogo es la principal fuente de comunicación y aprendizaje:

Es en el diálogo que se genera la posibilidad de poner en cuestión los textos y los contextos, aquella lectura de la realidad será el insumo esencial para la transformación de la realidad concreta (...) El estudio de la narrativa, “será la ruta principal por varios aspectos, uno de ellos, es que las narrativas femeninas son un saber que se construye colectivamente, a través del uso de materiales no convencionales, el uso de lenguajes vivenciales y amenos (...) Por ello, la apropiación de la lectura y la escritura desde la narrativa femenina fomentarán la construcción de saber que da cuenta de categorías invisibilizadas en la academia y en los espacios públicos en general, pues la experiencia

escritural dominante ha puesto en un lugar de privilegio la historia masculina, blanca, católica, heterosexual y colonial (Torres, González y Pérez, 2012).

Con base en las metodologías ya mencionadas, el proyecto lleva a cabo dos áreas de trabajo, cada una fundamentada desde la educación popular feminista la cual atraviesa el enfoque de género y la educación comunitaria. La primera, consiste en el desarrollo de habilidades básicas, que comprende las áreas de comprensión en lecto-escritura y Pensamiento Lógico Matemático, alrededor de las cuales se van articulando paulatinamente otras áreas del saber.

La segunda, es el desarrollo integral, que comprende dos ejes temáticos:

- a. Mujer, Cuerpo y Arte: Que consiste en el proceso de sensibilización en procesos de reconocimiento y autoestima a través de procesos artísticos y recreo-deportivos.
- b. Mujer, Historia y Cultura Política: Aborda la sensibilización y formación política con perspectiva de género.

La educación popular, es otro elemento enmarcado en este proyecto de alfabetización:

“La educación popular, es un proceso colectivo de los sectores populares, que lo que busca, es que se lleguen a convertir en sujetos históricos, gestores y gestoras, y protagonistas de un proyecto liberador, que a partir de la práctica social, se va construyendo y consolidando una propia hegemonía ideológica y política, desde espacios donde la gente y en este caso en el espacio con las mujeres, puedan expresar ideas, criticar, enriquecer, reformular y valorar colectivamente su conocimiento, sus formas de aprender y explicar los acontecimientos de la vida social ” (González, 2013)

La finalidad principal de la propuesta de educación de adultas es brindar espacios propositivos con y desde las mujeres en los cuales se posibiliten espacios de transformación colectiva a través de la educación no formal desde el sentido de lo popular y comunitario:

“Esta propuesta educativa, pedagógica, busca la transformación, como espacio de socialización política en cuanto a actitudes, sentidos y prácticas, como experiencia de cambio en las relaciones de poder y sueños de las mujeres, a partir de la educación popular feminista, expresada en el trabajo colectivo en torno a la creación de nuevos imaginarios y formas de ser mujer y entrando en la concepción feminista que plantea que hablar de mujer es hablar de la categoría de género, es así que esta se plantea en la práctica como enfoque transversal, a partir del análisis del tema de igualdad, en el caso específico el derecho a la educación con equidad, donde se garantice que este tipo de prácticas colectivas y espacios alternativos se tenga en cuenta las realidades y necesidades tanto educativas como subjetivas de las mujeres que hacen parte, donde ellas puedan hablar, reflexionar y construir nuevas formas de ser sujetas políticas activas”(González, 2015)

Cabe mencionar, que este proyecto de educación no se trata de un proceso de validación del bachillerato, ya que como primera medida el espacio es pensado desde la perspectiva de la educación popular y las pedagogías de género, además las mujeres se encuentran organizadas en grupos o niveles de acuerdo a las experiencias escolares y conocimientos que tengan cada una de ellas. Estructuralmente el proceso desde sus inicios se encuentra organizado de la siguiente manera:

- Grupo (0) o (A): Mujeres con falencias en lectoescritura, así como también mujeres en condición de analfabetismo.
- (B1): Comprende los niveles, (1º, 2º y 3º de educación básica primaria)
- (B2): Comprende los niveles, (4º y 5º de educación básica primaria).
- (C1): Comprende los niveles (6º, 7º y 8º de básica secundaria).
- (C2): Comprende los niveles (9º,10º y 11º de básica secundaria y media).

El rango de edades en general de las mujeres que participan en el proceso oscila entre los 17 y 55 años (más adelante se caracteriza la población de acuerdo a las prácticas). Por otra parte las personas que participaron en el espacio encargadas de llevar a cabo las prácticas educativas, se encuentran practicantes de la licenciatura en educación comunitaria de la universidad Pedagógica

Nacional que se encuentran desde el inicio de la propuesta en el año 2013, posteriormente ingresan estudiantes practicantes de la licenciatura en Biología pertenecientes a la línea de investigación: “enseñanza de la vida y lo vivo en espacios culturalmente diversos”.

El espacio donde se desarrolló el proceso varió ya que no se contaba con un lugar propio, conllevando a que se desarrollaran los procesos de aprendizaje en diversos espacios. Inicialmente se llevó a cabo el proceso en un colegio del distrito el cual le facilitó el espacio al movimiento La Sureña y luego se cambió el espacio para un Jardín de la localidad facilitado por la secretaria de integración social.

En el segundo semestre del año 2013 y primer semestre del año 2014 se realizó el proceso de práctica pedagógica; es importante aclarar que en el presente trabajo investigativo se realizó la sistematización de la experiencia de dos prácticas pedagógicas; la primera llevada a cabo desde el enfoque de género y la segunda desde el arte.

El primer trabajo de práctica se tituló *Las pedagogías de género como una estrategia metodológica para la enseñanza de la biología*, como objetivo central se tuvo: “Articular la enseñanza y aprendizaje de la biología con las pedagogías de género de manera que se puedan establecer espacios de diálogo entre las mujeres y sus experiencias de vida”.

La población con la que se llevó a cabo el proceso de práctica eran mujeres que oscilaban entre las edades de 17 a 55 años, la mayoría de las mujeres eran madres cabeza de hogar, trabajadoras informales, amas de casa, igualmente participaron mujeres afro, campesinas, algunas desplazadas por la violencia y otras mujeres rehabilitadas. Al inicio de la práctica pedagógica el grupo de mujeres era de aproximadamente 38 mujeres que estaban agrupadas en los grupos C1 inicialmente en el año 2013, ya en el año 2014 las mujeres que continuaban habían sido promovidas al grupo C2. El número de mujeres varió durante todo el proceso ya que algunas no continuaban, al final de la práctica pedagógica el grupo se encontraba con un total de 14 mujeres.

En este trabajo desde el punto de vista metodológico se retomaron aspectos de las pedagogías de género enmarcadas desde la perspectiva feminista, en este sentido se llevaron a cabo una serie de procesos de enseñanza de la biología desde estas perspectiva donde se retomaron temáticas del conocimiento biológico asociadas a las experiencias de las mujeres y que se asociaban a características biológicas, tal es el caso de la menstruación, las diferencias sexuales en cuanto a aspectos fisiológicos y anatómicos, el aparato reproductivo femenino y el embarazo, así como temáticas de la teoría de la evolución que de alguna manera reflejaban algunos aspectos de discriminación de género.

Durante las acciones realizadas se llevaron a cabo talleres encaminados a generar espacios de debate en el que las mujeres pudieran participar a partir de sus propias experiencias de vida y generar posturas frente a sus acuerdos y desacuerdos relacionados con los roles en la sociedad. Es importante aclarar que no siempre se diseñaron talleres explícitamente, en ocasiones solo se realizaron preguntas orientadoras en el que las mujeres también reflejaban sus sentires y experiencias de vida.

Dentro de las conclusiones planteadas en este primer trabajo de práctica se mencionan las siguientes:

- El sentido de ser maestro es poder mostrar otros horizontes al otro sujeto con el que se interactúa, es dar diferentes alternativas, no se puede ser un maestro autoritario y mostrar solo una verdad, el ser maestros en una construcción que se logra a diario al interactuar y reconocer las experiencias e intereses del otro.
- A la hora de realizar una actividad encaminada a la enseñanza de la biología a través de las perspectivas de género se presentaron dificultades a la hora de diseñar una articulación entre estas dos. Cuando las mujeres traen la memoria en contexto es cuando se logra realmente el enfoque de género, porque se está reconociendo a la otra a esa mujer desde sus vivencias y su vínculo con lo vivo y la vida.

- Desde la enseñanza de la biología se pueden generar diferentes concepciones que pueden ser erradas para la sociedad generando así una serie de roles que de alguna u otra manera determina la condición de “*ser*” del otro. Es por esto que a través de la enseñanza de la biología se pueden mostrar otros horizontes y caminos frente a lo que la sociedad normaliza.
- En este proceso de enseñanza y aprendizaje de la biología con las mujeres, se posibilitaron nuevos espacios de diálogo a través de la construcción de nuevas formas de enseñar la Biología en espacios de educación no formal y aún más con mujeres adultas.

Algunas acciones realizadas durante la práctica

Fotografías tomadas por: Carolina González, 2014

(Fuente: Trabajo de práctica pedagógica realizado por Sandra Pamplona)



El segundo trabajo de práctica pedagógica se titula *El arte como herramienta para la enseñanza de la Biología* en este trabajo se tomaron en cuenta las principales problemáticas y dinámicas de la Localidad de Bosa, haciendo énfasis en las mujeres. Además se tuvo en cuenta los procesos prácticos y teóricos que enmarcan la educación popular.

Los procesos que se llevaron a cabo durante la práctica pedagógica I, permitieron indagar las necesidades y problemáticas que tenían las mujeres para poder abordar de manera conjunta las

temáticas sobre biología. A su vez se intentó indagar y potenciar las habilidades y saberes de todas las mujeres participes, a través del diálogo de saberes, en donde confluyeron saberes y conocimientos que permitieron el desarrollo de las clases.

En este trabajo se planteó el arte como estrategia para la Enseñanza de la Biología, ya que el arte era una de las diferentes acciones que estas mujeres realizaban en su vida cotidiana y permitía el diálogo de saberes entre la Biología y el arte, de tal manera que las acciones que se realizaban en el aula se daban de forma colectiva. Como objetivo general se encontraba planteado: “Generar procesos de aprendizaje de la enseñanza de la Biología a través del arte”, se tuvo en cuenta reconocer el papel de la mujer en los procesos históricos para el empoderamiento de la mujer y la construcción de conocimiento colectivo a través del diálogo de saberes, partiendo de las prácticas cotidianas.

Este reto de la Enseñanza de la Biología a través del arte permitió abordar el dibujo, el tejido en croché y el manejo del porcelanicon para la constitución de las acciones relacionadas con temáticas de Biología que fueran abordadas no solo en el marco científico sino también desde lo social, cultural y político.

Como conclusiones del trabajo se obtuvo:

- Los procesos de enseñanza de la Biología son y hacen parte de la vida, ya que se pudo evidenciar en los procesos de sistematización que lo Biológico puede tener implicaciones en términos emocionales para las personas que son participes del proceso. A través de esta propuesta se logra evidenciar las fuertes relaciones que hay con lo vivo y la vida y además de eso permitió generar cuestionamientos para la enseñanza de la Biología.
- La construcción que se generó a través del arte fue un componente muy fuerte para la construcción y apropiación del conocimiento ya que se buscaba que las mujeres pudieran desarrollar sus saberes y conocimientos de los temas vistos a través de procesos que realizaban en su vida cotidiana.

- El arte permitió que la construcción colectiva se diera de forma fluida y sencilla para los aprendizajes, el diálogo de saberes como elemento de la Educación Popular fue transversal durante todas las actividades y permitió un reconocimiento para cada uno de los actores participantes del proceso, ya que se tomaron en cuenta las voces y las palabras de cada una de las mujeres.
- Se hace necesario traer otra mirada a los escenarios en los que pueden hacer parte los maestros en formación.

(Fuente: Trabajo de práctica pedagógica realizado por Santiago Pascuas)

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“la lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicotomizable del quehacer político pedagógico, esto es, de la acción política que implica la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (Freire, 2000, p.42).

Durante la experiencia que se vivenció en la práctica pedagógica I y II con la propuesta de *educación de adultas con enfoque de género*, se llevó a cabo espacios alternativos de educación no formal donde los procesos basados en educación popular y pedagogías de género fueron el eje central a la hora de desarrollar las diferentes actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la vida y lo vivo, en la cual la interacción entre el maestro en formación y las mujeres era bidireccional y reflexivo. Del mismo modo es importante mencionar que anterior al inicio de la práctica pedagógica en esta propuesta todavía no se habían generado espacios de enseñanza de la biología, por ende la práctica pedagógica se convirtió en un reto constante por generar espacios que tuvieran coherencia con la misma propuesta.

Dicha interacción así como también las experiencias recogidas a lo largo de la formación como maestros en el departamento de Biología, conllevó a que se generara una reflexión frente al papel

del maestro en ciencias en el ámbito de lo social y lo político, más aun cuando se toman aspectos como lo es la educación en adultos, la enseñanza de lo vivo y la vida y la educación popular.

Es por esto que se hace necesario establecer como problemática tres aspectos importantes para la realización de este trabajo:

1. Debido a que el trabajo de práctica se desarrolló con mujeres adultas en un espacio en donde ellas son las principales actrices, es importante reconocer que el analfabetismo en mujeres en Colombia es más alto en comparación con los hombres y a nivel local, solo en la localidad de Bosa el 4.70% de las mujeres es analfabeta siendo el más alto en comparación con un 1.80% de analfabetismo en los hombres (Torres, Pérez, & González, 2012), entre tantas razones se encuentran la inequidad social incluyendo el género y la violencia causada en este país principalmente hacia las mujeres, al igual que los aspectos relacionados con la división sexual del trabajo.

2. La enseñanza y aprendizaje de la biología ha sido desarrollada desde un enfoque positivista y tradicional, en el contexto colombiano por ejemplo a pesar de que la enseñanza de las ciencias desde los lineamientos curriculares se establecen una serie de referentes filosóficos y epistemológicos que apunta a la enseñanza de las ciencias desde un punto de vista diferentes al positivista, en la educación formal no se ve reflejado este factor, ya que se sigue llevando a cabo una enseñanza de las ciencias desde el paradigma dominante.

Según la revisión de antecedentes en el departamento de Lic. En Biología son pocos los trabajos que evidencien directamente una relación de la enseñanza de la biología y la educación popular, además de las pedagogías de género. Pensar la enseñanza y aprendizaje de la vida y lo vivo desde la educación popular permite que se generen espacios alternativos para comprender el mundo de la vida, además de brindar otras posibilidades de enseñanza y aprendizaje para el departamento de la Lic. En Biología relacionadas con las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación.

3. La construcción de identidad de género en la sociedad se ha visto enmarcada por establecer de alguna u otra manera el rol que tiene la mujer y el hombre en esta, no obstante el conocimiento biológico ha incidido directa o indirectamente en este tipo de construcción social a través de la escuela; pareciera ser que en los roles que se establecen en la sociedad se encuentra el conocimiento biológico al igual que se establecen unos patrones de “normalidad” en la sociedad, Bello (2006) respecto a lo anterior señala que el conocimiento biológico se ha visto envuelto en lo determinismos biológicos en donde se generan roles sociales que legitiman la clasificación y distribución del trabajo o funciones entre las mujeres y los hombres (Bello, 2006).

Como consecuencia la enseñanza de la biología se ha visto desde el paradigma positivista reducida a comprender los fenómenos vivientes desde nociones netamente disciplinares, más no a otorgarles a los y las estudiantes un espacio donde la comprensión del mundo de la vida y lo vivo parta de sus propias experiencias; frente a este aspecto positivista de las ciencias Herrera (2010) señala: “ Al convertir este mundo de la ciencia como el único válido, se proclama un crudo positivismo del conocimiento y una ruptura de las ciencias con el mundo significativo para el hombre en su vida cotidiana” (p. 272).

En esta medida el reto se torna aún más complejo cuando lo que se pretende realizar es evidenciar a través del propio reconocimiento de la experiencia vivenciada durante la práctica pedagógica que los procesos de educación popular con población adulta en este caso mujeres, pueden proporcionar nuevos espacios alternativos frente al ejercicio docente y el área de la biología.

A partir de lo anterior se plantea la siguiente pregunta problema que encamina este trabajo

¿Cómo se relacionan los componentes que integran los procesos de enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular realizados en la práctica pedagógica con mujeres adultas con las contribuciones a los maestros en biología?

4. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Reconocer las contribuciones que hacen los componentes que integran los procesos de enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular realizados con mujeres adultas participes en el proyecto de alfabetización del movimiento popular de mujeres la sureña a la formación de maestros de biología.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Sistematizar la experiencia relacionada con el proceso de enseñanza de la vida y lo vivo y la educación popular.
- Identificar que componentes integran los procesos de enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular.
- Analizar la relación existente entre cada uno de los componentes identificados con los sentidos construidos alrededor de la formación de sujetos y en el ejercicio de reivindicación social de las mujeres.
- Caracterizarlos aportes de la experiencia educativa en la formación de maestros de biología.

5. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto de investigación se centra en un escenario de educación no formal, ya que nuestro trabajo está encaminado a mostrar otras posibilidades de enseñar biología en espacios de educación en mujeres adultas con enfoque de género. Se toman en cuenta dos aspectos como la enseñanza de la Biología, la educación popular con perspectiva feminista, los cuales no han tenido un fuerte abordaje en las experiencias pedagógicas que se dan en el departamento de Biología.

Es importante a partir de lo anterior enfatizar que desde la sistematización de experiencias en la educación popular se pretende reconstruir la experiencia de práctica pedagógica I y II, con el fin de reconocer los procesos de aprendizaje y enseñanza de la biología vivenciados durante la práctica, en el que interactuaron diferentes actoras llevando a cabo procesos de transformación.

¿Por qué la educación popular? La educación popular es un proceso político con el cual se busca la emancipación de los sectores más vulnerables en la sociedad, en este caso y para la localidad de Bosa una de las poblaciones más vulnerables son las mujeres en el sentido de que a nivel histórico han sido vulneradas en términos sociales, culturales y educativos.

Para la constitución de esta propuesta también se tiene en cuenta los aportes que se hacen desde las pedagogías críticas, las cuales permiten darle un sentido y horizonte a lo que se realiza en este proceso, es por esto que partimos del siguiente planteamiento del Profesor Peter McLaren:

La clave para la resistencia, según nuestro punto de vista, es desarrollar una pedagogía crítica que capacite a la clase trabajadora para descubrir cómo el valor de su fuerza de trabajo está siendo explotado por el capital, pero, también, cómo la iniciativa y la fuerza de la clase trabajadora pueden destruir este tipo de determinación y forzar una recomposición de las relaciones de clase, confrontando directamente el capital y todas sus dimensiones multicéfalas. (2003, p. 75)

Este principio de resistencia permitió la sistematización específicamente actos pedagógicos, es decir políticos en su quehacer. La sistematización de experiencias asumida desde la pedagogía crítica busca reconfigurar el entendimiento del mundo, ya que es a partir de estos principios donde todos los actores partícipes del proceso generaran un entendimiento colectivo de cómo se configuran y generan ciertas problemáticas a nivel actual como lo es la educación. A su vez se pretende que a través del reconocimiento de clase se reconfiguren ciertas prácticas del que hacer docente; es a aquí donde se hace necesario articular las cotidianidades de las personas para un mejor entendimiento de las dinámicas actuales y así poder generar alternativas que permitan resistir en términos educativos.

Otro aspecto a tomar en cuenta en este trabajo es la educación popular feminista (EPF), dentro de esta perspectiva confluyen las pedagogías de género como epistemologías y estrategias metodológicas; Sáenz, I., & Rapacci Gómez, M. (2013) mencionan “las pedagogías de género llamadas también por algunas autoras “Pedagogías para el poderío” incluye las perspectivas de género en la educación como condición básica para lograr la realización plena y democrática de los procesos emancipatorios”.

Los procesos emancipatorios dentro de las pedagogías para el poderío siguiendo a las mismas autoras se caracterizan por: Resignificar el sentido de ser mujeres y ser hombres, valorizar las diferencias de género y vincular teoría y práctica través del diálogo de saberes.

Por otro lado en la experiencia vivida en el departamento de biología a lo largo de la carrera se ha construido un sentir como maestros donde surge la preocupación de cómo y para qué enseñar biología, por ende se busca mostrar otras posibilidades de enseñanza desde la construcción de otros espacios establecidos desde lo no formal para la construcción de un proyecto político en el que hacer pedagógico.

La sistematización de experiencias como posibilidad para la construcción de conocimiento, permite dar a conocer otras formas de enseñar Biología, a partir de una experiencia como lo es la

práctica pedagógica con lo cual se busca mostrar otras posibilidades que se dan desde el ámbito de la Educación Popular.

Se considera que lo anterior podría contribuir al departamento de biología a la hora de la realización de las prácticas pedagógicas y las diferentes posibilidades de enseñanza de la Biología. Las diferentes alternativas pedagógicas como la educación popular y el enfoque de género permiten la transformación de la sociedad, en este caso a partir de la enseñanza de una disciplina como lo es la Biología, favoreciendo otras miradas diferentes al paradigma positivista.

6. ANTECEDENTES

Los antecedentes se consultaron en dos ítems: 1) trabajos que se relacionan con experiencias de sistematización y 2) trabajos relacionados con la enseñanza de la biología desde escenarios alternativos y el trabajo con adultos.

Experiencias de sistematización

La sistematización de experiencias ha permitido reconocer, e interpretar los aportes investigativos que se han realizado en torno a los procesos educativos principalmente desde el ámbito de la educación popular.

Torres, Guzmán, Quesada, Fuster, Ramírez, & González, (2002 en su trabajo titulado: *Reconstrucción de liderazgos femeninos: experiencias desde lo cotidiano personal y colectivo*, realizaron la sistematización de cuatro experiencias relacionadas con el liderazgo de mujeres en organizaciones en Costa Rica que se enfocaban desde la perspectiva feminista. El objetivo principal fue: “Dar cuenta de los procesos de construcción y ejercicio de los liderazgos de las mujeres; con la finalidad de recuperar enseñanzas y aprendizajes y sobre

todo, de fortalecer los procesos de empoderamiento colectivo e individual de las mujeres” (p.5).

Como estrategia metodológica llevaron a cabo la sistematización de experiencias ya que como lo mencionan las autoras “es una forma de producción colectiva de conocimiento, que se nutre de los aprendizajes derivados de experiencias particulares, realizadas en este caso, por cientos de mujeres costarricenses, desde organizaciones sociales, ong’s e instituciones académicas” (2002, p.5), a partir de esta sistematización realizaron la integración de las cuatro experiencias con el fin de encontrar puntos de confluencia entre ellas además de generar la construcción de un primer nivel de teoría que se complemente con las investigaciones de los movimientos de mujeres y movimientos feministas.

Es así como las autoras mencionan:

La integración muestra de manera clara los elementos compartidos por esta diversidad de mujeres líderes en los procesos de construcción y ejercicio de sus liderazgos, elementos todos que tienen relación directa con la condición de género subordinado, compartida por todas ellas. (...) Desde estas experiencias se intenta aportar a la construcción de un primer nivel de teoría, que más temprano que tarde, se complementará con los esfuerzos realizados por investigadoras y académicas del movimiento de mujeres y feminista, que recuperan nuestra memoria colectiva desde otras trincheras.(2002, p.5).

A partir de la sistematización de las experiencias de las cuatro mujeres, las autoras reconocieron la importancia del trabajo de estas a lo largo de la historia de las organizaciones que manejan el enfoque de género, de igual manera plantearon una serie de aportes para los movimientos con el fin de fortalecer los mismos procesos. Frente a la sistematización de experiencias y su proceso metodológico las autoras mencionan: “La sistematización de experiencias nos permite en este caso, evidenciar y aportar al reconocimiento de este aporte y del gesto de libertad, autonomía y donación implícito en cada mujer líder” (p.7)

Oscar Jara (1998) en su trabajo titulado: *El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales*, expone un trabajo de sistematización realizado en Guatemala titulado *La sistematización de la experiencia educativa y organizativa de las poblaciones desarraigadas de Guatemala* realizado en 1995. Como objetivo general planteaban “Realizar una recuperación y valoración crítica de las experiencias educativas y organizativas de la Población Desarraigada de Guatemala” (p.5).

La propuesta metodológica consistía en traer las voces de las personas participantes en el cual ellas tomaban decisiones y participaban activamente de la sistematización, Jara (1998) menciona: “La propuesta metodológica era esencialmente participativa, quedando en manos de la población desarraigada y sus organizaciones, las decisiones fundamentales y la responsabilidad de la ejecución del proceso de sistematización” (p.4). En esta metodología se llevaron a cabo cinco etapas en las que se destacan la capacitación metodológica desde el ámbito de la recuperación histórica de las experiencias de la comunidad, la interpretación de las experiencias, la elaboración de las conclusiones y la consolidación del trabajo, todo ello enmarcado desde la sistematización de experiencias.

Es importante resaltar en este trabajo algunas conclusiones:

La recuperación colectiva de la historia vivida, permite objetivar los distintos elementos que intervinieron, valorarla y reconocer los factores de identidad que se han mantenido pese a todos los cambios ocurridos (...) la sistematización se constituye en un factor de formación de nosotros y nosotras mismas. Una formación integral que nos ayuda a constituirnos como sujetos críticos y creadores, desarrollando nuestras capacidades para comprender, proponer y actuar en todos los campos de la vida económica, social, política y cultural (pp.7-11).

Trabajo con adultos y la enseñanza de la biología desde el marco de la educación popular y escenarios alternativos

En este apartado se tuvo en cuenta los trabajos relacionados con educación en adultos y la enseñanza de la Biología, ya que permite observar los diferentes procesos que se han llevado en América latina con respecto a esta población y sobre todo enmarcada en la Enseñanza de la Biología.

Cordero, Dumrauf, Mengascini y Sanmartino (2012) en su trabajo titulado: *Entre la Didáctica de las Ciencias Naturales y la Educación Popular en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud: relatos y reflexiones de un camino en construcción*, se plantean como grupo mostrar su experiencia a manera de reflexión, para el fortalecimiento en la construcción colectiva del proceso, este trabajo fue desarrollado en Argentina y es publicado en el 2012.

Dentro del artículo es necesario resaltar dos aspectos importantes los cuales son:

La Didáctica de las Ciencias Naturales es entendida como: “Un espacio complejo, por ser un ámbito netamente interdisciplinario, de convivencia entre especialistas de las ciencias naturales y sociales” (Cordero, Dumrauf, Mengascini, & Sanmartino, 2012, p. 72)

La Educación Popular es entendida como:

La dimensión política de la educación. En tanto praxis político-pedagógica la EP implica un proceso colectivo de permanente deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, realizado en actividades formativas que parten de las necesidades sentidas y de las acciones llevadas adelante por los protagonistas , y que se encamina a lograr mayores grados de autonomía personal y comunitaria, así como a profundizar la conciencia política (2012, p. 72)

Los ítems referidos anteriormente hacen que se retome este artículo como antecedente para el trabajo ya que se abordan elementos desde las ciencias y como metodología toman en cuenta la Educación Popular. En el artículo se dan a conocer diferentes experiencias como lo son: el trabajo rural, el trabajo con docentes y por último el trabajo en un bachillerato popular, se pueden resaltar ciertos ejes que fueron transversales para la realización de estas investigaciones que están enmarcados desde la Educación Popular:

- Los conocimientos que se enseñan y aprenden en la educación popular tienen que ser relevantes para las personas, para la vida social, porque son condición de posibilidad, de decisiones, de autonomía.
- El conocimiento tiene que anclar en la vida cotidiana de las personas. Como educador o educadora popular tengo que conocer la vida cotidiana de las personas, el contexto.

Se resaltan los ejes mencionados, ya que dentro de la práctica pedagógica realizada se tenía en cuenta la importancia de las temáticas a trabajar para la consolidación de una propuesta que ejerciera un actuar en la vida de las personas participes del proceso, por medio de ello lo cotidiano tenía gran validez a la hora de abordar las actividades.

El segundo antecedente que se tomó en cuenta para el trabajo de grado es: La problemática de la alimentación: una experiencia de aprendizaje de biología en el contexto de la educación popular, como herramienta de transformación social. En este trabajo se tiene como objetivo dar a conocer la problemática de alimentación que se vive en un barrio de la ciudad de Buenos Aires, este trabajo se desarrolla en un Bachillerato Popular en donde se trabaja desde el componente Biológico la alimentación, asumiendo aspectos desde lo social, económico y cultural que tiene esta problemática.

Dentro del trabajo como lo menciona Dubrovsky y Pifano (2009):

Distinguimos los aspectos biológicos de los sociales para profundizar, de forma más ordenada, cada uno de ellos. Como no podía ser de otra manera, constantemente se desdibujaban los límites entre un aspecto y el otro, llevándonos a no perder la visión integral de la problemática (p. 81).

Este abordaje de lo Biológico y lo Social fue abordado de manera conjunta ya que las relaciones entre nutrición y los problemas que conllevan desde lo social se complementaban para dar significado a las temáticas relacionadas con salud, es por esto que se hace necesario traer a colación este trabajo, porque nos permite evidenciar un proceso que desde lo popular relaciona el trabajo biológico para generar un actuar u accionar en un problemática contextualizada, de tal manera que se puedan dar otras formas de enseñanza de la Biología que permitan la solución de problemáticas desde una ámbito social, político o cultural.

Dentro de las diferentes actividades que se realizaron de esta propuesta se tiene en cuenta las diferentes expresiones personales de los estudiantes relacionados con la temática central (alimentación). Entre estas se encuentran problemas de anorexia y Bulimia. Las diferentes discusiones que se dieron del tema, permitió que el colectivo propusiera un material de difusión a cerca de los alimentos esenciales para la vida diaria, dirigido a la comunidad educativa y al barrio.

El valor de la alimentación como practica social, permitió la reflexión crítica pensada desde la vinculación de los sujetos y a su significado histórico en las diferentes culturas .El pensar la Biología hacia una problemática de barrio, permitió una revalorización de la misma como herramienta de transformación social.

Como mencionan los autores Dubrovsky y Pifano *“El análisis de temas conflictivos cercanos al grupo es un muy buen punto de partida para entrar en contacto y comenzar el estudio de las ciencias biológicas logrando la confianza y compromiso necesarios para construir un espacio de enseñanza-aprendizaje colectivo”* (p.83).

El abordaje de este tipo de temáticas permite la consolidación de procesos de Educación Popular y de la enseñanza de temas en el campo de lo Biológico que generen construcciones colectivas en estos espacios. La significación de este trabajo permite evidenciar la importancia de trabajar temáticas de la Biología para generar un accionar o una construcción conjunta que permita la solución a dinámicas o problemáticas desde lo económico lo social que aqueja un sector popular de la ciudad.

Por último se toma en cuenta como antecedente un módulo planteado desde el Ministerio de Educación de Argentina para la enseñanza de la Biología en un nivel secundario para adultos. Dentro del módulo se abordan temáticas como: La formación de especies Biológicas, nicho ecológico, ecosistema, comunidad, población y especie. Este módulo viene acompañado por una serie de actividades y cuestionamientos que permite el abordaje de las diferentes temáticas, haciendo énfasis especial en las preguntas abiertas. Muchas de las actividades permitieron que el trabajo se desarrollara partiendo de saberes que se dan en la vida cotidiana con los conocimientos construidos desde la Biología.

El desarrollo metodológico de las actividades que se plantean en esta propuesta permite que se generen momentos de discusión entre los participantes del proceso, de tal manera que cada uno de ellos pueda expresar sus conocimientos previos para la socialización y discusión de estos. A su vez toma en cuenta las imágenes como parte del desarrollo de las temáticas Biológicas.

De igual manera hace énfasis en el desarrollo y el impacto humano que ha tenido el hombre en lo ecosistemas, esto con el fin de evidenciar las influencias que ejerce este con el medio y las problemáticas que ha generado.

Los antecedentes enmarcados en la enseñanza de la Biología en población de adultos no son frecuentes, pero se trae en esta propuesta estos tres trabajos ya que permite la relación con el trabajo de práctica pedagógica; por medio de la enseñanza de la Biología en población adulta y las diferentes formas que tiene para la aplicabilidad de esta, como es el caso de los dos primeros antecedentes que hacen referencia a la Educación Popular como vía metodológica o como aspecto principal para el abordaje de problemáticas contextuales. La aplicabilidad de este tipo de

trabajos permite mostrar otras formas de enseñanza de la Biología que son posible articuladas con aspectos de tipo social, político, cultural y económico.

Por otro lado en el departamento de biología de la universidad pedagógica nacional se encontró un trabajo de práctica pedagógica relacionado con la enseñanza de la biología desde el enfoque de la vida y lo vivo con población adulta femenina. Este trabajo se denomina “La Resignificación de la mujer desde la Comprensión de lo Vivo y el Rol del Maestro en un Contexto Carcelario”, realizado en el centro reclusorio de mujeres “El Buen Pastor”. Como objetivo principal tiene:

Hacer una reflexión en relación a la Resignificación de la mujer en el contexto carcelario en la Reclusión de Mujeres de Bogotá “Buen Pastor” con el Ciclo Lectivo Especial Integrado –CLEI 5–, con la excusa de la comprensión de lo vivo y cómo permite entender y reflexionar al otro como un sujeto que está inmerso en un sistema y no ajeno a este (2011, p. 178).

En este marco se hace necesario mencionar, la reflexión que se hace a través de la resignificación de esta población, ya que las mujeres que han sido recluidas, son excluidas y no se abordan distintas dinámicas que hacen parte de la vida de estas personas. Por lo cual la comprensión de lo vivo y la vida permite que se realce un ejercicio reflexivo enmarcado en entender y reflexionar al otro como sujeto que hace parte los diferentes sucesos que se dan en un sistema, en el cual estas mujeres hacen parte de él aunque no parezca.

Como menciona la autora:

La Cárcel de Mujeres puede verse como un espacio que posibilita la transformación del pensamiento y construcción de conocimientos, que incida en la constitución de seres con capacidades y desarrollos afectivos, cognitivos, sociales, culturales, entre otros; implicando gestar una ruptura en el pensamiento y en la actitud pasiva del aprender repitiendo, orientándola hacia el aprender a entender que éste contexto carcelario no se limita solamente por el encierro físico (p. 179).

Por consiguiente los espacios de enseñanza y aprendizaje pueden ser vistos de diversas formas, permitiendo así que la construcción de conocimiento permita trascender en las personas participes del proceso, por lo cual se hace necesario articular el contexto enmarcado en los procesos de enseñanza de tal manera que la apropiación de espacios permita el desarrollo y el entendimiento de las temáticas. Esto con el fin de posibilitar otras formas de acceder a lo educativo.

En el marco de la Enseñanza de la Biología Gallego menciona:

La enseñanza de la Biología en la comprensión de lo vivo posibilita la construcción no sólo de conocimientos sino del sujeto en sí, y abre la posibilidad de entender y reflexionar al otro como un sujeto el cual está inmerso en un sistema y no ajeno a este (p. 179).

Posibilitar otros espacios para la enseñanza de la Biología permite abordar contextos colombianos que hacen parte de la cotidianidad del país en donde también se construye conocimiento, pero sobre todo, se construyen y consolidan sujetos permitiendo así que la Biología aborde no solo el campo del conocimiento sino también el sentir de las personas. A su vez permite al maestro una comprensión y reflexión del otro que está inmerso en otros espacios.

7. REFERENTES CONCEPTUALES

En este apartado se muestran los referentes contextuales que tienen mayor relevancia con la finalidad del presente trabajo de grado, además porque aporta de manera primordial en el desarrollo de los análisis y resultados.

La educación popular como un proceso de emancipación y reivindicación social: una apuesta política

Antes de definir la Educación Popular, se hace necesario hacer un recuento histórico de cómo surgió. Marco Raúl Mejía (2001) menciona:

Están en el corazón del proyecto de la reforma protestante cuando se pretendía que todos los fieles, sin distinción de lugar y origen pudieran leer las sagradas escrituras, y atraviesa esa primera fase de la modernidad buscando una escuela que sea constituida por todos (también presente en el ideario educativo San Juan Bautista de La Salle) ese nombre adquiere concreción en las discusiones de la Asamblea francesa, cuando intentaba darle forma a las tareas de la revolución de 1789, y en abril de 1792 da forma a una escuela única, laica y gratuita. Ese intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social, va a ser la base de lo que hasta ese momento se llamó Educación Popular (p. 1-2)

Estos fueron los primeros inicios de la Educación Popular ya que permitía que las personas pudieran acceder a una educación gratuita, en el cual se comenzó a reconsiderar la igualdad social, lo que permitió que en su momento se denominara Educación Popular. A su vez esa nueva escuela fue pensada desde una constitución por parte de todos los fieles de la época.

Con lo anterior dicho, en América Latina se retomaron este tipo de discusión acerca de la igualdad social, en el acceso a la escuela, este tipo de discusiones son visibilizadas por el maestro de Simón Bolívar, Simón Rodríguez el cual plantea de la educación lo siguiente: “1. Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores, 2. educa para quien lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos, 3. hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios” (Mejía, 2001, p2). En el contexto Latinoamericano se propone una educación propia, al momento de pensar en los saberes y conocimientos propios, ya que se da una apropiación de conocimientos occidentales, llevando a la pérdida de conocimiento cultural en América, también intenta buscar emancipar al hombre en contra de las prácticas opresivas que se daban en esa época y por último busca generar procesos propios de producción.

A su vez diferentes experiencias a nivel Latinoamericano permitieron la consolidación de procesos de Educación Popular, de tal manera que la escuela lograra ser transformada, como lo menciona Mejía (2001):

La escuela Ayllu en Bolivia, promovida por Lizardo Pérez, donde algunos de sus fundamentos serían: 1. Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social. 2. Se constituyen las “escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo. 3. La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Es por ello que afirma: “más allá de la escuela estará la escuela. (p. 12)

A partir de aquí se comienza a reconocer que la educación debe ser contextualizada, desde las prácticas y procesos que se dan en el movimiento, de tal manera que se resalten los saberes y conocimientos propios, es así como la educación permite que se aborden campos desde lo cultural, de la creación y de la transformación social, promoviendo la construcción de manera colectiva.

Durante la época de los 60, los procesos que fueron llevados en Brasil por el maestro Paulo Freire lograron tener una fuerte incidencia en los procesos de Educación Popular que se desarrollaban en este país, este fue un movimiento y una experiencia que mostro a los diferentes países de América Latina otras formas de lucha y resistencia a partir de lo educativo. A su vez la educación en sectores populares se dividía en tres: La educación de adultos, la educación comunitaria y la educación rural.

Como menciona Mejía (2001):

La búsqueda de transformación se dio en diferentes grupos, que animaron la construcción de una Educación Popular como la respuesta para hacer efectivas las modificaciones necesarias al sistema de dominación. Desde diferentes perspectivas se

intentó construir la Educación Popular; por ello surgieron propuestas metodológicas y actividades coherentes con el proyecto político que se buscaba.

Este proceso fue constituido entre los años cuarenta y ochenta donde se generaron prácticas y experiencias sistematizadas, nuevos planteamientos metodológicos que permitieron a la Educación Popular mostrar otras formas de enseñanza y aprendizaje de manera transversal para aspectos como los políticos, económicos, sociales y culturales. Es así que la educación popular es un proceso político con el cual se busca la emancipación de los sectores más vulnerables en la sociedad, en este caso y para la localidad de Bosa una de las poblaciones más vulnerables son las mujeres en el sentido de que a nivel histórico la mujer ha sido vulnerada en términos sociales, culturales y sobretodo educativos.

A su vez la Educación Popular busca la producción colectiva de conocimiento (práctico – teórico), de un conocimiento social al servicio de la transformación individual y social (Mejía & Awad, 2007, p. 147) Respecto a los procesos que caracterizan un espacio de educación popular Mejía y Awad (2007) mencionan:

No hay proceso en Educación Popular que no recupere al ser humano individual, con su cultura, historia, saberes, vivencias, experiencias, necesidades, intereses y aspiraciones. Esa mujer u hombre únicos son los sujetos desde los cuales la educación popular construye su proyecto convirtiéndolos en sujetos históricos, empoderados y hacedores de una práctica social transformadora (p. 135)

Un enfoque o perspectiva de la educación popular como practica entre mujeres: La Educación Popular Feminista

Uno de los aspectos fundamentales que atienden a la propuesta de *educación de adultas con enfoque de género* es el hecho de generar espacios de educación con mujeres y que este sea enfatizado desde la educación popular donde se lleva a cabo procesos comunitarios con el

sentido de reivindicar a las mujeres en su qué hacer cotidiano, al igual que el fortalecer el sentido de participación por parte de las mujeres en la sociedad y en sus propias vidas.

En este sentido es preciso mencionar cuales son los aspectos particulares que caracterizan un proceso popular de educación con mujeres, donde los enfoques esenciales son el feminismo y el género, con el cual se lleva a cabo y se entiende otra perspectiva de la educación popular como practica entre mujeres. A continuación se nombran los aspectos más relevantes que caracterizan estos procesos.

En el ámbito de la Educación Popular Feminista y los aportes que han realizado diferentes organizaciones de mujeres al campo de la educación popular se resaltan dos aspectos: 1. La visibilización de la perspectiva relacional de los géneros, identificando, desaprendiendo y construyendo; 2. Los procesos de conciencia sobre el mundo subjetivo. Por ello es claro que es a partir del reconocimiento y la acción crítica de una realidad invisibilizada, injusta y opresora hacia el contexto y papel de la mujer en la sociedad que se logra un cambio y una nueva perspectiva de la educación popular con las mujeres, es decir que:

Los aportes realizados por parte de las organizaciones de las mujeres al campo de la educación popular, han agenciado procesos de conciencia sobre el mundo subjetivo y la visibilización de la perspectiva relacional de los géneros, identificando, desaprendiendo y construyendo, en el entendido de que es a partir del reconocimiento y el análisis de la propia experiencia de las mujeres, de las historias personales o historias de vida, de la historia de la participación y de la organización, así como de sus historias de exclusión e injusticia individuales y colectivas, que se hace posible crear escenarios de cambio de largo alcance.(Arana Sáenz & Rapacci Gómez , 2013)

En este mismo sentido la relación entre educación popular y educación “con y para las mujeres” se da desde el abordaje de los derechos de las mujeres y la reivindicación social de ellas, al igual que su participación con sus saberes en los diferentes procesos que se dan en una sociedad. Es a partir de lo anterior que se articula ese saber hacer de la educación popular con la “educación popular entre mujeres” que más adelante se constituye como una Educación Popular Feminista.

Es preciso aclarar que la definición y el sentido de esta educación se dan desde el contexto educativo popular que se ha dado en Colombia y la historia de diferentes organizaciones de mujeres que han aportado a la consolidación de la EPF precisamente en el contexto colombiano:

Como red del CEAAL creada en 1982, la red de Educación Popular entre Mujeres lleva a cabo procesos colectivos de coordinación, reflexión y análisis entre los grupos que trabajan desde la perspectiva de la educación popular “con, desde y para” las mujeres en la región. Desde entonces la relación entre educación popular y derechos de las mujeres se constituye un motor que impulsa la búsqueda de una perspectiva que articule estos dos ámbitos de acción de las organizaciones de mujeres que actúan en la educación popular. (Arana Sáenz & Rapacci Gómez , 2013)

Por lo anterior es importante priorizar estos saberes y sentidos de la educación popular feminista propiamente desde el contexto colombiano, además de que el trabajo de investigación se realizó en un contexto local.

Continuando con esta perspectiva desde un contexto local, la EPF se consolida a través de la participación e integración de movimientos feministas y movimientos populares (la red de educación popular entre mujeres, REPEM) como un escenario de pensamiento y campo de movilización política donde temas como el rol de la mujer en la sociedad (roles de género), las situaciones de opresión vividas por las mujeres debido a la diversidad cultural y social , la división sexual del trabajo, la poca participación política, la desigualdad y la inequidad de género son el eje central de trabajo y transformación y por ende se prioriza : 1. Comprender el sistema social y cultural al igual que su incidencia en el papel de la mujer ; 2. Generar espacios de reflexión, reivindicación y transformación del pensamiento hegemónico que domina la sociedad con relación al papel de la mujer a través de la educación popular, así:

La tensión entre “feminismo” y “movimientos populares” como pensamiento y como campo de movilización política impulsa a las organizaciones populares de mujeres y las feministas que trabajan con ellas, a buscar nuevas explicaciones acerca de las situaciones de opresión que afectan a las mujeres en su diversidad cultural y social, así

como nuevas formas de ejercicio político, acordes con las condiciones particulares de participación femenina. (Arana Sáenz & Rapacci Gómez , 2013)

La experiencia de educación feminista cuestiona la lógica de dominación establecida por los sistemas de educación tradicionales y promueven activamente, la descolonización cultural, partiendo de un diálogo de saberes en el que la relación teoría-práctica permite y favorece la identificación y valoración de los conocimientos que los pueblos y las mujeres van creando en el devenir histórico(Korol , 2004)

La EPF se enfatiza en el trabajo por la reivindicación de las mujeres, el reconocimiento e importancia de ellas en la sociedad, además de una postura crítica y analítica frente a los diferentes sucesos históricos por los que se ha visto inmersa la mujer, en la que se evidencia la poca visibilización de esta y su vulnerabilidad de derechos en la sociedad. Estos trabajos están encaminados a reconocer y reflexionar sobre el rol que se le ha dado a la mujer en la sociedad y por ende lo que implica trabajar por establecer una justicia de género, es decir:

La educación popular feminista trabaja de manera intencionada por la justicia de género, que implica ampliar a las mujeres al acceso y control sobre los recursos, combinado con la capacidad para tomar decisiones y la exigencia de rendición de cuenta por parte de las instituciones sociales creadas para impartir justicia, así como la exigibilidad de garantía de la plena realización de los derechos humanos; “pertenecer a un género con derechos cambia radicalmente la vida, posibilitando la interlocución con los otros y con las instituciones. (Arana Sáenz & Rapacci Gómez , 2013, p. 34)

También es importante resaltar en este sentido que la metodología que se implementa está enfocada en reconocer las experiencias de las mujeres, es decir, los saberes propios, lo que ellas pueden aportar en el mismo proceso de formación, además de llevar a cabo un aprendizaje colectivo y de participación, así que:

La “práctica política entre mujeres” y el “partir de si” ideados por el feminismo como estrategia y método “con, desde y para” las mujeres, reconoce los saberes propios y las experiencias previas que aportan las mujeres en todos los procesos de formación,

capacitación, autoayuda y aprendizaje en que participan. Rescata los saberes y las experiencias de las mujeres, del silencio, el ostracismo, el desconocimiento, la negación y ha sido uno de los aportes fundamentales de la educación entre mujeres y el feminismo; es un aspecto constituyente de la pedagogía de género feminista. (Arana Sáenz & Rapacci Gómez , 2013, p.34)

La perspectiva de educación popular feminista se enfoca a partir de la “pedagogía de género” que también ha sido llamada “pedagogía para el poderío”, esta tiene un carácter epistemológico y estratégico en el que se incluye la perspectiva de género en la educación como condición básica, para lograr la realización plena y democrática de los procesos emancipatorios como lo son los procesos de educación popular con perspectiva feminista.

Estos procesos emancipatorios según las mismas autoras se caracterizan por:

- a) Resignificar el sentido de ser mujeres y ser hombres y las identidades masculinas y femeninas hegemónicas.
- b) Valorizar las diferencias de género, recuperando la singularidad de las historias de las mujeres, sus saberes, haciéndolas visibles como sujetos de la historia.
- c) Vincular teoría y práctica, dando lugar a diálogos de saberes que retoman el cuerpo y las acciones cotidianas, como escenarios prioritarios de revisión y análisis.
- d) Cuestionar el orden patriarcal, las practicas sexistas, discriminatorias y de exclusión.

Por otro lado Claudia Korol menciona:

La pedagogía planteada en nuestras búsquedas reúne en su metodología el diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro el abrazo. El análisis particular y el universal pueden encontrarse en un mismo proceso con la exploración de los sentidos y de los sentires. El saber académico dialoga con el

saber popular. El intelectual del movimiento popular interactúa con el intelectual de la academia. La ponencia se encuentra con la “dicencia” (...) buscamos las pistas para la interpretación, el análisis colectivo, la transformación de nuestras prácticas sociales, la crítica de las mismas. (p.2004)

La emancipación como característica de los procesos populares

Para comenzar a trabajar este concepto, durante la práctica pedagógica, era necesario tener en cuenta que las acciones y procesos que se realizaran con las mujeres, siempre iban a ser direccionados para generar emancipación, esto tenía que ir articulado durante todas las acciones realizadas en el aula y por fuera de esta, ya que por medio esto, se pretendía entretejer todas las temáticas y las construcciones colectivas que se dieron durante la práctica.

Como diría Adorno: “(...) sólo mediante el pensamiento se pueda realizar algo así como una determinación de lo que es justo y adecuado hacer, de una praxis correcta” (Adorno, 1998, p. 118) por medio de esta frase se pretende contrastar que mediante la construcción de pensamiento por parte de todos los actores partícipes del proceso, se realizó una praxis reflexiva, permitiendo plantearse y replantearse desde las acciones generadas en el espacio. A su vez, la praxis se comenzó a abordar en la constitución de una serie de ideas proyectadas y con objetivos, que permitieran la construcción del “hacer capaz”. Dentro de esa praxis que se planteó durante la práctica no se pretendió sesgar ni mucho menos imponer, de tal manera que diera paso al desenvolvimiento de los actores del proceso.

Cuando se piensa la emancipación se tiene en cuenta:

(...) el papel social (o rol) es convertido, en efecto, en un patrón social de medida nos encontramos con que, con ello y en ello, se perpetúa el que las personas no sean las que ellas mismas son, esto es, se perpetúa su no identidad. (Adorno, 1998, p.122)

Por medio de este apartado se pretende hacer referencia al hecho de que la mujer ha sido relegada a unos roles, ya sean desde un ámbito cultural, social y político, en los cuales no se les permitió el acceso a la educación, en este caso específicamente es con esta población en la localidad de Bosa. Se buscó durante el abordaje de la práctica pedagógica que el reencuentro con esas identidades de mujeres se diera de manera permanente, generando procesos que permitieran el conocimiento y el reconocimiento de sí mismos de tal manera que, la emancipación surgiera a raíz de este punto de partida.

Con lo anterior dicho: “(...) en un ser autónomo, es decir, emancipado, no pasa simplemente por la rebelión contra todo tipo de autoridad” (Adorno, 1998, p. 120). El reencuentro de sí mismas surge de la necesidad que yace en la autonomía, como punto de partida se tiene en cuenta lo mencionado por Adorno, ya que la autonomía al ser direccionada permite el reconocimiento del otro, logrando así, que esa emancipación no sea asumida simplemente como un proceso de rebelión contra todo tipo de autoridad, sino que a partir de allí surjan otras formas de resistencias que permitan favorecer la autonomía y la construcción colectiva partiendo desde este reencuentro con la identidad.

Dentro del proceso práctico que se llevó a cabo, con el concepto emancipación, se tuvo en cuenta la siguiente problemática, como lo menciona Adorno: “(...) el verdadero problema de la emancipación no es hoy otro que el de si la gente puede, y cómo, oponerse a esto, siendo "la gente" nuevamente otro gran problema”(Adorno, 1998, p. 124). En muchas ocasiones las construcciones que se daban en proceso, no eran apoyadas o aceptadas por las personas cercanas a las mujeres participes del proceso, con esto invisibilizaban el trabajo que realizaban durante prácticas generando este problema que menciona Adorno, la gente como opositora del proceso emancipatorio.

Por esto en la realización de este trabajo se plantea: “(...) la emancipación no como una categoría estática, sino, dinámica, como algo en formación y no como algo que ya es”(Adorno, 1998, p. 124). La construcción de esta categoría está en constante construcción, ya que el trabajo popular permite el enriquecimiento todo el tiempo y de manera constante, permitiendo que no sea estático y absoluto, sino que en su dinamismo permite que los constructos que se realizan en la actualidad

permitan una reflexión constante sobre el que hacer del maestro y las direcciones que se realiza en el trabajo práctico.

Por último se retoma las siguientes palabras de Adorno:

La figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia” (1998, p. 125)

Con esto se busca que las construcciones que se dieron durante la práctica y las que se viene dando durante esta propuesta permitan que la emancipación se consolide paso a paso, se reflexione y se dinamice de manera constante, permitiendo una mejor educación para estas mujeres, unas nuevas formas de generar resistencia frente a un sistema que ha imposibilitado el que hacer de la mujer colombiana, por medio de esto se busca que esas otras formas de la Enseñanza de lo vivo y la vida permitan abordar temáticas y problemáticas de la actualidad del país.

La pedagogía crítica: un aporte para la educación popular

En el presente trabajo investigativo se tiene en cuenta los aportes que se hacen desde las pedagogías críticas, las cuales permiten darle un sentido y horizonte a lo que se realiza en este proceso, es por esto que partimos del siguiente planteamiento del Profesor Peter McLaren:

La clave para la resistencia, según nuestro punto de vista, es desarrollar una pedagogía crítica que capacite a la clase trabajadora para descubrir cómo el valor de su fuerza de trabajo está siendo explotado por el capital, pero, también, cómo la iniciativa y la fuerza de la clase trabajadora pueden destruir este tipo de determinación y forzar una recomposición de las relaciones de clase, confrontando directamente el capital y todas sus dimensiones multicéfalas (2003, p. 25).

Se parte desde este principio ya que los procesos que se abordan durante este trabajo son actos pedagógicos, es decir políticos en su quehacer. Este proceso asumido desde una pedagogía crítica busca reconfigurar desde los procesos políticos en el entendimiento del mundo, ya que es a partir de aquí donde todos los actores participes del procesos generaran un entendimiento colectivo de cómo se configuran y generan ciertas problemáticas a nivel actual como lo es la educación. A su vez se pretendió que a través del reconocimiento de clase se reconfiguren ciertas prácticas del que hacer docente, por medio de esto se hace necesario articular las cotidianidades de las personas para un mejor entendimiento de las dinámicas actuales y así poder generar alternativas que permitan resistir en términos educativos.

Lo anteriormente mencionado se llevara a cabo a través de la construcción de un conocimiento emancipador entendido este como:

El conocimiento emancipador nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. También apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción de liberadora y colectiva. En breve, asienta los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento (Mclaren, 1984p. 23).

Este conocimiento se plantea desde Habermas y aporta la propuesta de trabajo para articular los diferentes elementos que se pretenden llevar a cabo. A su vez por parte de todos los actores participes de la propuesta, pueda haber una mejor comprensión de cómo se genera el conocimiento en las escuelas actualmente y sobre todo hacia donde van direccionadas estas construcciones. A partir de aquí se generan en las mujeres diversos intereses los cuales permitieron que se dieran propuestas y procesos en vía a la transformación.

Con esta fundamentación que se hace a partir de la Pedagogía Crítica se hace necesario tener en cuenta las implicaciones de la Enseñanza de la vida y lo vivo, como a través desde estos principios pedagógicos se puede articular la enseñanza de una ciencia en un contexto y una población tan particular. Es en este punto donde la relación ciencia y sociedad van a verse enmarcados en procesos que generen una comprensión de lo vivo y de la vida, para lo cual el aprendizaje de la biología y al igual su enseñanza puede ser una fuente para articular diversos aspectos sociales, culturales y políticos.

La educación no formal desde el marco de la educación popular

Es necesario partir del hecho de que los procesos de educación que se desarrollan en Bosa son de carácter no formal, pero es una educación no formal que se realiza desde el marco de la Educación Popular. Para lo cual se plantearán ciertos aspectos fundamentales en el desarrollo de esta propuesta.

Primero que toda esta se define como:

Educación No Formal tienen un gran potencial formativo que posibilita cambios en los sistemas de conocimiento y valores de las personas; creando espacios de encuentro que permiten ir más allá de los propios límites, reconociendo y valorando los aprendizajes generados en la experiencia, contribuyendo a hacer más compleja la interpretación de la realidad y a ubicar la vida y la experiencia en contextos más amplios (Mariño & Cendales, 2004, p.28).

Con lo anterior, el espacio se define así porque dentro de las prácticas que se realizaron se tenía como principal objetivo resaltar esas experiencias que poseen estas mujeres para la construcción colectiva de conocimiento, a su vez y por medio de este trabajo se busca mostrar otra forma de construir conocimiento enmarcado desde lo Biológico que permita el entendimiento de ciertos procesos y dinámicas.

A su vez La Educación no formal como:

Las propuestas de Educación No Formal, por su misma condición de no formalidad o menos formalidad, están en una situación privilegiada para romper con los moldes

educativos tradicionales y convertirse en propuestas innovadoras que hagan aportes significativos a la educación en general. Pero lo anterior no surge espontáneamente: es el resultado del esfuerzo de muchos (Mariño & Cendales, 2004, p. 17)

Se hace necesario mencionar este punto ya que se pretende que el enfoque de este tipo de educación permita romper con los diferentes modelos tradicionales, ya que se permiten otras formas de enseñanza con una intencionalidad marcada todo el tiempo, logrando entretener por medio de la Biología distintos saberes y experiencia que logren el entendimiento de las diferentes problemáticas que se viven actualmente en el país. Por medio de este proceso se pretende realizar un aporte a la Licenciatura en Biología de forma que sea un aporte para la educación.

Por último y como aspecto transversal dentro de la Educación no formal se menciona:

Cada propuesta de Educación No Formal debe constituirse en un espacio de inclusión, entendida ésta como la invitación a construir algo diferente; espacios para rechazar cualquier tipo de exclusión, de inequidad social e injusticia y para construir proyectos de vida desde la diversidad (Mariño & Cendales, 2004, p. 18)

La construcción de esta propuesta se preocupa por una población que ha sido relegada históricamente como lo es la mujer, la preocupación por la educación de esta manera a logrado constituir un proceso que se preocupa por la igualdad social que debe tener esta población y a su vez de la diversidad que se encuentra en el aula con diferentes formas de pensamiento que constituyen un enriquecimiento para la construcción colectiva.

La sistematización de experiencias: una posibilidad para confrontar y reflexionar sobre el proceso vivido

Metodológicamente en esta propuesta se trabaja, con la sistematización, esta se configura de tal manera que permita la construcción de conocimiento a partir de la práctica pedagógica realizada en el proceso de Educación y alfabetización de mujeres adultas en la Localidad de Bosa. Para lo cual se hace necesario realizar un recorrido histórico de la sistematización en América Latina.

Iniciaremos desde un acontecimiento importante para América Latina, como menciona Jara (2009):

En 1959, la Revolución Cubana abre un nuevo período histórico en nuestra América, demostrando que era posible romper el esquema de dominación colonial que caracterizó a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar -desde la realidad específica de América Latina y el Caribe- un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de la justicia social (p. 4)

Este momento histórico fue fundamental, ya que eran otras formas de pensar desde lo político, económico, cultural, social, educativo y militar un país, con lo cual llevo a Cuba a romper esquemas colonizadores, que deslegitimaban las raíces y la cultura de los habitantes de la isla, por tanto fue una primera forma de lucha que llevo a cambios poderosos dentro de la región.

A partir de aquí se comenzó a generar en América Latina se generaron programas de desarrollo a la comunidad los cuales eran patrocinados por el gobierno Estadounidense por medio de la Alianza para el progreso evitando que se dieran sucesos similares a los ocurridos en Cuba.

Luego de esto, como menciona Jara (2009):

Dichos modelos de intervención pronto pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, generándose a partir de allí una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición tanto de los paradigmas de interpretación como de los métodos de acción social. El nuevo contexto histórico-social de nuestra América promueve, entonces, el surgimiento de un nuevo “contexto

teórico” en el que el trabajo social, el trabajo educativo y el trabajo investigativo son atravesados por una intensa confrontación (pág.4).

Estos nuevos planteamientos y poder repensar América Latina permitieron que los trabajos y desarrollos surgieran desde los contextos de tal manera que se comenzó a plantear un contexto teórico como lo menciona Jara, que permita abordar de manera eficaz el trabajo que se está realizando en el lugar. A su vez estos cuestionamientos permitieron que se comenzaran a generar las primeras referencias de sistematización.

Los primeros trabajos de sistematización se dieron en el ámbito del trabajo social en los años setenta, como lo menciona Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón citado por Jara (2009): “recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su status ante otras especialidades” (p.35)

En los setenta y sesenta se hacía un énfasis primordial en el marco de la sistematización, y se tenía como referentes principales cuatro aspectos, que menciona Oscar Jara:

- a) La referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y por tanto, a las perspectivas de transformación social predominantes en el contexto teórico de ese período;
- b) La negación de una metodología neutra influenciada por las corrientes norteamericanas dominantes;
- c) La centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento;
- d) El interés por construir un pensamiento y una acción orientados con rigurosidad científica (2009, p. 5)

Estos cuatro aspectos permitieron que se diera un énfasis al trabajo Latinoamericano, permitiendo que se desarrollaran metodologías que no estuvieran enmarcadas desde las corrientes norteamericanas, de tal manera que se tuviera en cuenta el trabajo popular haciendo énfasis en las prácticas cotidianas para la construcción de conocimiento.

Seguido de esto se toma como referencia dos tipos de vertientes que para la sistematización, permitieron abordar dos campos específicos los cuales fueron desarrollados durante los sesenta y setenta, como menciona Jara “el de la educación de adultos (principalmente la investigación sobre las prácticas de educación de adultos) y el de la educación popular (principalmente las reflexiones teóricas de educadores y educadoras populares)” (2009, pág. 6)

Los orígenes de la Educación Popular se dan en Brasil en los años sesenta por el Educador Popular Paulo Freire en las experiencias del Movimiento de Educación de Base y los centros populares de cultura, como menciona Jara:

Formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones ser humano-sociedad-cultura y educación; con el concepto de “concientización” como símbolo principal y en contra de una “educación bancaria y domesticadora”, surge así la noción de una “pedagogía liberadora” (2009, p. 7).

El impacto que generó estos planteamientos de la Educación Popular, permitió que se desarrollaran más propuestas en América Latina, lo cual para los años ochenta, permitió una gran sistematización de experiencias, que permitieron la producción de conocimiento desde las diferentes prácticas y trabajos sociales.

Por último el trabajo realizado por el colombiano Orlando Borda permitió generar un nuevo paradigma epistemológico para la producción del conocimiento de la realidad, como menciona Jara (2009)

Dio base desde la realidad latinoamericana al surgimiento de una nueva corriente en la investigación social: la Investigación-Acción-Participativa, entendida como un

enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de éstas personas: oprimidas, marginadas y explotadas.

Estos nuevos surgimientos permitieron darle fuerza a los procesos de sistematización en América Latina, ya que produjo un mayor a bordaje en los contextos populares, pensados no solo desde lo educativo, sino desde lo social, político y cultura que permitieran hacerle frente a las dinámicas hegemónicas que se dan en Latinoamérica.

Por último menciona Jara (2009):

Durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: El Trabajo Social es conceptualizado; la Educación de Adultos; la Educación Popular; La Teología de la Liberación; la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa. A su vez, estas seis corrientes se estimulan, retroalimentan y convergen entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzan y hasta confunden. Por ello, siendo la sistematización de experiencias, un concepto y una propuesta tan profundamente enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco y sus desafíos (pág.10).

Es por esto que dentro de esta propuesta de trabajo se retoma la Sistematización desde lo popular, haciendo énfasis en una población vulnerable la cual no ha sido aborda de manera seria ni aterrizada al contexto y a sus problemáticas.

Desde lo expuesto anteriormente se puede decir que la sistematización como un hecho histórico que marco una pauta en lo político, social, cultural y educativo, se quiere aclarar que la Sistematización de la práctica pedagógica se asume como un ejercicio que permite la construcción de conocimiento, es decir, este ejercicio es en esencia Educación Popular ya que se

genera de manera colectiva y a través de todos los actores políticos en el proceso una serie de tipo de construcciones que permiten mostrar otras formas de hacer conocimiento desde las experiencias, saberes y sentires; para así generar aportes desde el ámbito político, social, cultural y académico.

Es así que:

Se considera la sistematización como un proceso de organización y secuenciación lógica que interrelaciona de una parte, la conceptualización de una determinada disciplina, con la experiencia de unas prácticas propias que se configuran dentro de un contexto particular, se genera una posibilidad de saber, capaz de empoderar a las comunidades y propugnar por su afirmación como entidades reflexivas de sus experiencias tanto individuales como colectivas y de sus propias acciones (Silva Ortiz, 2012,p. 49).

Con esta definición se pretende mostrar los elementos que se tienen en cuenta para la sistematización del practica pedagógica, realizados en un proceso de alfabetización y educación con mujeres adultas en Bosa.

Inicialmente se tiene en cuenta la Enseñanza de la Biología como el medio por el cual se desarrollen diversas temáticas que permiten el abordaje de aspectos políticos, sociales y culturales; por medio de esto no solo se está teniendo en cuenta la Enseñanza de la Biología sino que se traen construcciones de diversas características que se van a dar a través de diferentes sentires. Las prácticas que se configuran en este proceso en particular van enmarcadas por un contexto en el cual los índices de analfabetismo son mayores en mujeres que en hombres, con lo cual se busca dar solución a esta problemática educativa que se encuentra en la localidad de Bosa. Por medio de las actividades y talleres que se realizaron con estas mujeres se buscó empoderar a estas mujeres, generando reflexiones de carácter político, social y cultural que permitieran una construcción colectiva partiendo desde un empoderamiento individual de los sujetos partícipes de las actividades.

Dentro de la sistematización se tiene en cuenta lo siguiente:

La sistematización en perspectiva crítica, se constituye en sistema auto observador donde los actores/observadores problematizan su realidad a través del diálogo con otros actores de la experiencia. En esta perspectiva, los investigadores/actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor, desplazando el principio de objetividad por el de reflexividad según el cual, se dialoga sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento que construyen. (Torres Carrillo & Mendoza, 2013,p. 27).

La experiencia como marco fundamental para la sistematización

Continuando con la sistematización es importante mencionar qué es la experiencia, como se concibe está dentro del marco de la sistematización de experiencias, cuáles son sus características y que relevancia tiene dentro de los procesos populares, pues no se trata solo de la sistematización como un mero proceso metodológico si no que las experiencias y sus dinámicas permiten para la sistematización la comprensión de un proceso vivido caracterizado por unas dinámicas dadas en un contexto en particular.

Como lo menciona Oscar Jara:

Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social (2009, p. 118).

En esta medida la experiencia está inmersa en un proceso histórico que es dinámico donde los procesos que se dan son vitales y se enmarca en un contexto, donde en la realidad histórico-social se dan unas dimensiones caracterizadas por aspectos objetivos y subjetivos.

En este punto Jara (2009) menciona que la experiencia se constituye a partir de factores objetivos y subjetivos, en donde las personas que vivencian una experiencia tienen sentimientos, piensan y viven en un contexto en particular. Al vivir el contexto las personas construyen una experiencia donde los hechos y cosas que suceden en el no son simples acontecimientos sino que son vividos, contruidos y entendidos que a su vez se convierten en situaciones determinadas enmarcadas por un contexto en particular; por ende las personas construyen y transforman sus experiencias en nuevos contextos y relaciones.

Siguiendo con el mismo autor, en cuanto a los factores objetivos y subjetivos de la realidad histórico-social se encuentran aspectos importantes que determinan la experiencia en la que las personas cumplen un papel fundamental, entre estos factores se encuentran por ejemplo: las condiciones del contexto, las situaciones particulares de la experiencia, las acciones que constituyen la experiencia, las vivencias donde se encuentran las percepciones, emociones, sensaciones e interpretaciones de las personas que protagonizan la experiencia, por tanto:

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones (Jara, 2009, p.119)

Para comprender mejor los factores expuestos anteriormente Oscar Jara señala:

(...) el contexto no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, si no es en ese contexto y por ese contexto. (...) ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles (...) una experiencia siempre está constituida por acciones, es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas, pero también en toda experiencia se manifiestan las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias (2009, p. 119)

Finalmente lo expuesto resalta la importancia de las experiencias para la sistematización entendida desde el contexto de los procesos populares educativos, en tanto que las experiencias no son solamente factores que proporcionan información para codificar y organizar, sino que están constituidas por acciones de participación donde las personas (hombres y mujeres), interactúan, se relacionan y se expresan a partir de dimensiones subjetivas y objetivas que permiten la construcción de una vivencia constituida como una experiencia particular y única.

Una perspectiva del conocimiento biológico empírico-positivista desde algunas posturas feministas: acuerdos y desacuerdos

Como el trabajo de práctica se realizó en un contexto particular en el que el enfoque de género y las posturas feministas jugaron un papel importante dentro del proceso de educación de adultas de la localidad de Bosa, Por consiguiente en este apartado se exponen algunos aspectos relacionados con el conocimiento biológico y algunas posturas feministas, en donde se evidencia una fuerte crítica a la ciencia empírico-positivista.

Los determinismos en la biología

Aspectos como el sexo y el género se han convertido en estereotipos que limitan como tal la identidad de las personas, en este sentido el comportamiento humano ha sido determinado desde un enfoque de la sociobiología como una condición biológica que no solo puede ser entendida desde factores culturales, sociales o ambientales, si no que su entendimiento completo debe ser analizado desde un aspecto evolutivo. Asimismo el conocimiento biológico de alguna manera ha sido utilizado para establecer estereotipos en la sociedad, en donde los roles de género (conjunto de normas sociales entre hombres y mujeres) y la raza suelen ser afectados, generando problemáticas como el racismo y la discriminación de género. La discriminación de género ha sido una problemática que de alguna manera se asocia con el conocimiento biológico. Desde algunas posturas feministas, por ejemplo Álvarez y Fernández (1987) respecto a enfoques relacionados con la sociobiología y la evolución mencionan que:

Para Wilson la división sexual del trabajo está sellada por la anatomía, fuerza estatura, etc., mayores en el hombre, “las diferencias físicas y temperamentales entre hombre y mujer han sido magnificadas por la cultura hasta llegar a una dominación masculina universal” (p. 57).

Continuando con los determinismos en la biología, la postura feminista expone una fuerte crítica a Darwin con su teoría del origen de las especies relacionado con el comportamiento humano y según el feminismo, la influencia que ha tenido este en la discriminación de género; es así como Álvarez y Fernández señalan:

Cuando Darwin habla de las diferencias que existen entre el hombre y la mujer las agrupa dentro de las llamadas características sexuales secundarias. Desde el punto de vista biológico, dichas características son aquellas que aparecen en la pubertad, por la acción de las hormonas sexuales, creando diferencias externas perceptibles de un sexo a otro. Desde nuestro punto de vista es claro que muchas cualidades que Darwin propone como propias de cada sexo, no corresponden al concepto biológico de características biológicas secundarias. Tal es el caso de la mayor energía, agresividad e inteligencia con las que Darwin caracteriza el sexo masculino, y la mayor ternura, menor egoísmo, “mayor capacidad de intuición” y rápida percepción que atribuye a la mujer (1987, p. 53)

Estas críticas que señalan frente a la acción de las hormonas son un ejemplo de androcentrismo, aunque esta postura feminista señala otros aspectos del conocimiento biológico, según Santesmases (2008): “Los efectos del androcentrismo se manifiestan en muchos espacios del saber biológico, y no solo en las hormonas” (p. 175).

Frente a la definición de determinismo biológico Bello (2006) señala:

El determinismo biológico es la doctrina según la cual la biología representada fundamentalmente por el patrimonio genético de los individuos, es el condicionamiento fundamental del ser humano y de la conducta de este en la sociedad. Como sostiene Stephen J. Gould en *la falsa medida del hombre* “el

determinismo biológico (...) consiste en afirmar que tanto las normas de conducta compartidas como las diferencias sociales y económicas que existen entre los grupos- Básicamente diferencias de raza, de clase y de sexo- derivan de ciertas distinciones heredadas, innatas, y que, en este sentido, la sociedad constituye un reflejo fiel de la biología. (párr.1)

Esta autora señala que según esta visión, basada en posturas filosóficas de la corriente del reduccionismo, deriva explícitamente de la biología humana, además se le alude también a la herencia del materialismo mecanicista. “El reduccionismo es el intento de explicar las propiedades de conjuntos complejos, dividiéndolos en las unidades simples de que están compuestos” (párr.13).

Así mismo, continuando con la misma autora:

El reduccionismo puede ser una herramienta útil en el estudio de las ciencias que lleve a descubrimientos importantes. Pero, especialmente en el campo de las ciencias de la vida, cuando no se comprenden sus restricciones, y se lleva demasiado lejos, el reduccionismo provoca tremendos errores (2006, párr. 2)

En esta primera aproximación se puede evidenciar el problema fundamental en el que radica la crítica al conocimiento biológico que parte esencialmente en el reduccionismo, conllevando a generar especulaciones relacionadas con el comportamiento humano, en otras palabras el conocimiento biológico desde esta perspectiva ha generado estereotipos en la sociedad, desde el racismo hasta el androcentrismo, provocando particularmente condiciones de desigualdad.

Sin embargo es importante aclarar que estas ideologías basadas en el conocimiento biológico son aspectos del ámbito social y cultural. Por consiguiente es pertinente mencionar algunos aspectos que fundamentan lo anterior. Por ejemplo en las condiciones de desigualdad se atribuyen ámbitos relacionados con la diferencia entre los géneros, dando lugar a una ideología determinista. Esta ideología determinista se fundamenta básicamente en el problema de relacionar la biología con la entidad social; es decir “Según la ideología dominante, si las mujeres como grupo ocupan un

rango social y económico inferior a los hombres, el problema deben estar en la propia mujer, es decir en sus características biológicas y psicológicas” (Bello, 2006, párr. 3)

Frente al aspecto biológico Ruth Bleier Neuro-fisióloga de la universidad de Wisconsin citada por Bello (2006) señala que:

Las distinciones de las características humanas y temperamentos en naturalezas innatas masculina y femenina han sido construcciones sociales y culturales y no son naturales. Forman parte de una ideología que intenta hacer que lo que en realidad son distinciones sociales y políticas, parezcan ser naturales y biológicas (párr. 4)

Continuando con el determinismo biológico que ha sido el punto de coyuntura de la perspectiva feminista, es pertinente mencionar a Richard Lewontin, Steven Rose y Leon J. Kamin y su obra denominada “*No está en los genes. Crítica del racismo biológico*” publicada en 1984, en esta los autores tratan de: “ofrecernos una visión de las raíces científicas y sociales del determinismo biológico, analizando las funciones sociales y pretensiones de científicidad del mismo”(<https://divulgacionmarxista.wordpress.com/2012/12/07/determinismo-biologico-y-sociobiologia/> , párr. 5).

En este libro se mencionan diferentes aspectos en los que el determinismo biológico ha tenido gran incidencia en el ámbito social, a continuación se nombran los aspectos más relevantes, según la fuente <https://divulgacionmarxista.wordpress.com/2012/12/07/determinismo-biologico-y-sociobiologia/>:

En primer lugar se encuentra el determinismo biológico y el patriarcado:

Estos autores exponen el hecho evidente en nuestras sociedades de que se producen diferencias de status, riqueza y poder entre hombres y mujeres. Hay una división entre hombres y mujeres en el trabajo: los hombres tienden a realizar los trabajos más duros, mayoritarios y mejor pagados y las mujeres, por el contrario, los que requieren menos fuerza, están peor pagados e implican mayor subordinación. Además de que toda una

rama del trabajo se le asigna a la mujer, esta es la de la labor reproductora, que no se limita al momento del parto biológico, sino a la de preparar comida, ropa, al padre de familia, y a los hijos por supuesto, transmitiendo además su actividad a las siguientes generaciones (párr. 18).

El determinismo biológico y su confrontación con el feminismo:

Ante el auge del movimiento feminista, el determinismo biológico afirmaba que desempeñar papeles de líder en la vida pública es cosa de hombres. Atacan al movimiento feminista también afirmando que el hecho de que las mujeres ocupen un lugar destacado en los negocios traería consigo cierto peligro, en tanto que se produciría desorganización en las empresas por las “olas de embarazos”. La conclusión a la que quiere conducirnos el determinismo es la de que es un error que las mujeres trabajen fuera de casa, ya que trastorna la economía, porque la seguridad social tiene entonces que pagar sus servicios, que de estar la mujer en el hogar serían suministrados a través de su labor femenina no remunerada. (párr. 19)

El determinismo biológico y la Sociobiología:

En primer lugar la sociobiología hace una descripción del fenómeno que pretende explicar. Para ello cita una lista extensiva de características que adopta como universales en una sociedad humana. Describiendo fenómenos muy distintos entre sí, como la cocina, la guerra, la religión, etc. En segundo lugar, tras haber descrito la naturaleza humana, se afirma que las características universales se encuentran codificadas dentro del genotipo humano. En general, los sociobiólogos mantienen que la organización social humana es consecuencia de la acción genética(...) Ante la cuestión de la descripción de la naturaleza humana, que pretende llevar a cabo la sociobiología, parece según nuestros autores que no han tenido en cuenta la complejidad de la vida social humana en el pasado y el presente.(párr. 22-23)

Todos estos aspectos obligan a pensar cual es el papel de la enseñanza de la biología en un contexto particular, como lo es en este caso el proceso de educación de adultas, ya que fue un

espacio de mujeres, en donde estos factores de alguna manera han generado identidades y roles en la sociedad: por ende desde la enseñanza de la vida y lo vivo “La acción educativa es también una acción comunicativa, que confronta la vida cotidiana , que es dialógica, que es reconstructiva” (Castaño 1995, citada por Cataño 2011).

El conocimiento biológico desde otras perspectivas: aproximaciones para su enseñanza desde un enfoque subjetivo

Al haber expuesto algunas consideraciones de la perspectiva feminista donde muestran evidencian una fuerte crítica al conocimiento biológico desde el paradigma empírico-positivista, donde la absoluta verdad tiene validez sobre el objeto de estudio. En este apartado, para contrarrestar la visión feminista sobre las ciencias, se mencionan aspectos relacionados con las perspectivas del conocimiento biológico desde los enfoques de lo objetivo, el paradigma empírico- positivista y lo subjetivo como la enseñanza de la biología desde el enfoque de la vida y lo vivo y el mundo de la vida.

Otra perspectiva del conocimiento biológico: Más allá del paradigma empírico-positivista

Cuando se habla del conocimiento científico desde el paradigma empírico-positivista se enmarcan dos factores: la observación de lo real y lo tangible y la experimentación como una forma sistémica de concebir el conocimiento científico y producirlo a través de la corroboración o verificación que se lleva a cabo a partir del conocido método científico.

Como menciona Chalmers (2000) citado por Valbuena (2007)

La perspectiva empírico-positivista se corresponde con el pensamiento inductivo, según el cual el conocimiento es el reflejo de la realidad. Desde esta perspectiva, para acceder al conocimiento lo fundamental es observar y experimentar de forma cuidadosa y desprejuiciada los objetos y los fenómenos; es decir, el conocimiento deriva directamente de los hechos. Las leyes y teorías

son el objetivo final de las ciencias y se obtienen a partir del razonamiento correcto mediante inferencia inductiva (p. 80)

En suma el conocimiento biológico en el mundo moderno se ha caracterizado por ser objetivo en el sentido de que se encarga de estudiar los procesos vivientes (lo vivo), donde los aspectos a estudiar se convierten meramente en un objeto-estudio en el cual la realidad del mundo de la vida de las personas se encuentra alejado. El mundo de la vida es un factor subjetivo que no puede ser corroborado por el método científico, por ende la comprensión del proceso de vivir se convierte en el objeto determinante de lo vivo.

En relación a lo anterior Buitrago y Fernández (2013) mencionan:

Mayr (2005) presenta la dicotomía que existe al hablar de la vida y el proceso de vivir, dado a que el primero no se puede llevar a una comprobación científica en relación con el segundo que sí la puede alcanzar y es bajo esta última que se determina lo vivo como un conjunto de programas evolucionados, con propiedades químicas, con mecanismos de regulación, organizados, como sistemas de magnitud limitada y un ciclo vital, agregando a ello la cualidad de sistemas alejados del equilibrio térmico (p. 615).

En el conocimiento biológico en tanto conocimiento científico ha sido predominante de alguna manera la postura empírico-positivista, precisamente por el enfoque científicista o mecanicista que alude a la utilización del método científico en estudios relacionados con la comprensión del fenómeno viviente, sin embargo la aplicabilidad del método científico no es universal en la medida en que cada ciencia varía de acuerdo a su objeto de estudio, especialmente las ciencias biológicas.

Como menciona Canguilhem (1976) citado por Valbuena (2007) el conocimiento biológico es:

Una actividad creadora, una gestión esencialmente emparentada con la actividad por la cual el organismo compone con el mundo cambiante de manera que pueda realizarse

el mismo, es decir, existir. El conocimiento biológico reproduce de manera consciente la gestión del organismo viviente, la gestión cognitiva del biólogo es expuesta en las dificultades análogas a aquellas que encuentra el organismo en su aprendizaje, es decir, en las tentativas para ajustarse al mundo exterior (p. 80)

Respecto a que el método científico no es universal Martin-Martinez (1997) citado por Valbuena (2007) menciona: “Se cuestiona la aplicabilidad universal del método científico, dado que la metodología para abordar la realidad en cada campo de estudio (Biología, Física, Química, Psicología etc) puede ser diferente. En las ciencias hay diversas metodologías de trabajo” (p.80)

Frente a lo anterior una postura que es importante mencionar para este trabajo es la de Feyerabend con su “Teoría anarquista de la ciencia” donde hace una fuerte crítica a la postura empírico-positivista y su método científico, Chalmers (2000) citado por Valbuena menciona señala:

Una postura más extrema corresponde a la *teoría anarquista de la ciencia de Feyerabend*, según la cual no existe un método científico, sino que “todo vale”, la ciencia no tiene ninguna característica que la haga superior a otras fuentes de conocimiento. Según Feyerabend el alto prestigio de la ciencia es un dogma peligroso, que adopta un papel represor similar al que, según su relato, representó el cristianismo del siglo XVII, teniendo en mente episodios tales como las luchas de Galileo con la iglesia. (p. 84).

Igualmente en el conocimiento biológico por ser una ciencia de cambio, variable y compleja el método científico a veces no suele ser la mejor metodología de estudio de un fenómeno ya que puede que no sea preciso el resultado, puede variar de acuerdo a las diferentes condiciones: Como señala Mayr (1998) citado por Valbuena (2007) “en Biología no sorprende que ocasionalmente falle una predicción. (...) Para el biólogo no es tan importante que su teoría pase la prueba de la predicción; es mucho más importante que su teoría resulte útil para resolver problemas” (p.83). Wanderse, Fisher y Moody (2000) citados por Valbuena (2007) plantean respecto al conocimiento biológico las siguientes características:

-No se deriva unicamente de la observación del mundo viviente. Surge a partir de variadas fuentes y es formulado desde concepciones existentes.

-Existen diferentes formas de estudiar y pensar acerca de la Biología.

-Puede ser utilizado fluida y flexiblemente en el mundo real.

-Es amplio, en constante evolución, dependiente del contexto y del método.

-Sus límites son ambiguos, indefinidos y problemáticos.

-(...) El papel de las leyes en la construcción de la teoría no es relevante. (p.87)

No obstante en este punto es preciso mencionar que a pesar de que estas características reflejan otra perspectiva de entender el conocimiento biológico ya que se apartan del paradigma empírico-positivista, es importante cuestionarse por qué en la actualidad se sigue manteniendo la postura positivista en donde la ciencia tiene la absoluta verdad: por ejemplo en el campo educativo formal se sigue enseñando y aprendiendo de la misma manera que hace décadas, dejando de lado un aspecto tan importante como es el mismo sentir experiencial de las personas que viven y que se relacionan con otros que cumplen las mismas características; pareciera ser que cada vez más las personas se alejan de su vida real y del vínculo tan estrecho que hay entre lo vivo y la vida.

Como señalan Delgado y Prada (2008):

Nadie dudaría de que la discusión sobre el positivismo, en el ámbito de las ciencias naturales y sociales, está “superada”. De ello podría darse cuenta en un recorrido por las principales corrientes epistemológicas desde la segunda mitad del siglo XX hasta hoy. No obstante, nuestro experimentar cotidiano nos muestra que la relación que tenemos con la ciencia y la tecnología está marcada por el desequilibrio. En efecto, guiados por nuestra ingenuidad, suponemos son las ciencias exactas las que deben responder las preguntas fundamentales de la existencia sacrificando con ello la posibilidad de pensar libres (...) cuando solo nos podremos pensar libres si nuestra

razón regresa a su centro: a la conciliación entre el hombre y el mundo, asunto que no será resuelto por la ciencia positiva, sino por el saber vinculante (p.41)

La enseñanza de la Biología desde la perspectiva de la subjetividad: un vínculo entre la enseñanza-aprendizaje de la biología y la experiencia de vivir

Durante la práctica pedagógica se llevaron procesos de aprendizaje de la biología en la que las experiencias de las mujeres, en tanto sus saberes y vivencias se vinculaban con el aprendizaje mismo de aspectos relacionados con el conocimiento biológico. Es en esta medida que en este apartado se mencionan los aspectos relacionados con las miradas subjetivas de la biología desde dos perspectivas: “el mundo de la vida” y el enfoque relacionado con la enseñanza de la biología desde “la vida y lo vivo”.

En primer lugar el mundo de la vida atribuido así por el filósofo checoslovaco Edmund Husserl consiste en que existe una correlación estrecha entre el hombre y el mundo; es decir el hombre, entendido este como ser humano (hombre y mujer) no actúa y piensa aislado de lo que lo rodea, en tanto que aquello que lo rodea es el mundo, es decir las experiencias, el contexto o lo que se mueve dentro de estos dos últimos aspectos, constituyen un mundo de la vida.

Respecto al mundo de la vida de Husserl, Herrera (2010) cita:

Husserl, en una primera definición, nos dice que el mundo de la vida es “el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda la vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica como, finalmente, también la científica”. Para Husserl la experiencia de este mundo de la vida no se reduce a la experiencia sensible: toda experiencia está cargada de otras significaciones, significaciones valorativas, afectivas, estéticas, volitivas etc. (p.256)

Frente al mundo de la vida es importante recalcar su relación mundo-experiencia, que como lo menciona el autor anteriormente no es solamente una experiencia sensible, sino que toda

experiencia tiene sus significaciones; es decir en la medida en que las personas viven su experiencia y la relacionan con su contexto.

Siguiendo con el mundo de la vida uno de los problemas que ayuda a identificar Husserl, es la instrumentalización de la ciencia (especialmente de las ciencias naturales) para comprender el mundo viviente, pues de alguna manera ha olvidado las significaciones que acompañan la experiencia reflejada en el mundo de la vida que se acompaña de fenómenos de lo vivo. Frente a lo anterior Herrera menciona:

El mundo de la vida implica, por consiguiente, una infraestructura de sentido, la cual conlleva que lo experimentado sea mucho más rico que el contenido efectivamente presente. Es toda esta riqueza de significaciones la que exactamente elimina u olvida las ciencias naturales en su comprensión del mundo. (2010, p.256)

La crítica que hace Husserl al enfoque científico (corriente mecanicista) de las ciencias naturales, conlleva a pensar que el enfoque que se le debe dar al estudio de la vida debe ir más allá de la instrumentalización positiva que se ha dado en la modernidad, ya que la perspectiva subjetiva tiene cabida dentro de la comprensión de lo objetivo.

En relación a lo anterior Delgado y Prada (2008) señalan:

Husserl nos ha puesto el reto de tratar de entender y superar la crisis generada por la razón instrumental, que se ha engendrado en el corazón de la modernidad, y al igual que Nietzsche, que reclama la superación del *nihilismo histórico* a través de la renovación de la humanidad y los valores que soportaban el instrumentalismo científico, muestra el horizonte perdido de nuestra humanidad: el rescate del mundo de vida circundante y de la subjetividad como cosa misma de la razón y de la ciencia (pp. 44-45)

Hablar del mundo de la vida corresponde hablar de las experiencias, pues el mundo es aquello que las personas viven, piensan y relacionan, no tomar en cuenta esta perspectiva en la enseñanza

de la biología sería como sustraer a los sujetos y convertirlos en meros objetos. El considerar una enseñanza de la biología desde el saber vinculante como lo mencionan Delgado y Prada (2008) permite romper con los parámetros de la objetividad de la ciencia y reunir el mundo experiencial para un proceso de aprendizaje más vinculante donde se relaciona lo subjetivo y lo objetivo.

Frente a lo anterior Buitrago y Fernández (2013) mencionan:

El conocimiento moderno se constituye hoy como algo exterior al humano, no conmueve en lo íntimo, es la forma dominante de relacionarnos con el mundo, homogenizando las experiencias, que no son propias, son obtenidas a través de los medios masivos, atraviesan a los sujetos pero no los transforma. La experiencia es el vivir en un mundo de afección (...) La experiencia es el caminar, el trasegar en el sentir, el vivir la vida (p.615).

Es importante señalar que el mundo de la vida planteado por Husserl no excluye completamente la ciencia, puesto que en el mundo de la vida hay un campo para el equilibrio. Husserl acepta la ciencia en tanto que esta surge del mundo de la vida, es decir; “todos los estratos de significación tienen un espacio como constitutivos” (Delgado y Prada, 2008, p.46)

En relación a lo anterior Delgado y Prada mencionan:

En la sociedad industrial, el hombre, entregado a la ciencia como única forma de resolución, espera que esta trace el camino hacia la libertad, y a través de sus investigaciones, pueda controlar y encauzar la historia. Sin embargo este hombre que somos nosotros en cada momento ha olvidado la contribución de Kant y Husserl: que la ciencia es una expresión más de la humanidad, que no somos un mero objeto de cuantificación, que la esencia de la libertad se halla en el hombre y no en la ciencia (2008, p. 46)

Para finalizar este apartado, frente al mundo de la vida Herrera (2010) señala:

El mundo de la vida es, por consiguiente, la instancia trascendental o condición de posibilidad a la que toda experiencia singular remite y que en toda experiencia está implicado. (...) Sustituir el mundo de la vida por el mundo de los científicos implica tomar la parte por el todo (p. 264).

Otro aspecto importante a tratar es el enfoque relacionado a la enseñanza de “la vida y lo vivo”, donde de la misma forma que en el mundo de la vida el aspecto subjetivo tiene gran importancia. En esta medida frente a la enseñanza de la biología en tanto que estudia la vida y los procesos vivientes, es preciso mencionar a Vargas (2001) y su cuestionamiento frente a la noción de vida desde el campo de la biología:

Qué es la vida, es una de las preguntas más difíciles que se pueden formular a un ser humano, y se presenta mucha dificultad cuando se trata de explicar, de conceptualizar, de verbalizar y definir. En la mayoría de los textos biológicos que tratan del problema se encuentran frases como: “La vida no existe como tal, nadie la ha visto”, “La vida no existe, no hay más que seres vivos”; “La vida es imposible asilarla o concebirla en abstracto”, “Pedir una definición de vida es pedir algo acerca de lo cual no se llega a ningún acuerdo satisfactorio”, “ se puede caracterizar la vida, mas no definirla”, “Se pueden establecer las leyes de la vida, pero no se debe esperar del biólogo alguna respuesta acerca de la íntima esencia de la vida”, “la vida es un axioma, un dato primordial que debe ser simplemente aceptado, no explicado” (p. 241)

En esta primera aproximación la vida es un objeto y se remite a los procesos vivientes, no hay una correlación entre la vida y lo vivo.

Como ya se ha mencionado anteriormente el conocimiento biológico se ha visto inmerso en el aspecto positivista, dejando de lado aspectos tan importantes como la construcción de mundo que tienen las personas , en este caso las estudiantes frente a su propio entendimiento de los conceptos que hacen parte de ese conocimiento científico, en este caso el biológico . Por ende hablar del tema educativo y la enseñanza de las ciencias significa en este contexto hablar de enseñanza de la vida y lo vivo. Una primera aproximación a la enseñanza de la vida y lo vivo se

relaciona con el conocimiento de las ciencias y su didáctica, en este punto Castaño (2011) menciona:

Es urgente construir un espacio para pensar nuestra historia en relación con un sistema de enseñanza que debe crear nuevos modos de pensar la formación de sujetos en un contexto cultural propio. Estos planteamientos pueden constituirse en base para renovar los procesos de formación desde una perspectiva epistemológica, incluso darle una connotación distinta a la didáctica, al considerar no una historia sino las historias locales de las ciencias en relación con las didácticas (p.569)

Frente a lo anterior otro aspecto importante a resaltar de la misma autora es el hecho de considerar al sujeto como constructor de conocimientos donde la experiencia cumple un papel importante. En este sentido la autora menciona algunos elementos que reflejan una perspectiva epistemológica de las ciencias para llevar a cabo su enseñanza:

Ubicar al sujeto humano como constructor de conocimiento, inserto en un contexto social que le genera situaciones que constituyen un sistema de significaciones y relacionar el desarrollo de sus procesos cognoscitivos con la epistemología de las ciencias, desde una historia propia, la nuestra. Darle un sentido a la experiencia en la construcción de conocimientos, desde los mismos procesos cognoscitivos. La práctica vista como una serie de acciones que se constituyen en punto de partida para generar procesos de conocimiento (2011, p. 570)

De igual manera en este sentido hablar de un concepto específico de vida es difícil ya que la vida está inmersa en diferentes factores asociados a las experiencias o vivencias de las personas, por ende Pennock (2011) citado por Castaño (2011) sostiene que:

La clasificación vida involucra elementos causales y pragmáticos. En lugar de buscar una definición única, fuerte, estas consideraciones sugieren que la vida es un concepto que agrupa (cluster), que tiene fronteras difusas y que hay múltiples formas legítimas de hacer la noción precisa para diferentes fines científicos (p. 575).

Castaño (2011) en relación a lo anterior señala: “Tal vez esto significa que la vida es algo que reconocemos instintivamente, por eso no hay necesidad de palabras (...) podemos reconocer la vida sin definirla y reconocemos la vida, por lo que los seres vivos lo hacen (p.575)”. Por lo tanto la enseñanza de la vida y de lo vivo refleja que hay un sin número de factores que posibilitan la comprensión de un concepto biológico que se asocia al mundo de las personas que participan en el aprendizaje de la biología, por consiguiente, la vida está acompañada de elementos sociales que son fundamentales y no se pueden ignorar.

Es así como la misma autora señala:

La forma en que juzgamos una distinción entre lo que es esencial y lo que no es esencial, será diferente cuando consideramos conceptos que son nociones culturales y conceptos como la vida que se refieren a características del mundo natural. De los conceptos científicos esperamos que haya una realidad que de forma a la gramática teórica. Sin embargo, que algo sea un concepto científico o una clase natural no se significa que no hay elementos sociales relevantes (2011, p. 575).

Al tomarse en cuenta elementos sociales que hacen parte de las nociones de los y las estudiantes en un contexto de enseñanza de la biología, da lugar a pensar que la biología desde esta perspectiva es interdisciplinaria. Emmeche (1997) citado por Castaño (2011) señala: “El análisis de las definiciones implícitas de vida se considera, como base para la afirmación de que la biología como ciencia de los procesos de la vida, debe beneficiarse de la interdisciplinariedad” (p. 575). De igual manera en la enseñanza de la vida y lo vivo también se encuentra el lenguaje, que para Gadamer “es otra de las estructuras que se escapa de la pretensión de objetividad científica”. Frente a lo que señala Gadamer referente al lenguaje, Delgado y Prada (2008) mencionan:

En efecto el lenguaje no puede ser explicado como una herramienta de la cual el hombre de ciencia dispone para poder mostrar la correspondencia entre los enunciados téticos y los datos empíricos formalizados a través de las categorías. Ni mucho menos podemos interpretar el lenguaje como un instrumento, entendido como un sistema de

signos muertos que aplicamos en la transmisión de información para mostrar un ente externo a nosotros (p. 49)

Se retoma el lenguaje y su importancia en la enseñanza de la vida y lo vivo ya que al igual que en el mundo de la vida, la experiencia de las personas en tanto sujetos con significaciones tienen un lenguaje que no puede ser ignorado en la medida de que a partir del entendimiento del lenguaje y sus particularidades se pueden construir procesos de aprendizaje encaminados a relacionarse con el otro y la otra. En este mismo sentido Delgado y Prada señalan:

El lenguaje es nuestra forma de apertura al mundo, es el que nos permite hacernos el mundo en la palabra, en cada silencio en el que la voz de lo otro se hace carne. El lenguaje nos permite habitar con otros, es allí donde se presenta la posibilidad de comprensión y de discusión (2008, p. 49)

Castaño (2011) también señala que en la biología lo vivo y la vida se entrelazan algunas veces, por ejemplo las nociones acerca de lo que se encuentra en el mundo natural, surgieron antes de que existiera cualquier conocimiento científico, estas nociones especialmente se relacionaban con las plantas, los animales y los humanos y se encontraban articuladas con el aspecto social. Estas nociones que partían de aspectos del conocimiento humano, determinaron de alguna manera el desarrollo de la conciencia humana donde al mismo tiempo no solo impulsaron el surgimiento del conocimiento racional acerca del significado de lo vivo, sino que también aspectos de la vivencia estética y emocional humana y la relación estrecha que se le daba a la naturaleza.

Esa asignación de propiedades y correlaciones se entretrejieron de forma compleja y muy arraigada con nociones de religión y fantasía (Jahn, 1990), lo que indica que las concepciones acerca de lo vivo han estado, a lo largo de la historia de la humanidad, entrelazadas a la vida misma (Castaño, 2011, p. 574).

Las emociones humanas juegan un papel importante en la relación que se le da a la vida con lo vivo, al respecto Maturana (2001) señala:

Cuando hablamos de emociones hacemos referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve. Que esto es así se nota en que nuestros comentarios y reflexiones cuando hablamos de emociones se refieren a las acciones posibles del otro, sea este animal o persona (...) Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto (p. 13)

Sin lugar a dudas las emociones hacen parte de la vida humana y es a partir de ellas que las personas constituyen y construyen sus propias acciones y nociones del mundo que los rodea; “No es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana, 2001, p. 14). Así mismo:

El reconocer que somos sistemas determinados en nuestra estructura, no debe aferrarnos. Tal reconocimiento no suprime ni nuestras experiencias espirituales, ni aquellas que llamamos psíquicas: al contrario nos permite darnos cuenta de que estas, como ya está dicho, no pertenecen al cuerpo, sino al espacio de relaciones en que se da la convivencia (Maturana 2001, p. 17)

“La historia de la Biología evidencia que lo que constituye la realidad es el sentido de nuestras experiencias, y no la estructura ontológica de los objetos” (Castaño, 2011, p.576). En este punto ya se muestra una clara evidencia entre la relación que existe entre lo vivo y la vida, ambos aspectos no se pueden dejar asilados. La enseñanza de la vida y lo vivo permite que haya un entendimiento por el mundo que rodea a los sujetos, ese mundo de la vida anteriormente expuesto. Por lo que como señala Santos (2009) citado por Castaño (2011):

Tenemos que recurrir a una forma de conocimiento que no reduzca la realidad a aquello que existe(...) una forma de conocimiento que aspire a una concepción expandida de realismo, que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas (p. 577)

8. MARCO METODOLÓGICO

En el presente apartado se fundamenta el proceso metodológico llevado a cabo en esta investigación, se tomaron diferentes elementos investigativos desde dos aspectos: 1. La coherencia con el sentido de la presente investigación, 2. La respuesta a los objetivos planteados.

Desde esta perspectiva el referente metodológico se enmarca desde el paradigma hermenéutico interpretativo, y la sistematización de experiencias como estrategia metodológica de orden cualitativo. En coherencia con lo anterior se utilizaron instrumentos como la entrevista semiestructurada, recolección fotográfica y la recolección de las acciones realizadas durante la práctica pedagógica I y II que fueron el instrumento principal de esta investigación ya que de allí se consolidaron las unidades de información (desde los relatos de las participantes) para posteriormente la realización de la interpretación.

El paradigma hermenéutico interpretativo

Esta investigación se enmarca desde el paradigma hermenéutico interpretativo ya que está en coherencia con la sistematización de experiencias (estrategia investigativa que se llevó a cabo en el presente trabajo), por ende desde un primer aspecto es importante mencionar que la hermenéutica para Husserl citado por Bengoa (2002) en Zavala (2010) considera que es una “filosofía, un enfoque y un método” pues enfatiza la reflexión para describir y clarificar la experiencia vivida tratando de introducirse en la dinámica y contenido del actor social (2010,p.92)

En este sentido el paradigma hermenéutico fue el eje central para poder llevar a cabo la sistematización e interpretación de la experiencia pedagógica (constituida por el proceso desarrollado en la práctica pedagógica I y II de los autores del presente), en relación a la enseñanza de la vida y lo vivo y otras relaciones en relación con la formación de sujetos que son posibles de reconocer en los relatos de las mujeres ya que permitió describir y organizar la experiencia para poder llegar a una reflexión e interpretación del proceso vivido. Así mismo la hermenéutica según Zavala (2010) se puede inscribir dentro del paradigma interpretativo ya que este toma la realidad de la sociedad desde un carácter objetivo y subjetivo para comprender e

interpretar las acciones sociales y sus significados. Su fin es la captación y reconstrucción de significados (Zavala, 2010).

Es preciso aclarar en este punto que cuando se habla de la realidad no es desde una perspectiva post-moderna, ya que solo existe una realidad, es más bien desde una perspectiva de la posibilidad de la construcción de una realidad colectiva en este sentido desde las mujeres y el proceso vivido con ellas. Desde esta mirada la realidad según Berger y Luckman (2006) en Zavala (2010):

Se constituye por una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos, de tal manera que cuando nosotros nos enfrentamos al mundo social existen estructuras ya determinadas “dadas” como tales; empero, el hombre tiene la capacidad de cuestionar, mantener o re-significar esa realidad que se presenta objetivada con base a la carga de significados que elabora. (p.92)

Cuando se habla de la realidad, en esta investigación se tomaron aspectos como el papel de las mujeres en la sociedad, y las razones por las cuales el movimiento popular de mujeres la Sureña enfatiza su trabajo con esta población en específico.

Por otro lado el paradigma hermenéutico interpretativo permitió enlazar diferentes aspectos que fueron relevantes para la experiencia, en tanto fueron emergiendo de la organización e interpretación como lo son aspectos de la cultura, la religión, la ciencia desde la enseñanza de la vida y lo vivo, el arte y la educación. Todos estos aspectos de igual manera fueron interpretados y correlacionados con la experiencia vivida, por consiguiente lo anterior se argumenta desde Gadamer (2006) citado en Zabala (2010) donde expone que:

La interpretación no se limita solo a los textos y a la comprensión de los fenómenos históricos; involucra todas las estructuras de sentido concebidas en el arte, religión, ciencia, lenguaje y todas aquellas motivaciones conscientes e inconscientes son susceptibles de ser interpretadas. Las acciones se encuentran inmersas en una trama

de significados (...) no solo es la representación de lo “dado” si no que abre un sinfín de posibilidades de imaginar, crear y pensar. (2010, p.93).

La sistematización de experiencias como estrategia de investigación

Como estrategia de investigación metodológica se llevó a cabo la sistematización de experiencias, que en el apartado de marco referencial se explica de manera sucinta. En este apartado se mencionan las características mas relevantes de esta estrategia metodológica ya que a partir de ella se realizó la organización y reconstrucción de la experiencia pedagógica.

En un primer plano según Jara (2000) la sistematización de experiencias nos hace objetivar lo vivido:

La sistematización, al reconstruir el proceso de la práctica, identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos, nos hace objetivar lo vivido, “hace un alto para tomar distancia” de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación(p.13).

En este sentido la sistematización permitió como primera instancia reconstruir el proceso vivido y a partir de allí responder a uno de los objetivos propuestos que consistía en identificar los componentes (entendidos estos como elementos en constante interacción e interdependientes) que integran los procesos de enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular y enfoque de género. De igual manera la sistematización permitió identificar los ejes estructurantes y núcleos temáticos que caracterizaron la experiencia vivida.

La práctica pedagógica se convirtió en uno de los objetos de estudio, ya que en ella se vivenció la experiencia, además de otorgar factores para la transformación de la misma desde la reflexión de lo que se hizo y no durante el proceso de práctica.

Siguiendo con Jara (2000) otra característica de la sistematización de experiencias es que ésta pone en orden conocimientos y percepciones que surgieron durante la experiencia que fueron dispersos y desordenados:

La sistematización pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia. Así mismo, explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso. Al sistematizar, las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre su experiencia, descubren lo que aún no saben acerca de ella, pero también se les revela lo que “aún no saben que ya sabían” (p. 13).

Durante la sistematización de la experiencia se logró poner en orden primero las acciones realizadas durante la práctica pedagógica relacionadas con la enseñanza de la vida y lo vivo, de allí surgieron categorías que se identificaron a partir de las percepciones y conocimientos que tenían las mujeres. En esta medida se descubrió lo que no se sabía de la experiencia vivida desde el mismo saber de una de las actoras del proceso (las mujeres).

De la misma forma continuando con las características de la sistematización y que es pertinente mencionar, es que esta crea un espacio para que las interpretaciones de los diferentes actores del proceso sean “discutidas, compartidas y confrontadas” (Jara, 2000, p. 13). Martinic y Walker (1987) citados por Jara (2000) con respecto a lo anterior mencionan que:

Las prácticas sociales que se estudian se entienden como situaciones en las cuales hay actores involucrados. Estos conocen e interpretan la realidad de un modo distinto, lo que a su vez tiene relación con el mundo social y cultural al cual pertenecen. Se trata así de recuperar lo que los actores saben de la experiencia en la cual participan (...) Las interpretaciones que se producen sobre la experiencia y la práctica misma de los sujetos se asume como premisa (...). Lo que se mira ahora son los sentidos que las acciones tienen para los actores que las promueven y los resultados que esta tiene, de acuerdo con los propósitos que ellos mismos establecieron. (p.13)

Desde lo citado anteriormente se fundamenta y justifica él porque al sistematizar la experiencia pedagógica se tomaron como eje central los sujetos o actores que hicieron parte del proceso (las mujeres, el movimiento popular de mujeres la sureña y los practicantes en enseñanza de la biología). Las interpretaciones y saberes de las mujeres que se evidenciaron durante el desarrollo de la práctica, los propósitos del movimiento popular de mujeres La Sureña, y el que hacer de los estudiantes en formación de la licenciatura en biología durante la experiencia en la práctica, permitieron desarrollar la sistematización y al mismo tiempo confrontar, correlacionar y discutir los aspectos relevantes de la experiencia.

La perspectiva interpretativa de la sistematización

Ya que este trabajo se enfoca desde el paradigma Hermenéutico Interpretativo en este apartado se mencionan los aspectos mas importantes de la relación interpretación – sistematización, sin embargo es preciso aclarar segun Torres (2000) que:

No existe una unidad epistemológica entre los diversos enfoques de sistematización (...) Los aportes de las perspectivas interpretativas incorporados a la discusión sobre la sistematización han empezado a enriquecer y complejizar las propuestas metodológicas al destacar la dimensión simbólica y representativa de las prácticas educativas y sociales (p.25)

La perspectiva de la interpretación en la sistematización de experiencias permite comprender las dinámicas que se dieron en la experiencia desde el sentido de cómo se orientó ésta, bajo que parámetros se rigió, qué se hizo y qué no, y a partir de estas consideraciones se lleva a cabo la interpretación de las prácticas sociales, no obstante estas interpretaciones no son leyes universales, ya que apuntan a aspectos que se dan en una práctica social en particular, en este caso la práctica con las mujeres, por lo tanto:

El interés que mueve este tipo de enfoques no es controlar ni predecir; sino ubicar y comprender porqué la dinámica de los hechos sociales o de sus expresiones se orientó

de tal manera y no de otra; en desentrañar rigurosamente las condiciones y factores particulares que hicieron posible tal acción, tal punto de vista, tal discurso. A partir de estas acciones interpretativas de la sociedad pueden derivarse implicaciones prácticas, orientaciones para comprender y actuar en el aquí y en el ahora, pero sin ninguna pretensión de estar frente a una ley o una prescripción universal. (Torres A. , 2000, pág. 32)

A partir de lo anterior se pudieron identificar aspectos particulares del proceso de la práctica pedagógica, donde se evidenció de alguna manera, las formas de enseñanza de la vida y lo vivo, permitiendo establecer los componentes que caracterizaron este tipo de procesos en educación con adultas. Así mismo:

Las experiencias educativas no existen como hechos objetivos independientes del conjunto de interpretaciones que de ella hacen sus actores. Se asumen como construcciones colectivas, de sentido que definen lo real y legítimo para sus miembros con una lógica y unos movimientos que trascienden la percepción y vivencias de cada uno de los actores (Torres A. , 2000, pág. 34)

Por consiguiente la experiencia educativa se enmarca desde una lógica que parte desde las nociones de enfoque de género, educación popular, la educación no formal desde el ámbito comunitario y la vida y lo vivo (desde los procesos de enseñanza - aprendizaje). A su vez estas nociones hicieron parte de la elaboración e interpretación de las categorías, con el objetivo de encontrar una coherencia entre estos dos aspectos, es decir entre lo que se pretende y lo que se hace.

Por otra parte la organización de la información, se dio desde dos dimensiones: la primera, desde el aspecto objetivo que consistió en organizar las actividades que se realizaron en la práctica pedagógica de manera cronológica la segunda, desde un aspecto subjetivo que se dieron a partir de los elementos surgidos de las interpretaciones de los actores del proceso, que a su vez surgieron de las mismas actividades que se realizaron. Lo anterior se puede fundamentar a partir de Zavala (2010) donde menciona que:

La sistematización, posibilita comprender las acciones sociales llevadas a cabo en la práctica en dos dimensiones: en lo objetivo, referido a los aspectos dados y materializados en la experiencia y, por la otra, a los elementos subjetivos que se desprenden del sentido, representaciones y de una visión del mundo común de los actores. (p.95)

Metodología de la sistematización: Una reconstrucción de la experiencia

La metodología implementada durante la sistematización de la práctica pedagógica, se dividió en tres fases, donde se encontraban una serie de pasos encaminados a la organización y reconstrucción de la experiencia, y la interpretación de la información ya organizada, como primera medida se identificaron los actores, luego se utilizaron las actividades realizadas durante la práctica pedagógica, los relatos que de allí surgieron de los actores (las mujeres) para la estructuración de la experiencia de la cual surgieron: los ejes estructurales, los núcleos temáticos y las categorías con sus respectivas interpretaciones. También es preciso aclarar que los relatos se comprenden como las unidades informativas en la presente sistematización.

Estos tres componentes se correlacionaron para identificar las coherencias existentes entre estos. Lo anterior se realizó con base en Torres (2000) donde en la sistematización:

A nivel metodológico, se privilegian los diversos relatos de la experiencia vivida por los diversos actores, no solo los “claves” o destacados, ya que todos tienen algo que decir de ella. Cada relato se asume como unidad básica de sentido, el cual es leído para ubicar los núcleos temáticos y la periodización de la experiencia, para construir los ejes y campos semánticos al compararlo con otros relatos (p.35).

La metodología de la sistematización de experiencias según Jara (2013) se caracteriza por llevar cinco tiempos en los cuales se encuentran, vivir la experiencia, formularse preguntas iniciales, recuperar el proceso vivido, realizar reflexiones de fondo y formular conclusiones y recomendaciones, entre estas últimas, la elaboración de uno o varios productos de comunicación

que permitan hacer comunicables los aprendizajes y reflexiones que surgieron de la sistematización de la experiencia.

Cada uno de estos pasos permitió que la experiencia fuera organizada, reconstruida e interpretada desde una mirada crítica, que favoreció ampliar la mirada de lo vivido, reflexionar en torno a la experiencia y formular aspectos en este caso los componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo y sus contribuciones a los maestros en formación de la licenciatura en biología. Igualmente se realizaron cuadros y matrices que más adelante se especifican para organizar la información, identificar las categorías y posteriormente analizar los resultados obtenidos.

Los instrumentos para la sistematización

Para este trabajo se consideró como principal instrumento la información recogida a lo largo de la práctica pedagógica, la cual se seleccionó de manera ordenada y cronológica, esta información se constituye en las actividades que se realizaron en torno a la enseñanza de la vida y lo vivo, los productos obtenidos de cada una de las actividades que surgieron de la participación de las mujeres, así como la recolección fotográfica de algunas de las actividades realizadas.

De igual forma en este punto la información que se organizó incluyó aspectos que fueron relevantes para el proceso. Por otra parte se realizaron entrevistas a algunas de las participantes entre ellas mujeres estudiantes y exestudiantes del proceso y mujeres líderes que hacen parte del movimiento La Sureña, esto último para escuchar las voces de las protagonistas y poder contrarrestar o relacionar la información que ya se tenía de la práctica pedagógica.

La entrevista no estructurada

Como se mencionó en el apartado anterior en el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta las voces de diferentes mujeres que hacen parte de este proceso de Educación y Alfabetización de mujeres Adultas, ya sean profesoras o estudiantes a través de la realización de entrevistas. Por lo cual se toma como referente la entrevista no estructurada, la cual se caracteriza por que “utiliza preguntas abiertas, es flexible en sus procedimientos y en general carece de una estandarización formal. La persona entrevistada responde con sus propias palabras y dentro de un cuadro de referencia a la temática que ha sido formulada” (Cerdeza Gutierrez, 1993, pág. 260).

Por consiguiente se realizó este tipo de entrevista ya que permitió una flexibilidad a la hora de su realización y a su vez porque hace énfasis especial en la temática que se aborda y permite que la persona responda desde su palabra.

Se hizo énfasis en la entrevista no dirigida la cual permite que se aborde dentro de la temática de interés otro tipo de aspectos que logran que se desarrolle un tipo de charla con lo cual la persona entrevistada se sienta en confort. Es así que para este proceso investigativo las preguntas establecían relaciones con la experiencia y sentimientos de las mujeres entrevistadas con el fin de mostrar la importancia de sus vivencias dentro del proceso.

Los productos obtenidos de la práctica pedagógica como unidades de información para la sistematización

Ya después de la organización de la información a través de la elaboración de matrices donde se encontraban en algunas los productos obtenidos de cada actividad, se constituyeron estos como las unidades informativas donde se encontraban los propios relatos de las participantes del proceso.

Es preciso aclarar en este punto que en estos productos se encuentran los propios relatos de las mujeres y sus experiencias en relación a lo que vivenciaron en el proceso de educación de adultas. Lo anterior se fundamenta desde J. F. Marsal (1974, p.48) citado por Rojo (1997, p. 386)

ya que este considera a los documentos personales como “Relatos de la experiencia individual que ponen de manifiesto las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social”.

Los relatos que surgieron de cada actividad se dieron de dos formas, los relatos individuales dados por cada una de las mujeres y los relatos grupales que surgieron de varias mujeres, este aspecto varió de acuerdo a la actividad. Además de las entrevistas realizadas también se obtuvieron relatos de las mujeres y de algunas profesoras líderes del proceso.

Estos relatos se organizaron en matrices de acuerdo a la actividad y su finalidad, al igual que las entrevistas. Estos relatos permitieron la interpretación en la sistematización, los resultados y sus análisis.

9. LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN (DISEÑO METODOLÓGICO)

Para la sistematización de la experiencia se diseñaron una serie de fases que consistieron en estructurar la experiencia a partir de la organización de los productos obtenidos de esta para posteriormente llegar a la interpretación de los resultados.

El diseño metodológico se realizó con base en los cinco momentos postulados por Jara (2013), las fases se mencionan a continuación:

Fase I: Reconstrucción y organización de la experiencia

El diseño metodológico en esta primera fase consistió básicamente en identificar los actores del proceso, organizar y estructurar la información obtenida durante la práctica pedagógica, y estructurar el proceso de educación de adultas con enfoque de género del movimiento popular de

mujeres la Sureña con el fin de establecer las finalidades, los propósitos y los ejes estructurales de este. A continuación se muestra la tabla de actividades para poder obtener los resultados en esta primera fase:

Tabla 1. Diseño Metodológico de la Fase I

FASE I: RECONSTRUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	
RECURSOS/INSTRUMENTO/ACTIVIDADES	
Identificación y reconocimiento de los actores del proceso.	*Entrevista no estructurada *Documentos practicas pedagógicas
Estructuración de la experiencia en la práctica pedagógica (requerida por el departamento de biología) y después de la práctica pedagógica.	*Recuperación del proceso vivido. *Clasificación de la información. *Organización cronológica de las actividades con sus productos correspondientes (relatos, dibujos, fotografías).
Estructuración del proceso de educación de adultas con enfoque de género, movimiento La Sureña.	*Realización de entrevista no estructurada a las integrantes del movimiento la Sureña. *Revisión de documentos escritos por el movimiento : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivos ✓ Finalidad de la propuesta ✓ Ejes centrales de la propuesta *Organización de la información recogida en matrices de información. (Fuentes y unidades de información)
Establecimiento y consolidación de las fuentes y unidades de información.	*Estructuración y codificación de las unidades y fuentes de información. (Anexos)

Fase II: Interpretación de la experiencia

Después de los resultados obtenidos en la primera fase, en este momento de la sistematización se realizó la interpretación de estos donde surgieron las categorías y los núcleos temáticos, que caracterizaron la experiencia, además se realizó la identificación de los ejes estructurales de la experiencia a partir de la misma revisión y estructuración general. A continuación se muestra la tabla con sus actividades correspondientes:

Tabla 2. Diseño Metodológico de la fase II

FASE II: INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA	
RECURSOS/INSTRUMENTO/ACTIVIDADES	
Identificación de los ejes estructurales de la experiencia.	*Establecer puntos de relación entre la información obtenida y los referentes teóricos.
Categorización a partir de la información organizada de la experiencia.	*Ubicación y construcción de las categorías a través de la lectura de los relatos. * Realización de cuadros de información donde se explicita la categoría con sus características de emergencia. *Análisis de cada una de las categorías.
Identificación de los componentes que integran la enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular.	*Análisis de las relaciones halladas entre las diferentes categorías y la enseñanza de la vida y lo vivo. *Estructuración y consolidación de los componentes.

Fase III: Sobre los resultados de la interpretación

En esta última fase se realizó primero una confrontación con los resultados obtenidos en la segunda fase para identificar los componentes que integran la enseñanza de la vida y lo vivo en espacios alternativos, en este caso desde la educación popular y el enfoque de género, de igual manera se establecieron aspectos de transformación en las participantes, que se consideraron a partir de los propios relatos de ellas.

Posteriormente se realizó una interpretación crítica del proceso y de lo obtenido a lo largo de las fases donde se establecieron potencialidades y limitaciones del proceso que se explican en el apartado de conclusiones. A continuación se muestra la tabla con sus actividades correspondientes:

Tabla 3. Diseño Metodológico de la fase III

FASE III: SOBRE LOS RESULTADOS DE LA INTERPRETACIÓN	
RECURSOS/INSTRUMENTO/ACTIVIDADES	
Reconocimiento de las contribuciones de los componentes hallados a la formación en maestros en biología.	*Lectura crítica de cada uno de los componentes hallados en la experiencia. *Análisis del significado de cada uno de los componentes y su contribución a la formación de maestros en biología.
Análisis de la relación existente entre cada uno de los componentes identificados con los sentidos construidos alrededor de la formación de sujetos y en el ejercicio de reivindicación social de las mujeres.	*Con base en los resultados obtenidos en la fase dos se establecerán las relaciones existentes entre los sentidos construidos de las mujeres y los componentes ya establecidos.
Ubicación de las potencialidades y limitaciones de la experiencia.	*Lectura crítica sobre el proceso.
Formulación de conclusiones y recomendaciones	*Consolidar acuerdos frente al proceso vivido a partir de las fases y sus respectivos análisis.

10. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados obtenidos en cada una de las fases se especifican a continuación de manera correspondiente de acuerdo a la fase.

Fase I: Reconstrucción y organización de la experiencia

La experiencia de práctica pedagógica se vivenció durante el segundo semestre del año 2013 y finalizó en el primer semestre del 2014. Sin embargo se continuó participando en el proceso hasta el primer semestre del 2015 donde se desarrollaron algunas actividades relacionadas con la enseñanza de la vida y lo vivo. A continuación se muestran los diferentes procesos llevados a cabo para la realización de la Fase I:

a. La Identificación y reconocimiento de los actores del proceso.

Con base en el proceso vivido se identificaron tres actores: **Las mujeres estudiantes del proceso, las profesoras del movimiento popular de mujeres La Sureña y los practicantes.**

Las mujeres actoras del proceso, son mujeres que oscilaban las edades entre los 17 y los 55 años, se evidenció una diversidad en el sentido de que algunas mujeres eran de áreas rurales campesinas y otras afrodescendientes. De la misma forma algunas eran madres cabeza de hogar y otras amas de casa dedicadas al cuidado de sus hijos o hijas y las labores domésticas. A lo largo del proceso de práctica muchas no continuaron, por lo que la cantidad de mujeres variaba todo el tiempo.

Para el reconocimiento de las actoras del proceso, se realizaron tres entrevistas no estructuradas dirigidas a dos actoras del proceso: las mujeres (5 mujeres) y una profesora integrante del movimiento popular de mujeres la Sureña. En cuanto a las mujeres una entrevista estuvo dirigida a una mujer egresada del proceso, la cual ya recibió su certificado de bachiller por parte del ICFES y continúa participando en el proceso, como apoyo y facilitadora con las mujeres que estudian en el proyecto. (Ver anexo 1. Fuentes de información y codificación, apartado 2)

Las otras cuatro mujeres a las cuales se les realizó la entrevista son estudiantes y continúan en el proceso. Estas han estado en el proceso desde el inicio de practica pedagógica I y II. (Ver anexo 1. Fuentes de información y codificación, apartado 3)

De la misma forma se realizó una entrevista a una profesora del movimiento popular de mujeres la sureña, que ha estado presente desde el inicio de la practica pedagógica I y II. Esta profesora es estudiante de licenciatura en educación comunitaria de la universidad pedagógica nacional, miembro activo del movimiento La Sureña, y coordinadora del proyecto de Educación de adultas con enfoque de género (Ver anexo 1. Fuentes de información y codificación, apartado 1)

Lo anterior se hizo con el propósito de reconocer las voces de los actores, para posteriormente en la fase II utilizarlas como unidades informativas para la interpretación. (Ver anexo 2. Fuentes de información y codificación)

b. Estructuración de la experiencia en la práctica pedagógica durante y después

Se realizó la organización de los productos obtenidos durante las prácticas pedagógicas que corresponden a las acciones relacionadas con la enseñanza de la vida y lo vivo y sus respectivos resultados. Es importante aclarar que se incluyeron las actividades realizadas en la práctica pedagógica (7 en total) y las actividades realizadas durante el proceso vivenciado después de la culminación de la práctica pedagógica requerida por el departamento de biología (2 en total).

En este punto es importante mencionar que las acciones realizadas con las mujeres durante la práctica pedagógica I y II, estaban dirigidas a los grupos en los cuales se encontraban organizadas las mujeres, según la estructuración del proyecto de educación de adultas con enfoque de género; los grupos junto con las acciones se encontraban establecidos de la siguiente forma de acuerdo a las dos practicas pedagógicas referenciadas en la contextualización del presente trabajo:

- Práctica I. Grupo C1: Niveles de bachillerato de 6° a 8° grado y práctica II. Grupo C2: Niveles de bachillerato de 9° a 11° grado. (Acciones 1 a la 5)
- Práctica I. Grupo B1: Niveles de primaria de 1° a 3° grado y práctica II. Grupo B2: Niveles de 4° a 5° grado. (Acciones 8 y 9)

Es importante aclarar que las mujeres promovieron de grupo en el paso de la práctica I a la II; es decir el trabajo se realizó con las mismas mujeres, solo que en el paso del año 2013 al 2014 las mujeres fueron promovidas al siguiente grupo. De igual manera la cantidad de mujeres varió ya que muchas no continuaban en el proceso.

- Por ultimo después de la práctica pedagógica, se realizaron dos actividades más es las que participaron todas las mujeres de los grupos B2 y C2. Las acciones relacionadas son las 6 y la 7 respectivamente.

A continuación se relaciona la tabla donde se muestra la acción realizada con su respectiva codificación, descripción y forma de trabajo.

Tabla 4. Codificación de las acciones realizadas durante la práctica pedagógica

NOMBRE DE LA ACCIÓN	CODIGO	FORMA DE TRABAJO	DESCRIPCIÓN
---------------------	--------	------------------	-------------

Acción 1: <i>Con la interacción todo es mejor</i>	A1	Grupal	Se realizó una actividad en donde la temática a trabajar era el sistema nervioso y endocrino. Se formularon cuatro preguntas en donde las mujeres socializaban y traían a colación sus experiencias para el entendimiento del tema. En esta acción se mencionaron aspectos particulares a partir de las nociones de las mujeres que se especifican en el anexo 2, apartado 1, acción 1 (A1)
Acción 2: <i>El ciclo menstrual: Una función biológico con muchas creencias erradas.</i>	A2	Grupal	Se realizó un taller con el propósito de trabajar el ciclo menstrual, consistió en dos momentos: 1) En base a una lectura previa relacionada con algunas nociones de la religión y el ciclo menstrual, las mujeres de forma grupal, generaban sus posturas u opiniones de lo que leían, y después de ello se socializaba con el grupo. 2) Consistió en formular unas preguntas a las mujeres, relacionadas con su experiencia sobre la menstruación. Ver anexo 2, apartado, 1 acción 2 (A2).
Acción 3: <i>La evolución y la vida: Cambios a lo largo del tiempo.</i>	A3	Grupal	Este taller consistió de cuatro preguntas. En donde las primeras tres preguntas, consintieron en indagar, a cerca de las nociones que tenían las mujeres de evolución, el origen de la vida, interpretación de una imagen acerca de la evolución del ser humano. Y el último momento o pregunta cuatro consistió en que las mujeres realizaban una lectura previa, sobre algunas nociones androcentristas y determinismos biológicos relacionados con la mujer y la evolución. Después de la lectura socializaron sus opiniones.
Acción 4: <i>Sexo, género y binarismo sexual.</i>			Ésta actividad consistió en dos momentos: 1) Por grupos representación gráfica, done exponían las

	A4	Grupal	diferencias entre el hombre y la mujer, posteriormente lo socializaban. 2) Las mujeres respondieron a algunas preguntas planteadas relacionadas con factores anatómicos y fisiológicos entre hombre y mujeres, luego e esto se socializo sobre el binarismo sexual (es necesario aclarar que en esta última parte no se obtuvo producto)
Acción 5: <i>¿Cómo defines tu cuerpo como mujer?</i>	AP5	Individual	En esta acción se realizó una pregunta orientadora en donde las mujeres a través de un relato escrito expresaban como definían su cuerpo. En los relatos las mujeres expresaban características biológicas de la mujer. Esta acción NO se consideró un taller ya que solamente se estableció una pregunta.
Acción 6: <i>¿Qué es lo vivo y la vida?: Integrando lo vivo a la biología</i>	A6	Individual - Grupal	En esta acción se propusieron los siguientes objetivos: 1) Indagar las concepciones a cerca de la vida y lo vivo desde la cotidianidad. 2) Comprender al a mujer como sujeto social y organismo biológico. 3) Propiciar el dialogo de saberes en la construcción de conocimiento colectivo. Se llevaron a cabo dos momentos: 1) Realizaron un relato a cerca de sus nociones sobre la vida y lo vivo. 2) De manera grupal realizaron una representación gráfica donde expresaban la vida y lo vivo desde la cotidianidad. [Ver anexo 2, apartado 1, acción 6 (A6)]
Acción 7: <i>Me reconozco y reconozco a través de mi cuerpo y el de otras.</i>	A7	Individual	Esta acción tenía propuesto los siguientes objetivos: 1) Reconocer la vida de las mujeres a partir de sus experiencias. 2) Generar espacios de diálogo con y entre las mujeres de manera que les

			<p>permita a estas reconocerse entre sí y reconocer su entorno. 3) Realizar actividades que enfatizan la importancia de la interacción y la relación con la otra.</p> <p>Esta acción consistió en tres momentos: 1) El círculo de la interacción: Se realizó con el objetivo de generar interacción entre las mujeres, ya que algunas eran nuevas. En este momento entablaron conversaciones y se presentaron con el grupo (no se obtuvieron productos que evidencien este primer momento). 2) Mi cuerpo, mi entorno: Las mujeres a través de la realización de un dibujo de ellas respondían las siguientes preguntas orientadoras: ¿Quién soy? ¿Cómo me reconozco? ¿Qué papel cumplo en la sociedad? ¿Cuáles son mis expectativas? Ver anexo 2, apartado 1, acción 7 (A7)</p>
<i>Acción 8: La célula a través del tejido.</i>	A8	Grupal	<p>La realización de esta acción permitió la construcción de los diferentes organelos de la célula eucariota animal a través del tejido croché, ya que a partir de allí se generaba construcción colectiva a cerca de las nociones de célula que tenían. En la actividad se realizaron apreciaciones y aportes de las cuales no se encuentran resultados. Ver anexo 2, apartado 1, acción 8 (A8).</p>
<i>Acción 9: El sistema reproductor femenino a través del porcelanicron.</i>	A9	Grupal	<p>La construcción de esta acción permitió que se diera la consolidación del sistema reproductor femenino a través de porcelanicron, resaltando los saberes y conocimientos sobre la temática. Las nociones y experiencias permitieron la construcción del resultado obtenido. Ver anexo 2,</p>

			apartado 1 acción 9 (A9).
--	--	--	---------------------------

c. Estructuración del proceso de educación de adultas con enfoque de género, y movimiento La Sureña.

Para la estructuración del proceso de educación de adultas con enfoque de género y el movimiento la Sureña se realizó la revisión de los documentos facilitados por El movimiento, además de utilizar la información de la entrevista realizada a la profesora integrante del movimiento. Se realizó una matriz de información para el movimiento La Sureña y una para la propuesta de Educación de adultas que como se especifica en la contextualización, es agenciada por el movimiento La Sureña.

En esta matriz se colocaron los aspectos más relevantes que caracterizan tanto el movimiento como la propuesta, a continuación se muestran ambas matrices.

Figura 1. Matriz estructuración de la propuesta de educación de adultas con enfoque de género.

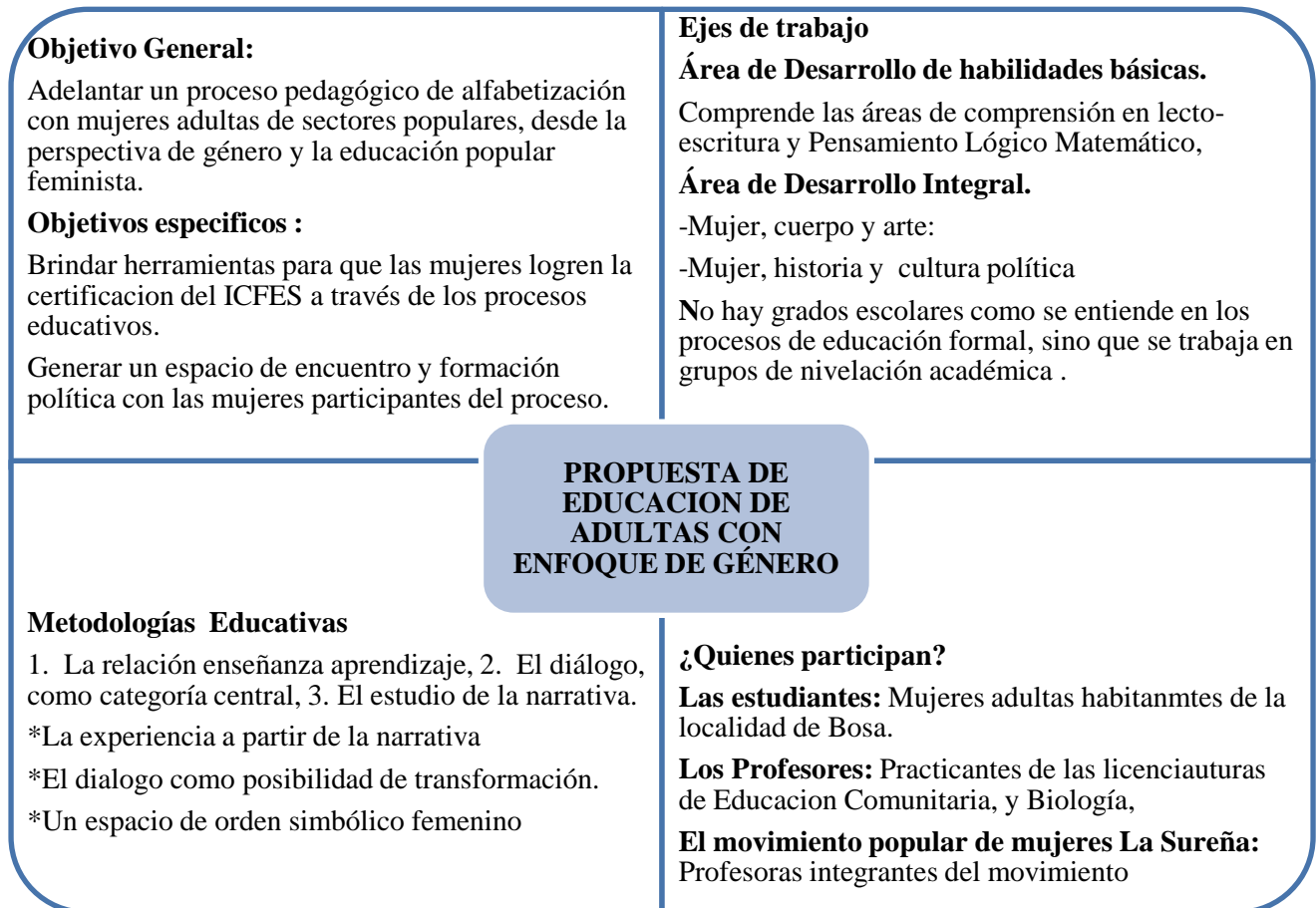
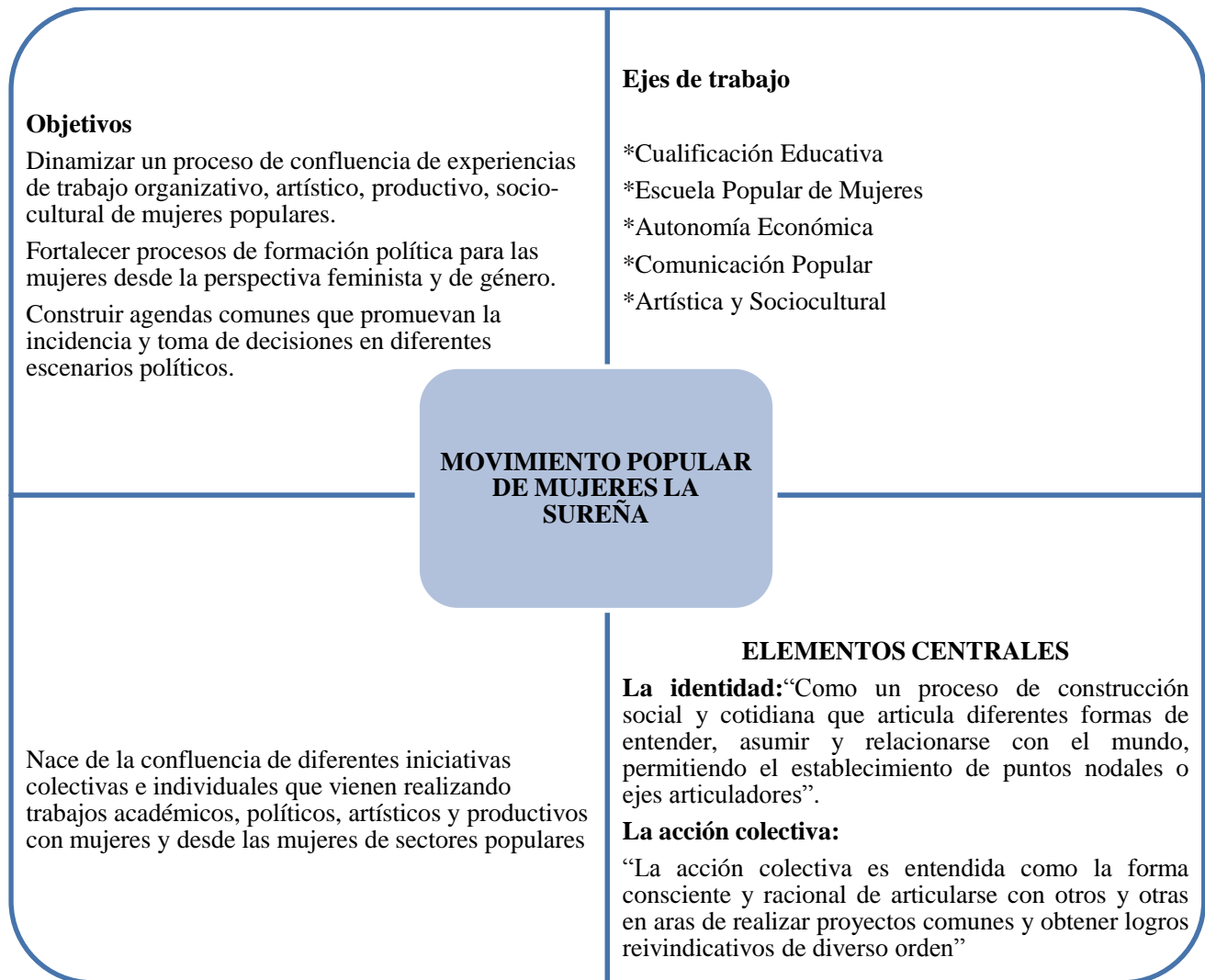


Figura 2. Matriz estructuración del Movimiento Popular de Mujeres La Sureña



d. Establecimiento de las unidades y fuentes de información

Ya organizada la información en los anteriores apartados, se consolidaron las fuentes y unidades de información. Se establecieron como **Fuentes de información** las acciones realizadas durante la práctica pedagógica I y II, codificadas con la letra (A) las entrevistas elaboradas a las actoras del proceso codificadas con la letra (E), además se muestra cada una de las acciones como muestra de evidencia de lo realizado durante la práctica I y II, (Ver anexo 1. Fuentes de información y codificación)

Como *Unidades de información* se establecieron los resultados obtenidos en la práctica pedagógica (estos relatos corresponden a los relatos, diagramas, representaciones artísticas que las mujeres realizaron en cada una de las acciones) los relatos que fueron transcritos se representan con la letra (U), los diagramas y representaciones artísticas con la letra (D). A sí mismo se transcribieron las entrevistas realizadas, donde se utilizaban como unidades de información representadas con la letra (U). (Ver anexo 2. Unidades de información y codificación). A continuación se muestra una tabla donde se especifican los códigos de las unidades y fuentes de información, igualmente están explícitos en los anexos 1 y 2:

Tabla 5. Códigos de las unidades y fuentes de información

FUENTE DE INFORMACIÓN	(U) UNIDADES DE INFORMACIÓN Y (D) DIAGRAMAS	FORMA DE TRABAJO	CODIGO
(A1) Acción 1	(U1 – U5)	(GM) GRUPO DE MUJERES (GM1) (GM2)	U.A1-GM (La unidad y el grupo de mujeres varia)
(A2) Acción 2	(U6 – U24)	(GM) GRUPO DE MUJERES	U.A2-GM (La unidad y el grupo de mujeres varia)
(A3) Acción 3	(U25 – U40)	(GM) GRUPO DE MUJERES	U.A3-GM (La unidad y el grupo de mujeres varia)
(A4) Acción 4	(U41 – U56)	(GM) GRUPO DE MUJERES	U.A4-GM (La unidad y el grupo de mujeres varia)
(A5P) Acción 5 Pregunta	(U57 – U75)	(M) MUJER (Participación)	U.A5P-M

		individual)	(La unidad y la mujer varia)
(A6) Acción 6	(U76 – U80)	(M) MUJER (Participación individual)	U.A6-M (La unidad y la mujer varia)
	(D1 – D3)	(GM) GRUPO DE MUJERES	D.A6-GM (El diagrama y el grupo de mujeres varía)
(A7) Acción 7	(U81 – U90)	(M) MUJER (Participación individual)	U.A7-M (La unidad y la mujer varía)
(A8) Acción 8	(D4 – D8)	(GM) GRUPO DE MUJERES	D.A8-GM (La unidad y el grupo de mujeres varia)
(A9) Acción 9	(D9)	(GM) GRUPO DE MUJERES	D.A9-GM (El diagrama y el grupo de mujeres varía)
(E-PMS)ENTREVISTA: PROFESORA INTEGRANTE DEL MOVIMIENTO POPULAR DE MUJERES LA SUREÑA	(U91 – U102)	INDIVIDUAL	U.E-PMS (La unidad varía)
(E-ME) ENTREVISTA: MUJER EGRESADA DEL PROYECTO DE	(U103 – U110)	INDIVIDUAL	U.E-ME (La unidad varía)

EDUCACIÓN DE ADULTAS			
(E-MEs) ENTREVISTA: MUJERES ESTUDIANTES DEL PROCESO	(U111 – U152)	Cuatro mujeres entrevistadas (E-MEs1) (E-MEs2) (E-MEs3) (E-MEs4)	U.E-MEs (La unidad varía y la estudiante también)

Fase II: Interpretación de la experiencia

En esta fase a partir de un análisis interpretativo se realiza el análisis de la estructuración de la experiencia con el fin de identificar las categorías y ejes estructurales que enmarcaron la experiencia para así poder identificar los componentes que integran la enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular.

a. Identificación de los ejes estructurales de la experiencia

Uno de los propósitos de la sistematización de experiencias es identificar los elementos que constituyen la experiencia vivenciada, en este caso la práctica educativa, Jara (2000) menciona que el reconstruir, identificar y reordenar el proceso vivido permite objetivar la experiencia y convertirla en un objeto de estudio, con el propósito de interpretar lo que se ha vivenciado en el proceso, para así replantear, reconocer y construir factores que contribuyan a enriquecer la experiencia, al igual que establecer una coherencia con lo se pretende y lo que se hace en la práctica.

Por consiguiente en este trabajo se consideró pertinente identificar los ejes estructurales que enmarcaron la experiencia, con el fin de establecer puntos de relación entre lo que se pretende y lo que se hace. Los ejes estructurales se identificaron con base en la revisión de los documentos facilitados por el movimiento La Sureña, la revisión de las acciones realizadas durante la práctica (anexo 2. Apartado 1 al 9), al igual que la fundamentación teórica expuesta en este trabajo.

Es así como se establecieron los siguientes ejes estructurales los cuales se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 6. Ejes estructurales y sus relaciones con la experiencia

EJE ESTRUCTURAL	DEFINICIÓN DESDE REFERENTES TEÓRICOS	RELACIONES CON LA EXPERIENCIA
<p>Enseñanza de la vida y lo vivo</p>	<p>Consiste en “(...) darle un sentido a la experiencia en la construcción de conocimientos, desde los mismos procesos cognoscitivos” (Castaño, 2011)</p> <p>En la enseñanza de la vida y lo vivo está implícito el mundo de la vida de Husserl:</p> <p>“El mundo de la vida es, por consiguiente, la instancia trascendental o condición de posibilidad a la que toda experiencia singular remite y que en toda experiencia está implicado”(Herrera, 2010)</p>	<p>Se relaciona con las acciones realizadas durante la práctica pedagógica, entre las más relevantes se encuentran las acciones A2, A3, A6 y A7.</p> <p>U14.A2-GM4: <i>''Por ignorancia, irrespeto, falta de comprensión sobre cómo está constituido otro ser, por ideales religiosos que van de generación en generación''</i></p> <p>U14.A2-GM4: <i>“Por ignorancia, irrespeto, falta de comprensión sobre cómo está constituido otro ser, por ideales religiosos que van de generación en generación”</i></p> <p>U11.A2-GM1: <i>“Por el machismo basado en leyes ideológicas y por el pensamiento de pecado ya que creía que una mujer era impura”</i></p> <p>Las experiencias de las mujeres siempre estuvieron implícitas durante el proceso.</p> <p>Desde el movimiento La sureña:</p>

		<p>U92.E-PMS: “(...) <i>en el espacio partimos desde las relaciones cotidianas de las mujeres y el trabajo desde el marco de sentido el cómo se plantean formas de re-pensar, re-sentir y de-construir el papel como mujeres sujetos de derechos, además con un sentido político desde donde emergen la movilización, la denuncia, las diferentes luchas por las reivindicaciones de unos derechos vulnerados, atraviesa el cuerpo y pensamiento de las mujeres</i>”</p> <p>Desde la entrevista realizada a una integrante del movimiento La Sureña:</p> <p>[P10. ¿Cuál es su posición frente al conocimiento biológico y su incidencia o no en procesos populares y comunitarios en este caso con enfoque de género?]</p> <p>U100.E-PMS: “<i>Desde el movimiento nos ha parecido un aporte fundamental en la consolidación de temas primordiales para las mujeres, el reconocimiento del cuerpo, las funciones, generar la capacidad para observar, indagar, descubrir o cuestionar, resolver problemas, dar soluciones, como resultado de su relación diaria con las situaciones y fenómenos de su entorno</i>”</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Enfoque de Género:</p>	<p>“Es un proceso emancipatorio que resignifica el sentido de ser mujer y ser hombre (...) Valorizan las diferencias de género recuperando la singularidad de las historias de las mujeres, sus saberes haciéndolos visibles como sujetos de la historia y vinculan teoría y práctica a través del dialogo de saberes” (Arana y Rapacci, 2013)</p>	<p>Relato mujer integrante del movimiento:</p> <p>U92.E-PMS <i>“El enfoque más relevante es el de género como eje transversal, que se plantea a partir de aspectos tanto históricos, simbólicos, los roles establecidos, las percepciones e imaginarios frente a la concepción del ser mujer, todo esto atravesado por las desigualdades estructurales, en el espacio partimos desde las relaciones cotidianas de las mujeres y el trabajo desde el marco de sentido el cómo se plantean formas de re-pensar, re-sentir y de-construir el papel como mujeres sujetos de derechos”</i></p> <p>Se pueden relacionar las acciones realizadas durante la práctica pedagógica I y II sobre la enseñanza de la vida y lo vivo: Por ejemplo la acción 3 (A3), en donde se trataron temáticas como la evolución y algunos determinismos biológicos en la cual se generaban factores de discriminación, las mujeres frente a ello establecieron sus posturas:</p> <p>U38.A3-GM2: <i>“Nosotras las mujeres tenemos agilidad mental y la fuerza del hombre son diferentes igual que su cerebro”</i></p> <p>U40.A3-GM4: <i>“No importa todo lo que hayamos evolucionado investigando, investigando y los avances que hayamos tenido el hombre siempre tendrá la incógnita de su origen, en cuanto a la supremacía del más fuerte si es así, pero en cuanto a la capacidad del hombre y la mujer creemos que estamos en igualdad de condiciones humanas, para adquirir cada persona su propio intelecto, la capacidad no se encuentra en el sexo si no en la autonomía de cada persona que a través del tiempo se ha ido demostrando con mujeres líderes, científicas etc.”</i></p>
<p>Educación Popular</p>	<p>“No hay proceso en Educación Popular que no recupere al ser humano individual, con su cultura,</p>	<p>U93.E-PMS</p> <p><i>“(…) esta propuesta educativa, pedagógica,</i></p>

	<p>historia, saberes, vivencias, experiencias, necesidades, intereses y aspiraciones. Esa mujer u hombre únicos son los sujetos desde los cuales la educación popular construye su proyecto convirtiéndolos en sujetos históricos, empoderados y hacedores de una práctica social transformadora” (Jara, 2007)</p> <p>Desde la perspectiva de EPF Arana y Rapacci(2013)mencionan que esta permite :</p> <p>“Valorizar las diferencias de género, recuperando la singularidad de las historias de las mujeres, sus saberes, haciéndolas visibles como sujetos de la historia y cuestionar el orden patriarcal, las practicas sexistas, discriminatorias y de exclusión”.</p>	<p><i>busca la transformación, como espacio de socialización política en cuanto a actitudes, sentidos y prácticas, como experiencia de cambio en las relaciones de poder y sueños de las mujeres, a partir desde la educación popular feminista, expresada en el trabajo colectivo en torno a la creación de nuevos imaginarios y formas de ser mujer y entrando en la concepción feminista que plantea que hablar de mujer es hablar de la categoría de género”</i></p> <p>Lo que caracteriza la educación popular son procesos de transformación , lo anterior se relaciona con la experiencia desde el siguiente relato:</p> <p>U107.E-ME: <i>“yo me quedo, me quedo apostándole por personas como yo que no tuvieron esa oportunidad de estudiar en una forma diferente y quieren aprender y por otro lado también porque así como yo ya recibí quiero devolver, quiero devolver lo que yo ya recibí, entonces, pues sé que no lo voy a poder hacer a un nivel, pero sé que puedo dar muchas cosas y también igual seguir aprendiendo muchas cosas”</i></p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- **La Enseñanza de la vida y lo vivo:**

Se estableció este eje estructurante ya que durante el proceso de práctica pedagógica se llevaron a cabo acciones encaminadas a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de la biología. De la misma forma como lo plantea Silva (2012) al organizar una experiencia desde la sistematización, se interrelacionan dos factores: la conceptualización de una determinada disciplina, con la experiencia de unas prácticas propias que se configuran dentro de un contexto en particular.

En este sentido desde la enseñanza de la biología en el proceso de práctica pedagógica se configuraron unas acciones (entendidas como prácticas) en particular, que se relacionaban con algunas de las finalidades de la *Propuesta de educación de mujeres adultas con enfoque de género*. Tal es el caso de las acciones A2 en donde las mujeres debatieron sobre las nociones que se tienen del ciclo menstrual y la discriminación que se ha generado en torno a esta condición biológica en relación a concepciones religiosas; en este sentido las mujeres re-pensaron su cuerpo, y se reconocieron a partir de aspectos biológicos como lo es la menstruación, por ejemplo se retoman relatos extraídos de la experiencia en la acción A2 en donde las mujeres en base a una lectura previa (Ver anexo 1, Acción 2) , dieron respuesta a la pregunta [b) ¿Por qué crees que se generan ese tipo de concepciones?]

U14.A2-GM4: *''Por ignorancia, irrespeto, falta de comprensión sobre cómo está constituido otro ser, por ideales religiosos que van de generación en generación''*

U11.A2-GM1: *''Por el machismo basado en leyes ideológicas y por el pensamiento de pecado ya que creía que una mujer era impura''*

Es así como la enseñanza de la vida y lo vivo se establece desde brindar un espacio de la enseñanza del reconocimiento del cuerpo en función del ser, por consiguiente se tiene en cuenta el enfoque de género que plantea el movimiento La Sureña y la propuesta de educación de adultas; Lo anterior se relaciona con el siguiente relato:

U92.E-PMS: *''(...) en el espacio partimos desde las relaciones cotidianas de las mujeres y el trabajo desde el marco de sentido el cómo se plantean formas de re-pensar, re-sentir y de-construir el papel como mujeres sujetos de derechos, además con un sentido político desde donde emergen la movilización, la denuncia, las diferentes luchas por las reivindicaciones de unos derechos vulnerados, atraviesa el cuerpo y pensamiento de las mujeres''*

Se consideró la enseñanza de la biología desde el marco de la enseñanza de la vida y lo vivo, precisamente por la particularidad de su práctica, además por que marcó el eje central de la experiencia desde la práctica pedagógica I y II. La enseñanza de la vida y lo vivo durante el proceso siempre estuvo enmarcada por la particularidad del contexto, además esta enseñanza fue la excusa para debatir problemáticas relacionadas con la desigualdad de género y para escuchar a las mujeres desde sus sentires y experiencias. Tal es el caso del trabajo realizado con las mujeres, en el cual se llevaron a cabo acciones relacionadas con el ciclo menstrual y temáticas sobre la evolución. De la misma forma se relacionó el proceso de enseñanza de la vida y lo vivo desde el trabajo con el arte, donde se priorizaron los saberes de las mujeres.

Por tanto se consolidó la enseñanza de la vida y lo vivo como uno de los ejes estructurantes de la experiencia ya que fue el punto de partida para generar en las mujeres otros puntos de vista que enmarcaron la experiencia de ellas.

- ***Enfoque de género***

Se constituyó como eje estructurante ya que fue el enfoque central que manejó el proceso, se estableció este eje a partir de tres factores:

Desde el movimiento Popular de mujeres La Sureña: El movimiento en la propuesta maneja el enfoque de género como eje transversal, ya que según una integrante del movimiento a la cual se entrevistó:

U92.E-PMS “El enfoque más relevante es el de género como eje transversal, que se plantea a partir de aspectos tanto históricos, simbólicos, los roles establecidos, las percepciones e imaginarios frente a la concepción del ser mujer, todo esto atravesado por las desigualdades estructurales, en el espacio partimos desde las relaciones cotidianas de las mujeres y el trabajo desde el marco de sentido el cómo se plantean formas de re-pensar, re-sentir y de-construir el papel como mujeres sujetos de derechos, además con un sentido político desde donde emergen la movilización, la

denuncia, las diferentes luchas por las reivindicaciones de unos derechos vulnerados, atraviesa el cuerpo y pensamiento de las mujeres”

Como lo menciona el movimiento el enfoque de género es el más relevante en donde se plantean formas de *“re-pensar, re-sentir y de-construir el papel como mujeres sujetos de derechos, además con un sentido político”*. Del mismo modo el enfoque de género *“atraviesa el cuerpo y el pensamiento de las mujeres”*. Así mismo el movimiento se concibe desde concepciones feministas y estas están fuertemente ligadas al enfoque de género, es así como el movimiento La Sureña menciona:

U93.E-PMS: “El proceso de “Alfabetización y educación de Mujeres adultas con enfoque de género” agenciado por el Movimiento popular de Mujeres La Sureña, se plantea como objetivo el poder desarrollar escenarios propositivos desde las mujeres que permitan una mayor articulación en espacios de cualificación académica, procesos de formación no formal, autonomía económica a partir de lo productivo, comunicación popular y procesos artísticos y socioculturales. Teniendo en cuenta este planteamiento esta propuesta educativa, pedagógica, busca la transformación, como espacio de socialización política en cuanto a actitudes, sentidos y prácticas, como experiencia de cambio en las relaciones de poder y sueños de las mujeres, a partir de la educación popular feminista, expresada en el trabajo colectivo en torno a la creación de nuevos imaginarios y formas de ser mujer y entrando en la concepción feminista que plantea que hablar de mujer es hablar de la categoría de género, es así que esta se plantea en la práctica como enfoque transversal, a partir del análisis del tema de igualdad, en el caso específico el derecho a la educación con equidad, donde se garantice que este tipo de prácticas colectivas y espacios alternativos se tenga en cuenta las realidades y necesidades tanto educativas como subjetivas de las mujeres que hacen parte, donde ellas puedan hablar, reflexionar y construir nuevas formas de ser sujetas políticas activas”

Desde la Propuesta de educación de adultas: La propuesta maneja la perspectiva de género dentro de sus objetivos se encuentra el promover el enfoque de género desde el ser mujeres y brindar espacios particulares en el que las mujeres puedan expresarse, como el movimiento lo

define “*un espacio de orden simbólico femenino*” en el que el enfoque de género está inmerso en el proceso de educación de adultas.

Es en este sentido que el enfoque de género se consideró como un eje estructurante, además durante el proceso de práctica se llevaron a cabo procesos educativos en donde se puede relacionar este enfoque que evidenciaron la finalidad de este, como por ejemplo las acciones A3 y A4 donde se trataron aspectos relacionados con la discriminación de género en este caso hacia la mujer a partir de determinismos biológicos.

Desde las mujeres: El proceso educativo se llevó a cabo desde un contexto femenino, que como ya se mencionó, es un espacio simbólico para las mujeres, característica a resaltar que se relaciona con el enfoque de género. Vale la pena aclarar que desde el sentido mismo de la propuesta y el movimiento, la intención era establecer un espacio con mujeres, debido a la desigualdad y aspectos particulares e históricos por los que se ha visto involucrada la mujer. De igual manera las acciones realizadas durante la práctica pedagógica reflejan que se llevaron a cabo procesos en donde el enfoque de género se tomó en cuenta, por ejemplo las actividades relacionadas con el sexo, género y binarismo sexual (A4) o la acción sobre el ciclo menstrual (A2), donde se le dio a conocer a las mujeres algunos aspectos sociales que involucraban la discriminación hacia la mujer partiendo de una condición biológica específica de las mujeres.

- ***Educación Popular***

Se estableció como eje estructurante ya que dentro de la propuesta de educación de adultas, se mencionan aspectos característicos de la educación popular como el empoderamiento, la transformación y la participación política de las mujeres. Por otro lado el proyecto está dirigido a una comunidad popular en el sentido de que estas son comunidades vulneradas, ignoradas por el sistema capitalista y neoliberal que busca la hegemonización de la sociedad. En este punto la experiencia se llevó a cabo en un contexto en particular, debido a que el proceso estaba enmarcado desde el enfoque de género, por ende la educación popular se considera desde la

educación popular feminista , ya que es un trabajo con mujeres, además de que el movimiento La Sureña se fundamenta desde la perspectiva feminista.

La educación popular feminista (EPF) se fundamenta desde los principios de la educación popular, particularmente se denomina feminista debido a que históricamente en Latinoamérica el trabajo de esta educación ha sido llevado a cabo con mujeres y con el objetivo de reivindicar a la mujer a través de procesos educativos reivindicativos y emancipatorios (Arana y Rapacci, 2013).

En este sentido se realizó una relación entre lo que postula la EPF y las finalidades del proceso de educación de adultas, lo cual evidenció una estrecha coherencia con las finalidades del movimiento y de la propuesta. Por ejemplo se puede retomar uno de los objetivos del movimiento La Sureña que es *“Fortalecer procesos de formación política para las mujeres desde la perspectiva feminista y de género”*

Lo que caracteriza la educación popular son procesos de transformación, lo anterior se relaciona con la experiencia desde el siguiente relato:

U107.E-ME: *“yo me quedo, me quedo apostándole por personas como yo que no tuvieron esa oportunidad de estudiar en una forma diferente y quieren aprender y por otro lado también porque así como yo ya recibí quiero devolver, quiero devolver lo que yo ya recibí, entonces, pues sé que no lo voy a poder hacer a un nivel, pero sé que puedo dar muchas cosas y también igual seguir aprendiendo muchas cosas”*

Las distintas relaciones que se ejercen desde la educación popular permite que las transformaciones se den desde aspectos sociales, políticos, culturales y educativos, permitiendo a estas personas generar compromisos frente al que hacer con el otro en marcados en el aporte y la ayuda desde las experiencias desarrolladas en el proceso, con esto se busca que sean muchas mujeres y hombres las que se apropien de estos espacios para la construcción colectiva de este proceso educativo.

b. Categorización a partir de la información organizada de la experiencia

A partir de la revisión de la información obtenida durante la práctica pedagógica I y II se establecieron las categorías, que enmarcaron la experiencia relacionada con las acciones realizadas durante la práctica. Cada categoría fue determinada de acuerdo a los referentes teóricos, a la revisión y análisis de las unidades de información (Anexo 2, Unidades de información), y a los referentes estructurales del movimiento y la propuesta.

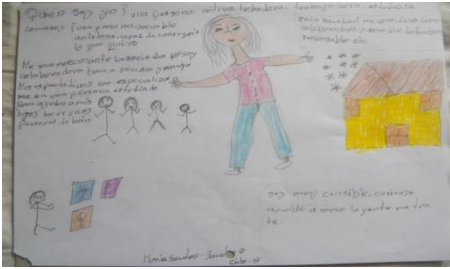
En este punto es importante aclarar que las categorías establecidas surgieron de la propia experiencia, ya que este trabajo se enmarca desde la sistematización de experiencias, donde los relatos, los productos, y las propias experiencias de las personas participantes otorgaron gran importancia para el establecimiento de estas, así mismo el establecimiento de las categorías permitió caracterizar el proceso, reconstruirlo y confrontarlo. Se elaboró una tabla donde se encuentran las categorías y las unidades de información relacionada con éstas. Es importante aclarar que las unidades de información se repiten en algunas de las categorías ya que se guardaba una relación entre cada una de estas.

Tabla 7. Categorías emergentes, unidades de información y diagramas

CATEGORÍA	UNIDAD DE INFORMACIÓN Y DIAGRAMAS
(PV) Percepción de la Vida	<p>U76.A6-M1: <i>“Lucha continua en los momentos buenos y malos, cada día son oportunidades, duras y difíciles, felices... la vida es... para mí la vida es una lucha diaria por ser cada día importante, que al caer podamos levantarnos y seguir adelante”.</i></p> <p>U80.A6-M5: <i>“Para mí la vida es lo que nos rodea, es también escuchar, dialogar, comprender a las personas que nos rodea”.</i></p> <p>U77.A6-M2: <i>“La vida es vivir y disfrutar de todo lo que nos rodea, disfrutar del sol, agua, la naturaleza y vivir en armonía, es una experiencia”.</i></p>
SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE INFORMACIÓN Y DIAGRAMAS
(CP) Cuidado Parental	<p>U71.A5P-M15: <i>“(...) me considero muy consagrada a mis hijas”</i></p> <p>U79.A6-M4: <i>“(...) protejo mucho a mis hijos”</i></p> <p>U2.A1-GM2: <i>“En el caso nosotras las mujeres si hemos tenido una angustia dado el caso que nosotras las mujeres cuando quedamos en embarazo da el</i></p>

	<p>caso que sentimos miedo y felicidad y un dolor profundo de saber que vamos a experimentar un rol de ser madres, que tenemos que enfrentarnos a varias situaciones”.</p>
<p>(E) Emociones en la vida</p>	<p>U77.A6-M2: “La vida es vivir y disfrutar de todo lo que nos rodea, disfrutar del sol, agua, la naturaleza y vivir en armonía, es una experiencia”.</p> <p>U78.A6-M3: “La vida es el andar, escuchar, hablar, trabajar, luchar por nuestros ideales, por nuestros hijos”.</p> <p>U79.A6-M4: “La vida es maravillosa para quien la sabe aprovechar bien, trabajando siendo honesto”</p> <p>U2.A1-GM2: “En el caso nosotras las mujeres si hemos tenido una angustia dado el caso que nosotras las mujeres cuando quedamos en embarazo da el caso que sentimos miedo y felicidad y un dolor profundo de saber que vamos a experimentar un rol de ser madres, que tenemos que enfrentarnos a varias situaciones. Ya llegado el momento donde nos da una ira y el dolor de saber que es la hora después de haber esperado durante nueve meses preparadas psicológicamente y con una gran felicidad de tener el ser más querido a nuestro lado”.</p> <p>U73.A5P-M17: “(...) Me defino como una mujer que cambia frecuentemente, el estado de ánimo, de acuerdo a la situación que esté pasando. Pienso que en esto funciona el cerebro y el corazón, mi cuerpo asume cada vivencia del día a día y se comporta como tal”.</p>
<p>(RM) Relación con el mundo</p>	<p>U79.A6-M4: “Soy una persona que no me cuesta relacionarme con las personas, sufro cuando a otra persona la tratan mal mirando esos casos... protejo mucho a mis hijos”.</p> <p>U71.A5P-M15: “Ante la sociedad me veo como una mujer normal, soy una persona sencilla amorosa, me considero muy consagrada a mis hijas”.</p> <p>U78.A6-M3: (...) Me relaciono con mi entorno, como una persona luchadora por mis ideales, constante para lograr lo que me propongo”.</p> <p>U82.A7-M2:</p> <div data-bbox="615 1394 1057 1692" data-label="Image"> </div> <p>U72.A5P-M16: “A pesar de que el papel de la mujer ha cambiado ante la sociedad, aún continuamos teniendo desventajas por el género masculino pero pienso que la misma mujer se ha encargado de hacer más notorio el machismo, no se quiere no se respeta y en ocasiones piensan que debe estar al lado del hombre para salir adelante, ya sea para su educación, su posición o</p>

	<p><i>sus hijos, a veces hay hombres que nos toman como un símbolo sexual groseros, que ven nuestro cuerpo, solo para abusar, por ejemplo los abusos de mujeres que han sido víctimas en el Transmilenio”</i></p> <p>U74.A5P-M18: “(...) Tenemos un sentimiento más débil somos más nerviosas, miedosas. Somos más conservadoras, más sociables de buen genio, más responsables y de pronto no lucir muy sexis porque los hombres nos asustan algunas veces por sus morbosidades y mi cuerpo lo veo algo bonito de este mundo”</p> <p>U73.A5P-M17: “(...) Me defino como una mujer que cambia frecuentemente, el estado de ánimo, de acuerdo a la situación que esté pasando. Pienso que en esto funciona el cerebro y el corazón, mi cuerpo asume cada vivencia del día a día y se comporta como tal. Pienso que tengo un papel en el medio en el que me muevo me veo en mi sitio de trabajo como una mujer emprendedora, trabajadora y tengo muchos amigos, a nivel familiar soy criticada por mi forma de ser, pero igual respetada por cada miembro de mi familia, en ocasiones en diferentes sitios en los que me muevo por mi forma de ser, los hombres se equivocan y me ven como una mujer llamativa y tratando de buscar novio”</p>
CATEGORÍA	UNIDAD DE INFORMACIÓN Y DIAGRAMAS
(PVi) Percepciones de lo vivo	<p>U76.A6-M1: “Lo vivo somos todos los organismos formados por células, como los seres humanos, los animales y las plantas”</p> <p>U77.A6-M2: “Lo vivo somos organismos que estamos formados por células, seres humanos, animales y plantas”</p> <p>U79.A6-M4: “Lo vivo somos todos los seres humano, también se relacionan en este grupo las plantas, los animales”</p> <p>U78.A6-M3: “Lo vivo es estar consciente de lo que hacemos, sentimos, creamos, damos y recibimos”</p> <p>U80.A6-M5: “Lo vivo es lo que nos rodea, lo que palpamos y lo que sentimos y cuando respiramos”</p>
CATEGORÍA	UNIDAD DE INFORMACIÓN Y DIAGRAMAS
(AC) Acción Colectiva	<p>U93.E-PMS: “(...) esta propuesta educativa, pedagógica, busca la transformación, como espacio de socialización política en cuanto a actitudes, sentidos y prácticas, como experiencia de cambio en las relaciones de poder y sueños de las mujeres, a partir de la educación popular feminista, expresada en el trabajo colectivo en torno a la creación de nuevos imaginarios y formas de ser mujer y entrando en la concepción feminista que plantea que hablar de mujer es hablar de la categoría de género”</p>
SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE INFORMACIÓN Y DIAGRAMAS
(RM) La reivindicación de las	<p>U132.E-MEs3: “En el tiempo que he estado acá he sabido valorar mi cuerpo, respetándome y dándome a respetar, porque muchas veces la pareja lo manipula a uno como si uno fuera un objeto, entonces sí, me quiero, me estimo</p>

<p>mujeres</p>	<p><i>y si me he sabido cuidar mucho”</i></p> <p>U146.E-MEs3: “(...) entonces como ahorita ya he aprendido mucho y he sabido defenderme con palabra y enfrentarlo, entonces él ya se siente como una persona derrotada porque por el estudio, he aprendido mucho hasta defenderme como mujer y el respeto que una mujer quiere, y ahorita lo enfrento a él”</p> <p>U110.E-ME: “(...)en lo personal siempre encontraba el disgusto de ciertos tratos que me hacía y esto, y ni siquiera percibía que era un maltrato, no me daba cuenta que estaban maltratando mi integridad, acá mediante todas las enseñanzas empecé a comprenderlo y esto, desde donde también empezar a compartir esa enseñanzas, y pues darme cuenta que muchas mujeres están en esa misma cuestión, las maltratan y creen que todo es normal que no, que por que toda la vida han vivido así, porque sus abuelas, su mamá y sus familiares las han tratado como han querido y eso, no se dan cuentan de eso, de que las mujeres somos algo muy importante para la sociedad, hasta biológicamente somos extremadamente importantes, somos el ser que da vida y más”</p>
<p>(IR)El reconocimiento como posibilidad de Identidad</p>	<p>U63.A5P-M7: “(...)Soy una mujer alegre y llena de felicidad con mi familia, ante la gente una mujer respetuosa y también con gran decepción con la gente hoy en día hacia el maltrato a la mujer”</p> <p>U134.E-MEs4: “ (...) yo no sabía, nosotros somos un cuerpo, pero no sabemos que hay dentro de nuestro cuerpo, como se maneja nuestro cuerpo, eso me ha gustado saber mucho y a conocernos entre nosotras mismas”</p> <p>U87.A7-M7:</p>  <p>U110.E-ME: “en lo personal siempre encontraba el disgusto de ciertos tratos que me hacía y esto, y ni siquiera percibía que era un maltrato, no me daba cuenta que estaban maltratando mi integridad, acá mediante todas las enseñanzas empecé a comprenderlo y esto, desde donde también empezar a compartir esa enseñanzas, y pues darme cuenta que muchas mujeres están en esa misma cuestión, las maltratan y creen que todo es normal que no, que por que toda la vida han vivido así, porque sus abuelas, su mamá y sus familiares las han tratado como han querido y eso, no se dan cuentan de eso, de que las mujeres somos algo muy importante para la sociedad, hasta biológicamente somos extremadamente importantes, somos el ser que da vida y más”</p>

<p>(ET) La emancipación como posibilidad de transformación</p>	<p>U143.E-MEs1: “(...) nos han hecho creer que el mundo está diseñado solo para hombres, y que nosotras solo somos las que tenemos que asistir a los hombres, y viendo que no porque tenemos igual de condiciones entonces tenemos que demostrar que somos igual que ellos, no tendremos la misma fuerza bruta pero si la misma capacidad mental”</p> <p>U145.E-MEs2: “(...) nos enseñan que la mujer tiene que ser del hogar, la esclava del hogar, eso debe ser, la esclava del hogar pero no, a medida del tiempo nos hemos dado cuenta de que no, nosotras también podemos estudiar, podemos terminar, podemos trabajar y ser mejor que los hombre, ellos no tienen por qué decirnos: mi mujer tiene que ser de la casa”</p> <p>U9.A2-GM4: “Opinamos que en primera medida es una ignorancia anatómica, biológica, científica, acerca del funcionamiento de la naturaleza de la mujer. Por ello tanto pensamiento erróneo es discriminatorio, injusto y ofensivo”</p> <p>U6.A2-GM1: “No estamos de acuerdo pues no tenemos la culpa ya que es algo natural de las mujeres es algo biológico además de esto tenían que pagar supuestamente por un pecado que no pedimos”</p> <p>U131.E-MEs2: “Si por que, primero yo tengo diferentes enfermedades, eso me hizo ver, averiguar, investigar sobre los medicamentos que yo consumo y saber que uno como mujer es mucho más que lo que los hombres, o que las otras personas lo hacen ver a uno”</p>
<p>(EF) Espacio de orden simbólico femenino</p>	<p>U107.E-ME: “acá descubrí cosas que yo ni siquiera sabía de por qué siempre había sido así, de una forma muy rebelde y acá comencé a comprender, entonces acá encuentro como mis raíces de quién soy y por qué lo soy”</p> <p>U119.E-MEs4: “Los profesores en general, les entiendo lo que me explican, prácticamente los profesores y el ambiente que son solo mujeres y nos entendemos entre nosotras mismas, eso es lo que nos gusta que no nos juzgamos, si tenemos preguntas las decimos si las mismas preguntas que nosotras teníamos ellos tienen las mismas dudas, entonces eso es lo que más me gusta, es lo mejor”</p> <p>U133.E-MEs1: “(...) entre mujeres uno puede expresarse libremente sin ningún tabú, ni nada que, son íntimas y uno no puede hablar así abiertamente por donde hay hombres, entonces sí es muy importante que sea un lugar para mujeres”</p>

A continuación se especifica y se realiza una discusión crítica de cada una de las categorías, con sus subcategorías emergentes que igualmente se explican de manera sucinta.

- **Categoría Percepción de la vida**

Se estableció como categoría central desde el marco del enfoque de enseñanza de la vida y lo vivo, el mundo de la vida de Husserl y el proceso llevado cabo durante la experiencia de práctica pedagógica. En primera instancia no se puede dar una definición exacta de la categoría “vida”, como menciona Morin (1983) citado por Vargas (2001) “ La vida no reducirá nunca a una fórmula, sino que nunca la aprenderemos como tal, puesto que el acto mismo de percibirla es ya una manifestación de ella”, en este sentido esta categoría se estableció en tanto que vincula las experiencias de las mujeres, las percepciones de ellas, y durante el proceso de enseñanza de la vida y lo vivo siempre se vio reflejada.

Cuando Morin (1983) señala que la vida se percibe y que por tanto es una forma de manifestación de la vida misma, se retoman relatos de las mujeres donde ellas perciben el concepto de vida de forma particular:

U76.A6-M1: *“Lucha continua en los momentos buenos y malos, cada día son oportunidades, duras y difíciles, felices... la vida es... para mí la vida es una lucha diaria por ser cada día importante, que al caer podamos levantarnos y seguir adelante”*

U80.A6-M5: *“Para mí la vida es lo que nos rodea, es también escuchar, dialogar, comprender a las personas que nos rodea”*

U77.A6-M2: *“La vida es vivir y disfrutar de todo lo que nos rodea, disfrutar del sol, agua, la naturaleza y vivir en armonía, es una experiencia”*

Al igual estas percepciones se relacionan con el mundo de la vida de Husserl y muestran que va más allá de la experiencia sensible que según Husserl es la que se puede evidenciar, observar, palpar (factor determinante y característico del conocimiento biológico empírico-positivista), en este caso las mujeres concibieron la categoría VIDA desde factores como las emociones, los sentidos, las experiencias; como menciona Herrera (2010) “Para Husserl la experiencia de este

mundo de la vida no se reduce a la experiencia sensible: toda experiencia está cargada de otras significaciones, significaciones valorativas, afectivas, estéticas, volitivas etc.” (p.256)

Como el enfoque que se llevó a cabo de enseñanza de la biología se dio desde la enseñanza de la vida y lo vivo, establecer una categoría “percepción de la vida” permite dar cuenta de las experiencias de las mujeres y ponerlas en contexto a la hora de la enseñanza y aprendizaje de la biología. Esta categoría al entenderse como un factor que reúne experiencias que se viven a diario, posibilitó que las mujeres relacionaran su propia vida entendida esta como experiencia con factores biológicos generando un espacio de comprensión del mundo de la vida, por consiguiente se identificaron unas subcategorías que se relacionan con la categoría VIDA y surgen a partir de la voz de las propias mujeres.

Subcategoría: (CP) Cuidado Parental:

Como primera medida la subcategoría Cuidado Parental, se asocia al sentir de las mujeres respecto a la labor frente a sus hijos, ellas se consideran dadoras de vida, y otorgan un sentido especial al cuidado parental:

U71.A5P-M15: “(...) *me considero muy consagrada a mis hijas*”

U79.A6-M4: “(...) *protejo mucho a mis hijos*”

Las mujeres se apropian de su sentir como madres y es desde la enseñanza de la vida y lo vivo que se reconoce este factor, aunque el cuidado parental ha sido fuertemente cuestionado en la perspectiva feminista, por ser un aspecto exclusivo que se le ha asignado a la mujer en cuestión de división del trabajo:

Una rama del trabajo se le asigna a la mujer, esta es la de la labor reproductora, que no se limita al momento del parto biológico, sino a la de preparar comida, ropa, al padre de familia, y a los hijos por supuesto, transmitiendo además su actividad a las siguientes generaciones (Lewontin, Rose y Kamin, 2012, párr. 18).

Sin embargo es importante desde la enseñanza de la vida y lo vivo los sentires de las mujeres, porque el cuidado a sus hijos hace parte del mundo de la vida de ellas, de las experiencias de ellas, no se puede imponer un reproche hacia ellas, porque sería caer en el paradigma positivista que tanto se ha cuestionado en el presente trabajo.

Subcategoría (E) Emociones en la vida:

Las mujeres asocian la vida con sus emociones, en este sentido la vida trasciende esa experiencia sensible y se convierte en una experiencia sentí-pensante, es decir en la medida en que las personas viven, sienten y se expresan; es decir se entiende esta como la vida cotidiana. Al respecto Luckman y Berger (2003) señalan:

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. (...) el mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente de sus vidas. Es en su mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por estos. (pp. 34-35)

Es esa vida cotidiana en el que las mujeres asocian su concepción de vida y la conciben a través de sus emociones y sentires. En el caso de la enseñanza de la vida y lo vivo, esta subcategoría cobra gran importancia ya que se realizaron acciones que estuvieron encaminadas a reconocer los sentires y opiniones de las mujeres; por ejemplo se retoma la Acción 6 (A6), que consistió en indagar con las mujeres el significado de la vida y como lo concebían ellas; ante esta pregunta algunas mujeres opinaron lo siguiente:

U78.A6-M3: *“La vida es el andar, escuchar, hablar, trabajar, luchar por nuestros ideales, por nuestros hijos.*

U79.A6-M4: *“La vida es maravillosa para quien la sabe aprovechar bien, trabajando siendo honesto”*

En este primer aspecto las mujeres le dan un sentido a la vida, tienen expectativas, la emoción la convierten en una acción que pertenece a la vida cotidiana. En este punto se retoma a Maturana (2001) en el que señala que las emociones:

(...) hacen parte de la vida humana y es a partir de ellas que las personas constituyen y construyen sus propias acciones y nociones del mundo que los rodea; “No es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción” (p. 14).

Maturana menciona un aspecto muy importante frente a la razón, ya que en el mundo moderno el hombre se caracteriza por su facultad única de razonar frente a otros animales, dejando de lado las cuestiones emocionales que desde una perspectiva positivista están completamente alejadas de lo humano:

Decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional” (...) “al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. (Maturana, 2001, p. 8)

Durante el proceso de práctica pedagógica I y II en el desarrollo de las acciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la biología se establecieron puntos de partida que conllevaron a que las mujeres vincularan su raciocinio con sus emociones expresándose frente a sucesos particulares que habían recorrido, al tiempo que lo relacionaron con aspectos del conocimiento biológico, tal es el caso de las hormonas y su trabajo en la acción 1(A1):

U2.A1-GM2: *“En el caso nosotras las mujeres si hemos tenido una angustia dado el caso que nosotras las mujeres cuando quedamos en embarazo da el caso que sentimos miedo y felicidad y un dolor profundo de saber que vamos a experimentar un rol de ser madres, que tenemos que enfrentarnos a varias situaciones. Ya llegado el momento donde nos da una ira y el dolor de saber que es la hora después de haber*

esperado durante nueve meses preparadas psicológicamente y con una gran felicidad de tener el ser más querido a nuestro lado’’

U73.A5P-M17:“(…) *Me defino como una mujer que cambia frecuentemente, el estado de ánimo, de acuerdo a la situación que esté pasando. Pienso que en esto funciona el cerebro y el corazón, mi cuerpo asume cada vivencia del día a día y se comporta como tal’’*

En este relato las mujeres expresan diferentes emociones asociadas a un suceso en particular, lo cual las llevó a reconstruir esa experiencia y a tomar decisiones que partían de las mismas emociones. En este sentido desde la enseñanza de la vida y lo vivo se generó un espacio en el que se tomaron en cuenta las emociones humanas las cuales se colocaron en contexto, se reconocieron para ser escuchadas a partir del diálogo vinculante; como lo menciona Delgado y Prada (2008) se dejó de lado el predominio positivista en el que la verdad es absoluta, por el saber vinculante.

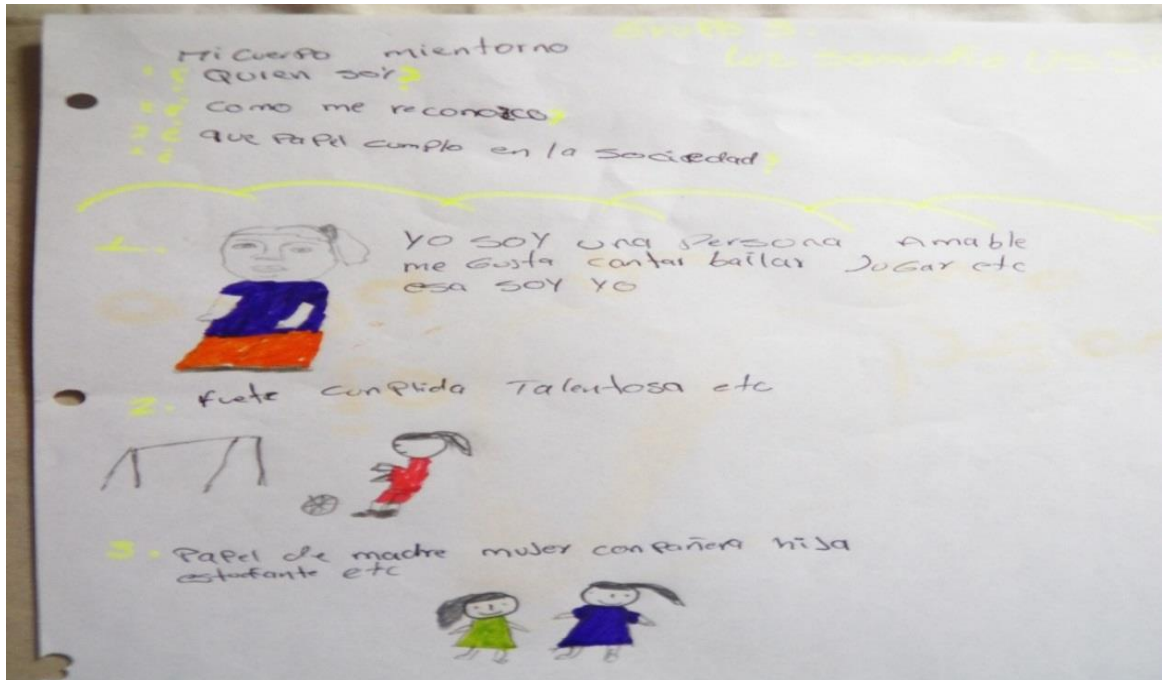
Estas nociones revelan que los mujeres al hablar de la vida traen a colación las percepciones frente al mundo que las rodean y en el cual habitan, dichas emociones reflejan ese mundo interior, al igual que lo relacionan con ese mundo exterior, entendido este como el contexto. Frente a lo anterior Vargas (2001) señala: “Un mundo interior que es unidad, comprendiendo un mundo exterior que es totalidad” (p. 254), sin lugar a duda las emociones hacen parte de la vida humana y es a partir de ellas que las personas constituyen y construyen sus propias acciones y nociones del mundo que los rodea.

Subcategoría Relación con el mundo:

Hablar de la vida implica relacionar el mundo en el que se habita, es en este sentido que se consideró esta subcategoría, debido a que las mujeres al hablar de sus sentires relacionaban sus experiencias con el mundo que las rodea, y desde el enfoque de la enseñanza de la vida y lo vivo se puede establecer un punto de relación con la acción 6 (A6) y la acción 7 (A7):

U78.A6-M3:(...) *Me relaciono con mi entorno, como una persona luchadora por mis ideales, constante para lograr lo que me propongo*”

U82.A7-M2:



En estas acciones se reflejan las relaciones que las mujeres hacen con el mundo partiendo desde el hecho de ser mujeres. Las mujeres establecen una relación con el mundo a través de sus experiencias y sus emociones, en tanto que se configuran a sí mismas dentro de la sociedad. Las mujeres al relacionarse con el mundo expresan sus emociones frente a situaciones que se les presentan al vivir en una sociedad, por ejemplo:

U72.A5P-M16:“*A pesar de que el papel de la mujer ha cambiado ante la sociedad, aún continuamos teniendo desventajas por el género masculino pero pienso que la misma mujer se ha encargado de hacer más notorio el machismo, no se quiere no se respeta y en ocasiones piensan que debe estar al lado del hombre para salir adelante, ya sea para su educación, su posición o sus hijos, a veces hay hombres que nos toman como un símbolo sexual groseros, que ven nuestro cuerpo, solo para abusar, por ejemplo los abusos de mujeres que han sido víctimas en el Transmilenio*”

U74.A5P-M18: *“(…) Tenemos un sentimiento más débil somos más nerviosas, miedosas. Somos más conservadoras, más sociables de buen genio, más responsables y de pronto no lucir muy sexis porque los hombres nos asustan algunas veces por sus morbosidades y mi cuerpo lo veo algo bonito de este mundo”*

U73.A5P-M17: *“(…) Me defino como una mujer que cambia frecuentemente, el estado de ánimo, de acuerdo a la situación que esté pasando. Pienso que en esto funciona el cerebro y el corazón, mi cuerpo asume cada vivencia del día a día y se comporta como tal. Pienso que tengo un papel en el medio en el que me muevo me veo en mi sitio de trabajo como una mujer emprendedora, trabajadora y tengo muchos amigos, a nivel familiar soy criticada por mi forma de ser, pero igual respetada por cada miembro de mi familia, en ocasiones en diferentes sitios en los que me muevo por mi forma de ser, los hombres se equivocan y me ven como una mujer llamativa y tratando de buscar novio”*

Cuando las mujeres asocian su relación con el mundo se refleja que lo hacen desde el aspecto de ser mujeres; en este sentido se evidencia la diferencia de género en cuanto a roles en la sociedad, que de acuerdo al mundo experiencial de cada una se muestra de una manera diferente. Las mujeres al hablar de la vida establecen unas relaciones que se acompañan de emociones. Por ende la relación con el mundo se consideró como subcategoría de “percepción de la vida”, debido a que tiene coherencia con el mundo de la vida: “El mundo es circundante e intuitivo (...) Todo nuestro pensar se funda en la razón anclada en la correlación hombre-mundo” (Delgado y Prada, 2008).

- **Categoría “Percepciones de lo vivo”**

Se estableció como subcategoría ya que al hablar de la enseñanza de la vida y lo vivo se intenta establecer una relación entre la vida y lo vivo a partir del aprendizaje de la Biología, por ende se consideró importante retomar las percepciones que tienen las mujeres sobre lo vivo, y la relación que existe sobre la categoría vida

El concepto “vivo” desde el conocimiento biológico se puede definir desde el concepto que da Mayr como : “un conjunto de programas evolucionados, con propiedades químicas, con mecanismos de regulación, organizados, como sistemas de magnitud limitado y un ciclo vital, agregando a ello la cualidad de sistemas alejados del equilibrio térmico” (2005, p. 615). En este sentido las mujeres asociaron este concepto desde factores como el movimiento, la clasificación de los organismos, y las propiedades características de “lo vivo”:

U76.A6-M1: *“Lo vivo somos todos los organismos formados por células, como los seres humanos, los animales y las plantas”*

U77.A6-M2: *“Lo vivo somos organismos que estamos formados por células, seres humanos, animales y plantas”*

U79.A6-M4: *“Lo vivo somos todos los seres humano, también se relacionan en este grupo las plantas, los animales”*

Estos relatos evidencian la marcada tendencia que tienen las personas cuando se trata de hablar de lo vivo, que de alguna manera coincide con el paradigma empírico-positivista desde el punto de vista biológico y la comprensión del fenómeno viviente, o de los procesos vivientes.

En el mismo sentido algunos otros relatos reflejaron que lo vivo también hace parte de esa experiencia sensible cuando al referirse a lo vivo las mujeres hablan de los sentidos. Al igual las mujeres también traen a colación otras significaciones que se salen un poco de la experiencia sensible, de la cual habla Husserl, en donde esas significaciones hacen parte también del mundo de la vida y que hay que reconocerlas como parte de lo objetivo, por ejemplo:

U78.A6-M3: *“Lo vivo es estar consciente de lo que hacemos, sentimos, creamos, damos y recibimos”*

U80.A6-M5: *“Lo vivo es lo que nos rodea, lo que palpamos y lo que sentimos y cuando respiramos”*

De este modo lo vivo desde la perspectiva que dan las mujeres se vincula con la categoría VIDA, ya que es a través de sus experiencias (el proceso de vivir), que se significa el mundo y a sí mismas.

- **Categoría Acción Colectiva**

En la construcción de esta categoría se tuvieron en cuenta diversos componentes: el primer componente parte desde el movimiento popular de mujeres La Sureña, el cual considera que la Acción Colectiva es entendida como “la forma consciente y racional de articularse con otros y otras en aras de realizar proyectos comunes y obtener logros reivindicativos de diverso orden” Torres, S., González, C., & Pérez, L. (2012). A partir de esta primera perspectiva el proceso de alfabetización y educación de adultas que se desarrolló permitió la articulación, no solo con las mujeres integrantes del movimiento, sino también con las mujeres que asisten y participan en este proceso, las cuales son el pilar para la formulación de propuestas encaminadas a la acción colectiva desde procesos educativos.

Estos procesos tienen como objetivo en común, una serie de logros reivindicativos para la mujer en diversos aspectos: “Para el Movimiento Popular de Mujeres La Sureña, es importante la acción colectiva como reivindicación política, pero además rescatando los elementos culturales, ideológicos, las emociones y las identidades compartidas que hacen posible la acción colectiva: es decir el carácter de Mujeres Populares.”(Torres, Pérez, & González, pág. 2)

La categoría Acción Colectiva, llevó consigo el abordaje integrado de aspectos Biológicos políticos, sociales, culturales, emocionales y de identidad, los cuales fueron transversales a la enseñanza de la vida y lo vivo, esto con el fin de generar procesos colectivos por parte de todos los actores partícipes del proceso.

Como menciona Mejía y Awad:

No hay proceso en Educación Popular que no recupere al ser humano individual, con su cultura, historia, saberes, vivencias, experiencias, necesidades, intereses y aspiraciones. Esa mujer u hombre únicos son los sujetos desde los cuales la educación popular construye su proyecto convirtiéndolos en sujetos históricos, empoderados y hacedores de una práctica social transformadora. (2007, p. 15)

Por lo anterior, se evidenció que en las acciones realizadas durante el proceso de práctica, se recuperó a cada una de las mujeres y a los sujetos participes del proyecto. Con esto las historias, saberes, vivencias y demás aspectos que mencionan los autores permitieron que se generaran procesos de empoderamiento lo que permite el afianzamiento de la acción colectiva, desde el reconocimiento como punto de partida para generar acciones de forma colectiva y al mismo tiempo la reivindicación de las mujeres.

Durante las acciones se generaron procesos de tipo colectivo enmarcados desde los saberes de las mujeres y su configuración de mundo. Los procesos que se gestaron en las acciones permitían abordar espacios enmarcados en la Enseñanza de lo vivo y la vida, y la perspectiva política, social y cultural. Es a partir de aquí donde surge la categoría de acción colectiva pensada desde diferentes aspectos para la conformación de los componentes que se observaran más adelante.

Se establecieron subcategorías que emergieron de la categoría Acción Colectiva de acuerdo a las características de esta. A continuación se especifican cada una de las subcategorías con sus características correspondientes:

Subcategoría: Reivindicación de las mujeres

Para el desarrollo de esta sub-categoría se tomaron en cuenta los diversos relatos de las mujeres participes del proceso, a partir de la entrevistas (Anexo 1. Apartado 2 y 3). La reivindicación de la mujer desde el proceso de educación de adultas se vio reflejada no solo desde un ámbito político, sino también desde elementos culturales, de identidad y educación; por ejemplo desde el ámbito de la enseñanza de la vida y lo vivo se retoma un ejemplo de reivindicación, el siguiente relato de una mujer estudiante:

U132.E-MEs3: *“En el tiempo que he estado acá he sabido valorar mi cuerpo, respetándome y dándome a respetar, porque muchas veces la pareja lo manipula a uno como si uno fuera un objeto, entonces sí, me quiero, me estimo y si me he sabido cuidar mucho”*

A partir de este aspecto, se infiere que la reivindicación de la mujer se ha visto inmersa en el desarrollo de esta propuesta ya que ha permitido que las mujeres reconozcan su cuerpo donde se valoran y se respetan. A su vez dicho empoderamiento ha permitido que las mujeres no se hagan ver como objetos, sino como un sujeto en construcción, capaz de enfrentarse a la sociedad.

Otro relato que ayuda a dilucidar la categoría Reivindicación de la mujer es el siguiente:

U146.E-MEs3: *“(…) entonces como ahorita ya he aprendido mucho y he sabido defenderme con palabra y enfrentarlo, entonces él ya se siente como una persona derrotada porque por el estudio, he aprendido mucho hasta defenderme como mujer y el respeto que una mujer quiere, y ahorita lo enfrento a él”*

Estos procesos de reivindicación que se dan en el hogar se dan a través del desarrollo y abordaje de temáticas de tipo contextual, como se muestra anteriormente esta estudiante se enfrenta a una problemática de su vida la cual es abordada y enfrentada en la búsqueda de respeto y posición frente a la familia, o en este caso frente a su pareja. El que se estén abordando aspectos que se den en lo cotidiano permite que la construcción de escuela y de educación se haga desde las experiencias y las problemáticas más visibles dentro de la localidad, esto con el fin de llevar procesos de reivindicación.

La subcategoría “reivindicación de la mujer” también es razonable desde un contexto en particular, como lo es en este caso desde un contexto que se mueve dentro de una perspectiva feminista y la Educación Popular Feminista (EPF) en el que estas perspectivas cuestionan el orden patriarcal, las practicas sexistas, discriminatorias y de exclusión (Arana y Rapacci, 2010) .

En este sentido las propias mujeres cuestionan y reconocen estos aspectos como se evidenció en el ejemplo anterior.

En cuanto a finalidades de la propuesta:“(…) *es importante la acción colectiva como reivindicación política, pero además rescatando los elementos culturales, ideológicos, las emociones y las identidades compartidas que hacen posible la acción colectiva: es decir el carácter de Mujeres Populares*” (Torres, Pérez, & González, pág. 2)Lo cual permite abarcar diferentes aspectos que hacen parte del estar con el otro para generar un accionar colectivo, teniendo en cuenta los sentires de las mujeres de manera que, el simple acto de reconocerse y articularse en esta sociedad, es un acto reivindicatorio y revolucionario.

Subcategoría: El reconocimiento como posibilidad de identidad

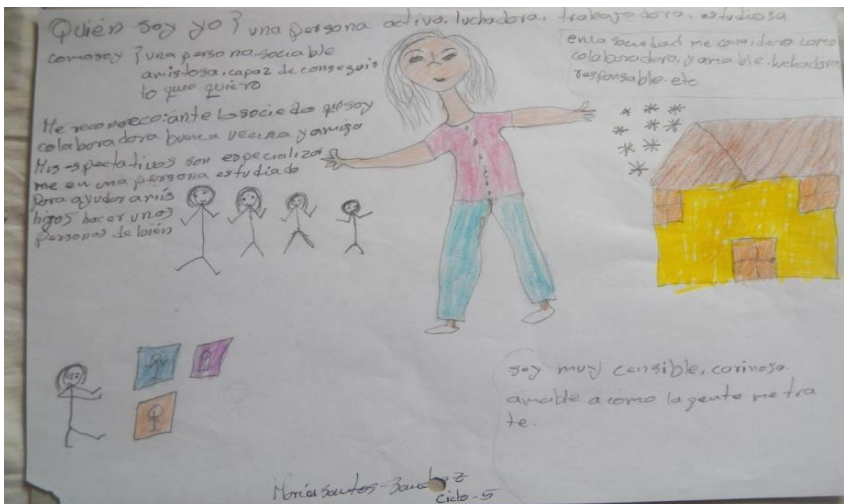
Esta se entiende desde el movimiento popular de mujeres la Sureña como: “*un proceso de construcción social y cotidiana que articula diferentes formas de entender, asumir y relacionarse con el mundo, permitiendo el establecimiento de puntos nodales o ejes articuladores*” (Anexo 1. Apartado 5).La formulación de procesos identitarios permiten generar diversos pasos para que se dé una construcción social, lo que permite que se desarrolle una acción colectiva encaminada a las diversas formas de entender el mundo; por ende la construcción de identidad es un proceso constante que permite la articulación de diversos aspectos de los sujetos.

Desde la enseñanza de la vida y lo vivo la identidad se comprende desde el cuerpo tal es el ejemplo siguiente:

U134.E-MEs4: “(…) *yo no sabía, nosotros somos un cuerpo, pero no sabemos que hay dentro de nuestro cuerpo, como se maneja nuestro cuerpo, eso me ha gustado saber mucho y a conocernos entre nosotras mismas*”

La mujeres al reconocerse, reflejan una identidad que parte del conocimiento que han adquirido en el proceso, por ende la identidad se construye de forma individual y colectiva. Como lo menciona este relato el conocerse contribuye a construir una identidad y hacerla parte de ellas.

Por otro lado la identidad también se asocia a que las mujeres se identifican con la familia y con el rol de ser madres, ya que en algunas acciones las mujeres plasman la importancia de ser mamá y el acompañamiento que hacen ellas a las vidas de sus hijos y a la vez se plasman como mujeres soñadoras que quieren continuar con sus estudios para tener una vida mejor y como mujeres que aportan ideas a la construcción de una mejor sociedad. Por lo cual el desarrollo de las acciones desde la enseñanza de la vida y lo vivo permitió que las mujeres se reconocieran y al mismo tiempo construir una identidad. Lo anterior se evidencia a partir de la siguiente unidad de información extraída de la acción (A7).



Por otro lado La identidad como posibilidad de reconocimiento se puede reflejar en el siguiente relato:

U110.E-ME: “(...) en lo personal siempre encontraba el disgusto de ciertos tratos que me hacía y esto, y ni siquiera percibía que era un maltrato, no me daba cuenta que estaban maltratando mi integridad, acá mediante todas las enseñanzas empecé a comprenderlo y esto, desde donde también empezar a compartir esa enseñanzas, y pues darme cuenta que muchas mujeres están en esa misma cuestión, las maltratan y creen que todo es normal que no, que por que toda la vida han vivido así, porque sus abuelas, su mamá y sus familiares las han tratado como han querido y eso, no se dan

cuentan de eso, de que las mujeres somos algo muy importante para la sociedad, hasta biológicamente somos extremadamente importantes, somos el ser que da vida y más”

Como se muestra a través de este relato, el reconocimiento de la identidad de estas mujeres, permite la comprensión de las diversas formas de maltrato que existen, ya sean de tipo social, cultural o político. El reconocimiento de sí mismas permite que se genere una acción colectiva por parte de ellas, generando posibilidades de diálogo entre ellas, donde manifiestan que no están de acuerdo con la desigualdad, es en esta medida la enseñanza de la vida y lo vivo cobra importancia, ya que esta desde Castaño (2011) permite propiciar escenarios de diálogo y de reflexión para la construcción de mundo, que en este caso parte desde la construcción de sentido de las mujeres.

Por último, y como forma de recuperación de la identidad:

UIE-MEs3: “En el tiempo que he estado acá he sabido valorar mi cuerpo, respetándome y dándome a respetar, porque muchas veces la pareja lo manipula a uno como si uno fuera un objeto, entonces sí, me quiero, me estimo y si me he sabido cuidar mucho”

Retomando el relato anterior, durante el proceso de práctica pedagógica se llevaron a cabo diferentes acciones que permitieron la recuperación de identidad, partiendo desde el reconocimiento del cuerpo, ya que el cuerpo como parte de la identidad permite la construcción con el otro enmarcado desde ¿cómo me veo? ¿Cómo me ven? y ¿cómo me respeto y respetan? La recuperación identitaria de este tipo permite la reivindicación de diversas formas, en este caso el de respeto.

La identidad como parte de los procesos realizados en la práctica pedagógica generó en los actores participes del proyecto, la construcción a partir de la diversidad permitiendo que se trabajaran puntos de vista diferentes, los cuales posibilitaron de manera colectiva la comprensión

de dinámicas de índole social y cultural como por ejemplo los roles que se asignan en la sociedad.

Subcategoría: La emancipación como posibilidad de transformación

En la categoría Acción Colectiva se consideró como subcategoría la Emancipación entendida como posibilidad de transformación: una primera aproximación de esta subcategoría se refiere a lo señalado por Adorno (1998)

La figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (...) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia (p. 40)

Se retoma ésta subcategoría ya que es a partir de esta, los sujetos se construyen de manera colectiva, partiendo al mismo tiempo desde una individualidad, donde la visión de mundo, las experiencias en este caso de las mujeres intervienen en dicha construcción. En suma la educación que se propone en este espacio permite la contradicción y resistencia que se buscan en las aulas, en los hogares, en los barrios y comunidades donde se encuentre cada una de estas mujeres.

Esta subcategoría se puede relacionar con el siguiente relato:

UI.E-MEs3: *“En el tiempo que he estado acá he sabido valorar mi cuerpo, respetándome y dándome a respetar, porque muchas veces la pareja lo manipula a uno como si uno fuera un objeto, entonces sí, me quiero, me estimo y si me he sabido cuidar mucho”*

Las diversas formas de emancipación tiene que ver con el reconocimiento de sí mismas, en este sentido la posibilidad de valorar el cuerpo le permite a la persona nuevas formas de encontrarse y emanciparse, en espacios como: el hogar, la comunidad y la escuela.

Como menciona el profesor Peter McLaren:

El conocimiento emancipador nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. También apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberadora y colectiva. En breve, asienta los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento (1984, p. 20)

Los abordajes que se realizaron en las temáticas compartidas en el proceso de Educación con mujeres adultas permitieron el desarrollo de la construcción de conocimiento dirigido a la comprensión de las diferentes relaciones sociales, de las distintas formas de opresión y dominación que hay en la mujer actualmente y que se siguen replicando por la misma escuela o los diversos medios de comunicación. Por consiguiente uno de los sentidos de la propuesta está pensado desde la emancipación para la construcción colectiva de igualdad desde, con y para las mujeres.

Dos testimonios importantes para mencionar en esta subcategoría y que se relaciona con lo señalado por McLaren es el siguiente:

U143.E-MEs1: *“(...) nos han hecho creer que el mundo está diseñado solo para hombres, y que nosotras solo somos las que tenemos que asistir a los hombres, y viendo que no porque tenemos igual de condiciones entonces tenemos que demostrar que somos igual que ellos, no tendremos la misma fuerza bruta pero si la misma capacidad mental”*

U145.E-MEs2: *“(...) nos enseñan que la mujer tiene que ser del hogar, la esclava del hogar, eso debe ser, la esclava del hogar pero no, a medida del tiempo nos hemos dado cuenta de que no, nosotras también podemos estudiar, podemos terminar, podemos trabajar y ser mejor que los hombre, ellos no tienen por qué decirnos: mi mujer tiene que ser de la casa”*

El reconocimiento de la igualdad en las condiciones entre hombres y mujeres permite que se gesten y se generen procesos emancipatorios con el fin de reconocer a la mujer y sus acciones de todo tipo. El rompimiento de ciertos roles permite la apropiación de las mujeres en sus espacio de vida y sus cotidianidades.

Desde la enseñanza de la vida y lo vivo también se llevaron procesos de emancipación tal es el caso de las acciones llevadas a cabo con las mujeres donde se trataron componentes del conocimiento biológico como la evolución y el ciclo menstrual; para resaltar mejor este aspecto, respecto a la connotación que algunas entidades religiosas hacen frente a la menstruación otorgándole a este factor biológico como “algo impuro que llevan las mujeres” (anexo 1, acción 2) algunas mujeres manifestaron:

U9.A2-GM4: ‘‘Opinamos que en primera medida es una ignorancia anatómica, biológica, científica, acerca del funcionamiento de la naturaleza de la mujer. Por ello tanto pensamiento erróneo es discriminatorio, injusto y ofensivo’’.

U6.A2-GM1: ‘‘No estamos de acuerdo pues no tenemos la culpa ya que es algo natural de las mujeres es algo biológico además de esto tenían que pagar supuestamente por un pecado que no pedimos’’

Este ejemplo muestra que las mujeres a través del aprendizaje del conocimiento biológico como lo es en este caso el funcional respecto al periodo menstrual, generan una postura frente a los sucesos históricos por los que ha atravesado la mujer, ellas generan espacios de debate y confrontación con lo que piensan y sienten. Por ende la emancipación se da desde una perspectiva de transformación en el sentido de que las mujeres se manifiestan, dar a conocer sus saberes y sentires; “Solo mediante el pensamiento se puede realizar algo así como una determinación de lo que es justo y adecuado hacer” (Adorno, 1998, p. 122).

En este punto es preciso señalar que la emancipación no es estática, no se da como algo que ya es, sino que es dinámica (Adorno, 1998), por lo cual en el proceso de practica pedagógica, las

mujeres están en constante formación, ya que la emancipación parte de la autonomía en tanto que las mujeres se transforman en su experiencia.

Otro aspecto a resaltar de la emancipación como posibilidad de transformación, es desde el ámbito de la enseñanza de la vida y lo vivo, ya que a través de esta práctica se puede inferir que las mujeres tomaron partido de lo aprendido para generar posturas y pensamientos en los que ellas se reconocen desde diferentes ámbitos; desde el cuerpo, desde la autonomía, desde el cuidado de sí, desde el respeto y reconocimiento hacia lo que las rodea, como ejemplo se pueden relacionar los siguientes relatos:

U131.E-MEs2:“*Si por que, primero yo tengo diferentes enfermedades, eso me hizo ver, averiguar, investigar sobre los medicamentos que yo consumo y saber que uno como mujer es mucho más que lo que los hombres, o que las otras personas lo hacen ver a uno*”

En suma la emancipación como posibilidad de transformación parte desde dos actores los maestros y las maestras, y las estudiantes; los dos al desarrollarse en una práctica donde existen confluencias de saberes generan espacios de emancipación y transformación.

Por último desde la educación popular feminista y sus metodologías la emancipación para la transformación se caracteriza por: “Vincular teoría y práctica, dando lugar a diálogos de saberes que retoman el cuerpo y las acciones cotidianas, como escenarios prioritarios de revisión y análisis” (Arana y Rapacci, 2013). Es en este sentido que al recuperar la experiencia vivida con las mujeres, en donde se incluyen las acciones desde la enseñanza de la vida y lo vivo y sus procesos se puede inferir que las temáticas abordadas con las mujeres permitieron generar este tipo de procesos.

Subcategoría: Espacio de orden simbólico femenino

Se consideró esta subcategoría a partir de lo mencionado por el movimiento La Sureña respecto a la importancia de crear espacios donde las mujeres sean las principales protagonistas a partir de su participación activa:

La escuela occidental está cruzada por órdenes unívocos donde la mujer tiene una posición marginal y pasiva, por esto, es de principal importancia crear espacios de orden simbólico femenino, representativos e identitarios, para fomentar un desarrollo de cultura política propia y construida por sí mismas (Torres, Pérez, & González, pág. 7)

La consolidación de este espacio de formación para mujeres adultas, permite que se genere un rompimiento con la escuela occidental, ya que es un espacio dirigido a una población que ha sido marginada a lo largo de la historia, que a su vez se encuentra en un contexto específico con sus diversas dinámicas y problemáticas como lo es la localidad de Bosa. Por consiguiente la formación de este espacio permite que sean lugares representativos para esta población permitiendo que se den procesos identitarios para la construcción colectiva de identidad y emancipación entre estos.

A continuación se muestra algunos relatos de las mujeres donde manifiestan sus opiniones frente al proceso y a la particularidad de ser un espacio para mujeres:

U107.E-ME: *“acá descubrí cosas que yo ni siquiera sabía de por qué siempre había sido así, de una forma muy rebelde y acá comencé a comprender, entonces acá encuentro como mis raíces de quién soy y por qué lo soy”*

U119.E-MEs4: *“Los profesores en general, les entiendo lo que me explican, prácticamente los profesores y el ambiente que son solo mujeres y nos entendemos entre nosotras mismas, eso es lo que nos gusta que no nos juzgamos, si tenemos preguntas las decimos si las mismas preguntas que nosotras teníamos ellos tienen las mismas dudas, entonces eso es lo que más me gusta, es lo mejor”*

U133.E-MEs1: *“(…) entre mujeres uno puede expresarse libremente sin ningún tabú, ni nada que, son íntimas y uno no puede hablar así abiertamente por donde hay hombres, entonces sí es muy importante que sea un lugar para mujeres”*

En este punto se evidencia que realmente para las mujeres ha sido significativo el espacio, ya que se sienten cómodas de compartir con otras mujeres y aprender con ellas. Este tipo de procesos logran desarrollar en las mujeres participes del proceso cuestionamientos enmarcados al reconocimiento de la persona permitiendo el desarrollo de identidades que se desarrollan a nivel individual, pero de manera colectiva a través de las acciones y construcciones que se están dando.

Otro relato que es importante para esta subcategoría es:

U134.E-MEs4: *“(...)en el colegio hay hombres y todo eso, y son muy machistas, acá solo somos mujeres y nos entendemos, por ejemplo yo no sabía, nosotros somos un cuerpo, pero no sabemos que hay dentro de nuestro cuerpo, como se maneja nuestro cuerpo, eso me ha gustado saber mucho y a conocernos entre nosotras mismas”*

Se observa que la escuela para esta mujer la escuela es un espacio machista en el cual no se logran expresar de la mejor manera, la construcción de un espacio que permita la libre expresión enmarcado en resaltar el diálogo entre todas las personas participes del proceso, permite que el desarrollo y la comprensión de las temáticas, tengan como punto de partida la cotidianidad como forma de resaltar saberes y experiencias en la construcción colectiva de conocimiento.

La experiencia de educación feminista cuestiona la lógica de dominación establecida por los sistemas de educación tradicionales y promueven activamente, la descolonización cultural, partiendo de un diálogo de saberes en el que la relación teoría-práctica permite y favorece la identificación y valoración de los conocimientos que los pueblos y las mujeres van creando en el devenir histórico(Korol , 2004).

Así mismo al considerarse el proceso de educación de adultas como un espacio de orden simbólico femenino se pone en marcha las finalidades de la EPF, ya que en este espacio, se evidenciaron espacios de diálogo de saberes, espacios de debate y reconocimiento del cuerpo, con desde y para las mujeres. Lo que permite considerar otras formas de hacer educación la cual

debe partir desde las necesidades de la población, teniendo siempre como finalidad cambios a nivel político, social y educativo que logren trascender en la construcción de sociedad, rompiendo con dinámicas ejercidas desde un sistema.

c. Identificación de los componentes que integran la enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular

Uno de los objetivos específicos del presente trabajo investigativo es identificar los componentes que integran la enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular. Al mismo tiempo estos componentes enmarcan la experiencia de la práctica pedagógica donde se evidencian igualmente las perspectivas feministas desde la EPF.

Para la identificación de los componentes se revisaron las categorías que se consolidaron y que por ende enmarcan la experiencia, además de retomar las voces de las actoras del proceso como lo son en este caso las mujeres, de igual manera los factores esenciales que constituyen el proceso de educación de adultas y el movimiento La Sureña contribuyeron a que se consolidaran los componentes. Por lo tanto se establecieron los siguientes componentes que enmarcan la enseñanza de la vida y lo vivo:

1. El aula como espacio de orden simbólico.
2. La enseñanza de la vida y lo vivo a través del diálogo de saberes desde diversas formas de comunicación.
3. El mundo de la vida como eje para la comprensión de la biología y su relación entre la vida y lo vivo.
4. El determinismo biológico como fuente de debate y construcción social.

5. El trabajo como fuente de reivindicación social y apropiación desde la naturaleza de las mujeres.

Se elaboró una tabla donde se establecen las relaciones existentes entre los componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo y sus relaciones con las categorías.

Tabla 8: Componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo y su relación con las categorías

Tabla 8. Componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo y sus relaciones con las categorías establecidas

COMPONENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA VIDA Y LO VIVO	RELACIÓN CON LAS CATEGORIAS ESTABLECIDAS
<p>El aula como espacio de orden simbólico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la vida: Las mujeres a través de sus percepciones de la vida establecen un espacio que es particular para ellas desde el sentido de compartir aprendizajes entre mujeres. <p>Emociones humanas Las mujeres constituyen y construyen sus relaciones con el mundo a través de sus propias emociones, traen al contexto factores que son importantes para ellas y que las constituyen como sujetos; el cuidado parental, su trabajo en el hogar, sus significaciones e intereses personales son puestos en contexto y expuestos entre las mujeres.</p> <p>Relación con el mundo Las mujeres se relacionan con el mundo al reconocer su cuerpo y le dan un lugar desde patrones sociales, culturales y políticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acción Colectiva: Las mujeres establecen una relación entre ellas generando espacios de aprendizaje colectivo y de reivindicación. <p>El reconocimiento como posibilidad de identidad Al ser un espacio de mujeres estas reconstruyen sus propias nociones del mundo, se reconocen como sujetas de derecho, se valoran y se empoderan.</p> <p>Reivindicación de la mujer Se asocia con la identidad, las mujeres al empoderarse son sujetas que construyen, reconstruyen y deconstruyen la sociedad. El aula como espacio de orden simbólico, se constituye como un espacio</p>

	<p>de emancipación.</p> <p><i>Un espacio de orden simbólico femenino</i></p> <p>Desde esta subcategoría las mujeres como ellas mismas lo mencionan podían expresarse libremente sin miedo a ser juzgadas por los hombres, al mismo tiempo generaban posturas frente a su rol en la sociedad y se empoderaban como sujetas de derecho y de reconocimiento.</p>
<p>La enseñanza de la vida y lo vivo a través del diálogo de saberes desde diversas formas de comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Percepción de la vida:</i> <p>Desde el quehacer cotidiano como forma de ingreso económico, el tejido croché y el porcelanicon en este sentido, que son los saberes de las mujeres, permiten el desarrollo de este como otra forma de comunicarse colectivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Percepciones de lo vivo</i> <p>Como herramienta para la comprensión de los procesos vivientes a través de la relación que las mujeres establecen entre la vida y lo vivo, desde la naturaleza y su quehacer diario ya que ellas perciben lo vivo desde su vínculo con la naturaleza.</p> <p><i>Acción Colectiva:</i></p> <p>Enmarcado en la construcción colectiva por parte de las mujeres a través de la posibilidad del arte como otra forma de comunicación y dialogo. Se reconoce que las mujeres han construido sus sentidos a través del arte ya que para algunas esta es su fuente de ingresos, las manualidades, la costura, el trabajo con la familia.</p> <p><i>La Identidad como posibilidad de reconocimiento</i></p> <p>Por medio de las construcciones que se generan a nivel individual se consigue la consolidación de una identidad colectiva tomando como punto de encuentro las diversas formas de comunicación que se dan entre ellas al mismo tiempo las mujeres valoran su quehacer diario y se apoderan de él.</p> <p><i>Un espacio de orden simbólico femenino</i></p> <p>Como encuentro de las diversas nociones de la vida y lo vivo y su quehacer en el ámbito de la cotidianidad, permitiendo la construcción de nuevas formas de comprender el mundo que las rodea.</p>
<p>El determinismo biológico como fuente de debate y construcción social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Percepción de la vida</i> <p>Desde las diversas nociones sociales que legitiman la consolidación de roles en la sociedad. Los determinismos biológicos relacionados con la división del trabajo (desde factores biológicos en cuanto al rol de madres y cuidadoras, debilidad, capacidad mental, lo que si puede hacer la mujer), el androcentrismo, la discriminación y desigualdad.</p> <p><i>Relación con el mundo</i></p> <p>Las diversas relaciones que se dan en la familia, comunidad y</p>

	<p>sociedad legitiman las diversas dinámicas y prácticas que se ejercen en contra de la mujer imposibilitando el aporte de la mujer en distintos escenarios. Es así como las mujeres entablan una relación con el mundo en donde son participes en donde construyen y reconstruyen la sociedad, en donde reconocen la importancia de su trabajo en el hogar, el cuidado a sus hijos e hijas.</p> <p>En este sentido el mundo de la vida está inmerso en todos estos factores ya que las experiencias de las mujeres están constituidas a través de sus significaciones y la construcción de mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de lo vivo <p>A partir de las percepciones de las mujeres se deslegitima los determinismos biológicos, las mujeres entablan una relación con la naturaleza en donde ellas reconocen que cumplen un papel participativo desde el trabajo, El cuerpo deja de ser instrumentalizado y más bien comprendido y reconocido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acción Colectiva: <p>A través de la participación de las mujeres y de las confluencias de sus experiencias dan a conocer sus ideas y entre ellas consolidan una postura frente a los roles en la sociedad.</p> <p>El reconocimiento como posibilidad de identidad</p> <p>Las mujeres establecen la importancia de ser mujer en la sociedad, deslegitimando los roles que se establecen en esta, reconocen que la mujer es instrumentalizada y ellas le otorgan un sentido a su quehacer diario, en el caso del cuidado hacia lo hijos y la familia, deja de ser condicionado a ser reivindicado.</p> <p>La reivindicación de las mujeres</p> <p>Las mujeres se reconocen como sujetas de derechos al asumir culminar sus estudios y establecer una posición frente a los roles en la sociedad.</p> <p>La emancipación como posibilidad de transformación</p> <p>Las mujeres transforman su cotidianidad en donde ellas establecen la libertad y la posibilidad de elegir.</p>
<p>El mundo de la vida como eje para la comprensión de la biología y su relación entre la vida y lo vivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la vida: <p>Desde el mundo de la vida las mujeres a través de sus experiencias llenas de significados comprenden aspectos del conocimiento biológico partiendo desde las particularidades del contexto y desde el aula como espacio de orden simbólico.</p> <p>Relación con el mundo</p> <p>Las mujeres asocian sus experiencias para la comprensión de factores biológicos, al igual se problematizan aspectos sociales y</p>

	<p>culturales donde esta inmersos los roles, el trabajo y la mujer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Percepción de lo vivo</i> <p>El mundo de la vida y lo vivo <i>La reivindicación de las mujeres</i></p>
<p>El trabajo como fuente de reivindicación social y apropiación desde la naturaleza de las mujeres</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La acción colectiva</i> <p>Desde el movimiento popular de mujeres la Sureña como la forma consciente y racional de articularse con otros y otras en aras de realizar proyectos comunes y obtener logros reivindicativos de diverso orden.</p> <p><i>Reivindicación de las mujeres</i></p> <p>Una forma de las muchas formas de reivindicar a la mujer es a través del trabajo como ejercicio de apropiación para el desarrollo de la mujer colectiva.</p> <p><i>El reconocimiento como posibilidad de identidad</i></p> <p>De tal manera que en el reconocimiento de esa identidad permita que se desarrollen nuevas formas de entender el trabajo como práctica de reconocimiento.</p> <p><i>La emancipación como posibilidad de transformación</i></p> <p>En este sentido el ejercicio de la emancipación se enmarca en el trabajo, ya que permite mostrar nuevas formas de comprender las diversas relaciones de trabajo que se ejercen en la mujer.</p>

Los componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo y sus relaciones con la experiencia

Al sistematizar la experiencia vivenciada en la práctica pedagógica como se mostró en el apartado anterior surgieron diferentes aspectos que permitieron caracterizar la experiencia de manera que se pudieran establecer los puntos focales o estructurales del proceso. Estos contribuyeron a identificar que hay una serie de temáticas particulares que apuntan a generar procesos educativos desde las perspectivas de la educación popular y la perspectiva feminista.

- *El aula como espacio de orden simbólico*

Al revisar las acciones sobre la enseñanza de la vida y lo vivo desarrolladas con las mujeres se pudo establecer como punto de partida el reconocimiento del cuerpo a través de la comprensión de algunos aspectos referentes al conocimiento biológico, tal es el caso de la acción A1 (Anexo 1. Acción 1), donde se trataron temáticas relacionadas con el sistema nervioso y endocrino en donde las mismas mujeres vinculaban una vivencia significativa para ellas con la función de estos sistemas, ellas establecían relaciones con la función de sus cuerpos desde el punto de vista de las emociones y los sentidos; a continuación se exponen algunos de los relatos de las mujeres:

U2.A1-GM2: *“En el caso nosotras las mujeres si hemos tenido una angustia dado el caso que nosotras las mujeres cuando quedamos en embarazo da el caso que sentimos miedo y felicidad y un dolor profundo de saber que vamos a experimentar un rol de ser madres, que tenemos que enfrentarnos a varias situaciones. Ya llegado el momento donde nos da una ira y el dolor de saber que es la hora después de haber esperado durante nueve meses preparadas psicológicamente y con una gran felicidad de tener el ser más querido a nuestro lado”*

U1.A1-GM1: *“Fue el secuestro de un papá que se encontraba en la ciudad de Medellín, pasando por varios días donde no se daban noticias de él, sentimientos de dolor impotencia ira e incertidumbre día a día, al no saber nada, después de dos meses se supo de él, los sentimientos de alegría invadieron el corazón, estaba en el departamento del Chocó logramos reunirnos, pero aún somos víctimas del peligro donde no podemos salir tranquilos a la calle, con la zozobra de que en cualquier momento seamos cualquiera de nosotros víctimas de un secuestro o atentado”*

El cuerpo de las mujeres en este sentido está inmerso en las experiencias de ellas; cuando traen a colación la experiencia del embarazo asocian dicha experiencia con los cambios emocionales que sufre su cuerpo, desde esta primera perspectiva es que se establece este componente ya que refleja aspectos simbólicos que son importantes para las mujeres.

Continuando con las acciones desde la enseñanza de la vida y lo vivo otro aspecto a resaltar que se pudo relacionar con este componente , es el referido a la temática de la acción 2 (A2) en esta acción se trabajaron temáticas relacionadas con el periodo menstrual en donde se les expuso a

las mujeres unos ejemplos relacionados con las connotaciones desde algunas religiones y el periodo menstrual ; las mujeres frente a apreciaciones como *“el estado menstrual se considera como una inmundicia capaz de transmitir esta condición a cualquier objeto o persona que se ponga en contacto físico con la mujer en esos días tan despreciables (...) tener la menstruación convierte a la mujer en una persona inmunda, por esta razón puede transmitir esta desgracia a todo aquello que la rodea”* (Anexo 1. Apartado 4, imagen 2) manifestaban lo siguiente:

U6.A2-GM1: *“No estamos de acuerdo pues no tenemos la culpa ya que es algo natural de las mujeres es algo biológico además de esto tenían que pagar supuestamente por un pecado que no pedimos”*

U7.A2-GM2: *“Ignorancia, es algo natural y biológico, de los no nos avergonzamos, no nos sentimos sucias, hace parte de nuestro cuerpo”*

U9.A2-GM4: *“Opinamos que en primera medida es una ignorancia anatómica, biológica, científica, acerca del funcionamiento de la naturaleza de la mujer. Por ello tanto pensamiento erróneo es discriminatorio, injusto y ofensivo”*

En este referente el aula se constituye como simbólico ya que a través de estas temáticas se empiezan a reconocer factores sociales y culturales en relación a conocimientos biológicos; desde la enseñanza de la vida y lo vivo al abordar temáticas de este tipo que son aspectos del conocimiento biológico y que se han convertido de alguna manera en determinismos biológicos a nivel social, fundamentan el hecho de que las mujeres se manifiesten desde factores simbólicos y particulares que hacen parte de su vida humana y diaria..

Vargas (2001) frente a la vida humana señala: “En este sentido hablar de la vida humana requiere de nuevas categorías, categorías de la sensibilidad sobre la relación de la totalidad de la conciencia y la totalidad de la vida” (p. 254). En este sentido el componente expuesto posibilita que categorías como la sensibilidad y las emociones hagan parte de la enseñanza de la vida y lo vivo; porque estas hacen parte de la vida humana en el que las personas constituyen y construyen su noción de mundo (Maturana, 2001), es así como las mujeres constituyen y

construyen su noción de mujeres participes de la sociedad. Por otro lado las mujeres establecen una relación con el mundo a través de sus sentires frente al cuerpo y su relación con la sociedad, en el que, como lo evidencian las propias mujeres, el cuerpo suele ser violentado: frente a lo anterior se exponen algunos relatos de las mujeres:

U58.A5P-M2:“(…) Ante la sociedad los hombres piensan que pueden irrespetarnos y que pueden tratarnos como quieran o porque tenemos cambios de ánimos piensan que pueden tratarnos como quieran”

U59.A5P-M3: “(…) en lo social cuando uno sale a la calle los hombres lo miran le dicen cosas que son ofensivas, también en casa el esposo no valora lo de la mujer”

U61-A5P-M5: “no tengo equilibrio, tengo pérdida de memoria y se retira el periodo, por lo tanto por estas razones mi cuerpo a nivel social no es igual de productivo y nos hacen sentir inútiles”

U66.A5P-M10: “A nivel social trato de verme bien lo mejor arreglada pero la timidez ante ponerme un vestido o unos tacones es grande por los comentarios de la calle. Mi cuerpo como mujer lo defino como hermoso escultural presenta cambios y es de cuidados”

- **El mundo de la vida como eje para la comprensión de la biología**

Posibilita involucrar el mundo de la vida de Husserl, ya que el mundo está constituido por experiencias significativas y es a partir de estas que las personas construyen su mundo (Herrera, 2010). Es en este caso que desde la enseñanza de la vida y lo vivo se posibilitaron espacios que permitieron vincular, desde la perspectiva del saber vinculante (Delgado y Prada, 2008) estos factores de la experiencia con el conocimiento biológico.

Este componente surge a partir de las diversas nociones y percepciones existentes dentro de la enseñanza de la vida y lo vivo, lo cual posibilita un encuentro de esta dos para la construcción colectiva de conocimiento.

Como menciona Husserl, citado por Herrera:

Husserl, en una primera definición, nos dice que el mundo de la vida es “el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda la vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica como, finalmente, también la científica”. Para Husserl la experiencia de este mundo de la vida no se reduce a la experiencia sensible: toda experiencia está cargada de otras significaciones, significaciones valorativas, afectivas, estéticas, volitivas etc. (p.256)

Con esto se pretende mostrar que para este componente las relaciones que surgen a partir de la experiencia son dadas partiendo de diversos aspectos, uno de estos son las significaciones que generan estas mujeres en el mundo de la vida y lo vivo. Por lo cual es necesario resaltar que este mundo de la vida está sujeto a una experiencia sensible, como se menciona con anterioridad, que para las mujeres posibilitan la comprensión del mundo en aras de construir a partir de esas significaciones.

En este sentido se retoma el cuerpo como territorio, como menciona Dorotea Gómez (2012): “Considero mi cuerpo como el territorio político que en este espacio tiempo puedo realmente habitar, a partir de mi decisión de repensarme y de construir una historia propia desde una postura reflexiva, crítica y constructiva”(pág. 6) Con se pretende mostrar que en este componente las relaciones que se ejercen en el mundo de la vida y lo vivo están atravesadas por considerar el cuerpo como un territorio el cual permite la interacción con el mundo, enmarcadas no solo desde el sentir, sino también atravesando lo político y permitiendo re-pensar la construcción de cada una de las mujeres participes del proceso, con el fin de generar una postura crítica frente a las dinámicas que se presentan a diario.

Es así como los procesos que confluyen el mundo de la vida y lo vivo están atravesados por el cuerpo, y que a partir de las diferentes lógicas que se dan en la actualidad se determinan las diferentes prácticas que ejercen estas mujeres en su quehacer cotidiano. Con la comprensión de este componente se abarcan aspectos en un sentido Biológico, pero también se llevan a cabo procesos de reivindicación y emancipación.

Como menciona Adorno (1998):

La figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia (pág. 198).

El ejercicio de relacionar el mundo de la vida y de lo vivo a través del cuerpo permite llevar a cabo los procesos de orden emancipatorio, ya que en el encuentro de la vida y lo vivo se generan encuentros entre las mujeres participantes de la propuesta lo que les permite la comprensión de las dinámicas que se dan actualmente para la emancipación en cada uno de los lugares a los que hacen parte. En este mundo de la vida confluyen caminos que permiten direccionar los procesos educativos hacia la resistencia de esta población en la sociedad.

Por otro lado el movimiento popular de mujeres la Sureña reconoce que el conocimiento biológico puede contribuir a la construcción de la identidad desde el cuerpo y del reconocimiento de este; es así como el movimiento en representación de una de las profesoras entrevistada (Anexo. 2 Apartado 2) perteneciente a este movimiento señala:

U98.E-PMS: *“Nos parece muy importante porque esta concepción desde lo biológico da cuenta de cómo funciona, los cambios como mujeres, el tema de la maternidad, como reconozco mi cuerpo, la apropiación y valor del mismo, las necesidades y carencias. El cuerpo como escenario de toda la vida.*

U100.E-PMS: *“Desde el movimiento nos ha parecido un aporte fundamental en la consolidación de temas primordiales para las mujeres, el reconocimiento del cuerpo, las funciones, generar la capacidad para observar, indagar, descubrir o cuestionar, resolver problemas, dar soluciones, como resultado de su relación diaria con las situaciones y fenómenos de su entorno”*

- ***La enseñanza de la vida y lo vivo a través del dialogo de saberes desde diversas formas de comunicación***

La enseñanza de la Biología enmarcada en la enseñanza de la vida y lo vivo, ha permitido que se generen todo tipo de construcciones cuando se retoman aspectos desde la educación popular. Por ende este componente posibilitó desarrollar espacios de construcción de carácter colectivo, enmarcadas en la experiencia y saberes de todos los sujetos y sujetas participes del espacio.

Por ende, durante la sistematización de la experiencia en la práctica pedagógica se pudo evidenciar que mediante los diferentes tipos de expresión artística de las mujeres se llevaron a cabo espacios de aprendizaje de la biología a través del dialogo de saberes, desde las acciones A8 y A9 (anexo 2). Por lo cual el retomar los diferentes tipos de expresiones artísticas, permitió en las mujeres otras formas de construir conocimiento, otra forma de comunicación con el otro desde la enseñanza de la vida y lo vivo

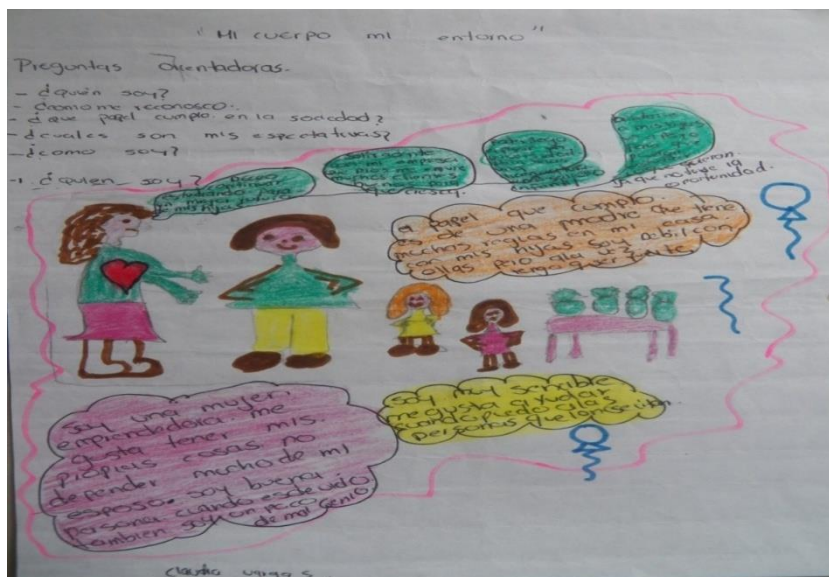
Del mismo modo en la propuesta de educación de adultas desde el movimiento el arte se encuentra como un eje de trabajo que permite el fortalecimiento de la mujeres; este eje permite: *“Fortalecer procesos de expresión artística y sociocultural a partir de las artes plásticas, danza, teatro, música para generar propuestas desde las mujeres”* (Torres, Pérez, & González, 2012, pág. 4). Es así como a lo largo de la práctica pedagógica I y II se plantean y se llevan a cabo procesos a partir del arte.

Se considera el diálogo de saberes desde diversas formas de comunicación ya que durante los procesos de práctica pedagógica que se llevaron a cabo acciones de tipo artístico y colectivo que permitieron mostrar otra faceta que tienen las mujeres, puesto que muchas de ellas tienen como

forma de ingreso este tipo de trabajos artísticos. Dentro de las diversas temáticas que se trabajaron para la enseñanza de la vida y lo vivo se tuvo en cuenta los saberes de las mujeres en cuanto a expresiones artísticas, como lo son el dibujo, el tejido croché y el porcelanicron, tales aspectos se evidencian a continuación:

El reconocimiento del cuerpo a través del dibujo, permitió conocerse y reconocerse entre las personas participantes, con esto se observaban aspectos de diverso orden como la relación de cuerpo que tienen las mujeres con lo que las rodea:

U84.A7-M4:



Unidad informativa de la acción 7

Fotografía tomada por Santiago Pascuas, Marzo de 2015

El desarrollo de este tipo de acciones genera en las personas participantes el conocer otras formas de ser y pensar que permiten construir desde la diferencia.

En relación a las acciones realizadas con tejido croché, se llevaron a cabo procesos de aprendizaje de temáticas como la célula, su estructura y composición, las mujeres pusieron en práctica sus saberes para relacionar aspectos de la célula. En este sentido se puede retomar a Castaño (2011) cuando se refiere a que “se requieren otras formas de apropiación del conocimiento biológico y por ende formas diferentes de pensar la educación en el país” (p. 4) ya que desde esta perspectiva se toman otras formas de apropiación del conocimiento biológico, en

este caso desde el arte. A continuación se muestran algunas acciones realizadas en la práctica pedagógica relacionadas con el arte como una forma de comunicación y la enseñanza de la vida y lo vivo.

D4.A8-GM1:



Diagrama de la acción 8

Fotografía tomada por Santiago Pascuas, Marzo de 2015

D8.A8-GM5:



Diagrama de la acción 8

Fotografía tomada por Santiago Pascuas, Marzo de 2015

El acercamiento a los conocimientos de carácter científico a través del tejido croché permitió el abordaje de nuevas temáticas, las cuales desarrollaron otro tipo de conocimientos, ideas y saberes, generando en el espacio un diálogo constante de saberes con los cuales se formularon entretejidos no solo de la célula sino de la palabra.

Otra acción que se desarrolló en el espacio fue el sistema reproductor femenino a través del porcelanicron:

D9.A9-GM1:



Diagrama de la acción 9

Fotografía tomada por Santiago Pascuas, Marzo de 2015

En esta acción se posibilitó la comprensión del sistema reproductor femenino desde sus características biológicas, permitiendo que en el desarrollo de esta, se generaran dudas frente a los diferentes tabús que existen sobre este tema, el diálogo de saberes permitió la construcción de esta temática de manera contextual.

- **El trabajo como fuente de reivindicación social y apropiación desde la naturaleza de las mujeres**

A través de los procesos vivenciados en la sistematización de la practica pedagógica I y II, se resaltan los diferentes componentes que hacen parte de la enseñanza de la vida y lo vivo, con esto se pretende resaltar los diferentes aspectos que hacen parte de esta temática, que permiten a

bordar diversidad de aspectos para la consolidación de un proceso educativo transversal a las diferentes problemáticas de la mujer.

El abordaje de este referente permite mostrar que a partir de una condición biológica; desde la enseñanza de la vida y lo vivo al abordar temáticas de este tipo que son aspectos del conocimiento biológico y que se han convertido de alguna manera en determinismos biológicos a nivel social, fundamentan el hecho de que las mujeres sean cosificadas y les sea asignado roles de trabajo los cuales no les permite abordar otros escenarios de la sociedad. Se les imposibilita la participación en otros lugares de acción lo cual conlleva que el trabajo se presente estandarizado por género.

Se plantea como componente el trabajo como fuente de reivindicación social y apropiación desde la naturaleza de las mujeres, ya que desde las diversas prácticas que se generan a nivel social para la mujer en función del trabajo, se consolidan de tal manera que la mujer no trabaja para sí misma, sino que hace parte de unas lógicas del trabajo que permite un aumento de capital para ciertos sectores de la sociedad. Lo cual lleva a que esa producción del trabajo no sea asumida desde la reivindicación y el empoderamiento de éstas mismas.

Por lo cual desde el movimiento popular de mujeres la Sureña se plantea: “*Generar procesos de autonomía económica a través de la cualificación de las acciones productivas de las mujeres*”(Torres, Pérez, & González, pág. 10) Lo cual permite el desarrollo del trabajo para la mujer en aras de generar un desarrollo personal pero también en la comprensión del trabajo colectivo. Esto último mediado por la acción colectiva que para el movimiento: “*(...) es entendida como la forma consciente y racional de articularse con otros y otras en aras de realizar proyectos comunes y obtener logros reivindicativos de diverso orden*”(Torres, Pérez, & González, 2012, pág. 6) A partir de esta acción colectiva se permiten llevar a cabo procesos de reivindicación social en proposición de nuevas formas de trabajo pensadas en, para y con la mujer.

- **Los determinismos biológicos como fuente de debate y construcción social,**

Desde la perspectiva feminista uno de los puntos de coyuntura con el conocimiento biológico es la de los determinismos, en el sentido de establecer en la sociedad roles que desde la sociobiología se fundamentan a partir de la teoría evolutiva y la composición genética. Frente a la definición de determinismo biológico Bello (2006) señala: “El determinismo biológico es la doctrina según la cual la biología representada fundamentalmente por el patrimonio genético de los individuos, es el condicionamiento fundamental del ser humano y de la conducta de este en la sociedad” (párr.1).

En este sentido dentro de las diversas acciones que se realizaron en la práctica pedagógica se toman aspectos fundamentales que contribuyeron a generar debates frente a las posturas deterministas, tal es el caso de las acciones A2 y A3. En estas se retomaron aspectos del conocimiento biológico relacionados con la teoría evolutiva y el ciclo menstrual.

En el caso del ciclo menstrual se trataron aspectos respecto a las nociones que tienen algunas religiones en cuanto al ciclo menstrual, en el cual se evidencia un claro ejemplo de discriminación de género, al aludir la menstruación como una condición “impura” e “inmunda”; en relación a este primer aspecto se muestran algunos relatos de las mujeres:

U6.A2-GM1: *‘No estamos de acuerdo pues no tenemos la culpa ya que es algo natural de las mujeres es algo biológico, además de esto tenían que pagar supuestamente por un pecado que no pedimos’*

U7.A2-GM2: *‘Ignorancia, es algo natural y biológico, no nos avergonzamos, no nos sentimos sucias, hace parte de nuestro cuerpo’*

U8.A2-GM3: *‘(...) no estamos de acuerdo porque es normal en la mujer, porque es propicio los cambios hormonales para eliminar toxinas de nuestro organismo’*

U9.A2-GM4: *“Opinamos que en primera medida es una ignorancia anatómica, biológica, científica, acerca del funcionamiento de la naturaleza de la mujer. Por ello tanto pensamiento erróneo es discriminatorio, injusto y ofensivo”*

Partiendo de las diferentes expresiones que dieron las mujeres sobre los diferentes planteamientos que se dieron desde las connotaciones de la religión, se muestra una inconformidad frente a un proceso fisiológico normal en la mujer, a su vez se evidencia un desconocimiento frente a ciertos planteamientos y prácticas que se dan desde la iglesia. Por otro lado las mujeres resaltan dentro de sus manifestaciones la importancia de este proceso biológico en el cuerpo, resaltando el funcionamiento natural de este y los cambios hormonales que sufre la mujer en este ciclo.

Así mismo se infiere que hay un ejercicio de resistencia con su ciclo menstrual, frente a los planteamientos religiosos, resaltando que es un ejercicio discriminatorio, injusto y ofensivo el que ejercía esta institución, con esto se muestra la importancia y la comprensión de esta temática permitiendo la construcción colectiva a partir de situaciones que se han dado a nivel histórico, por ende el componente de roles sociales se fundamenta desde la enseñanza de la vida y lo vivo.

En este sentido se aborda el rol de la mujer a nivel histórico de manera que se generen procesos de comprensión frente a prácticas que se realizaban en el pasado y que en algunas mujeres se presentan actualmente, con este se hace una acción reflexiva frente a las diversas formas de discriminación que ha podido tener la mujer y que en la actualidad se desconoce, por no propiciar una educación que se enfatizara en la comprensión de los diferentes fenómenos y dinámicas que hacen parte de la cotidianidad de estas mujeres. El problema que se ha vivido no solo a nivel histórico sino que se presenta en la actualidad, tiene que ver con cuestiones de sexualidad y género, en donde el determinismo biológico intenta legitimar diversos roles y dinámicas discriminatorias o racistas que se legitiman y normalizan en la vida diaria. (Bello, 2006)

A nivel histórico el determinismo biológico condicionan una serie de comportamientos en el ser humano, por lo cual se ejercen practicas sexistas o discriminatorias que generan en la sociedad la asignación de roles. En este marco las diferentes formas de discriminación y opresión que se dan a nivel social están enmarcadas en reduccionismo y determinismos, como son las diversas

distinciones heredadas (Bello, 2006). Por lo cual la discriminación que ha sufrido la mujer a nivel histórico ha sido enmarcada desde diversas formas como lo son la religión y la ciencia, este tipo de prácticas se generan en la actualidad, de tal manera que se hacen visibles en las prácticas de la sociedad.

A su vez, en el aspecto biológico Ruth Bleier Neuro-fisióloga, citada por Bello (2006) señala que:

Las distinciones de las características humanas y temperamentos en naturalezas innatas masculina y femenina han sido construcciones sociales y culturales y no son naturales. Forman parte de una ideología que intenta hacer que lo que en realidad son distinciones sociales y políticas, parezcan ser naturales y biológicas (párr. 4).

Por tanto, las relaciones que se generan, las dinámicas que se dan a nivel social y cultural, los diferentes tipos de características del ser humano han sido establecidas por una sociedad y una cultura en donde las practicas machistas imponen una serie de roles a la mujer que no les corresponde, por lo cual se legitiman en prácticas de tipo ideológico y social para cumplir con intereses particulares de un sistema, logrando así establecer desde determinismos biológicos una serie de dinámicas y problemas que se dan en la actualidad.

Otra acción realizada en la práctica pedagógica, pretendía mostrar una serie de apartados que se encuentran en el origen de las especies de Charles Darwin como lo es: *“El hombre es más valiente, combativo y enérgico que las mujeres, y tiene una genialidad mas inventiva. Su cerebro es absolutamente más grande”*. (pág. 57). A continuación se muestran algunas respuestas que se dieron de los grupos de mujeres con referente a estos apartados del libro.

U27.A3-GM3: *“ que el hombre era muy machista porque diga que el cerebro de la mujer era más pequeño que el del hombre eso era mentira somos de igual forma ellos con mayor inteligencia”*.

U28.A3-GM4: *(...) en cuanto a la capacidad del hombre y la mujer creemos que estamos en igualdad de condiciones humanas, para adquirir cada persona su propio*

intelecto, la capacidad no se encuentra en el sexo si no en la autonomía de cada persona que a través del tiempo se ha ido demostrando con mujeres líderes, científicas etc.’’

En este sentido es fundamental mostrar la importancia que tiene conocer los diferentes postulados que se dan desde la teoría de la evolución, desde la perspectiva de la Educación Popular feminista ya que permite la comprensión de forma histórica del roles de la mujer en ese momento, en donde se discriminaba a la mujer, de tal manera que esta se generaran discriminaciones de género, en el cual la mayoría de las mujeres no estaba de acuerdo. Por medio de esta acción las mujeres, buscan mostrar la igualdad existente entre ambos géneros resaltando que las condiciones humanas se desarrollan de manera igualitaria y que a su vez, ese intelecto que mostraba Charles Darwin no se encuentra determinado por cuestiones de tipo biológico.

En las mujeres del procesos de Educación de adultas se evidencia los diferentes roles o papeles sociales que estas cumplen, como menciona Adorno:

(...) el papel social (o rol) es convertido, en efecto, en un patrón social de medida, nos encontramos con que, con ello y en ello, se perpetúa el que las personas no sean las que ellas mismas son, esto es, se perpetúa su no identidad (1998, pág. 122).

Con lo anterior se pretende resaltar que a nivel histórico las diversas formas de perpetuación de estos papeles o roles han tenido como punto de partida la cultura, la religión, la sociedad y la misma familia. Por lo cual romper con este tipo de dinámicas y patrones a nivel social genera una nueva forma de ver el mundo a partir de la vida y lo vivo, con lo cual se producen procesos de cambio a nivel ideológico, político y social enmarcados desde la construcción en colectividad, es si como este componente se asocia con las categorías de acción colectiva, ya que a través de esos procesos de enseñanza de la vida y lo vivo se llevaron a cabo la mismo tiempo, procesos de emancipación, reivindicación e identidad con las mujeres.

Por consiguiente la apropiación de espacios como este permite el reconocimiento y la recuperación de la identidad en las mujeres, enmarcado desde la diferencia y la construcción a

través de ésta. La voz en la construcción de este componente permite la comprensión de diversas dinámicas que viven las mujeres de la Localidad de Bosa, participes de este espacio, a continuación se muestran algunos relatos en donde las mujeres reconocen esa distinción entre los géneros, como también la comprensión y formas de resistencia que estas mujeres tienen en la vida diaria.

U70.A5P-M14: *“En la sociedad la verdad me da mal genio ya que los hombres son muy vulgares y en cuanto me ven me dicen cosas feas y groseras que ellos creen que son la gran cosa pero lo que no saben es que nos lastiman”*

U143.E-MEs1: *“(…) nos han hecho creer que el mundo está diseñado solo para hombres, y que nosotras solo somos las que tenemos que asistir a los hombres, y viendo que no porque tenemos igual de condiciones entonces tenemos que demostrar que somos igual que ellos, no tendremos la misma fuerza bruta pero si la misma capacidad mental”*

Por medio de los relatos anteriores se puede inferir que la mujer ha sido cosificada, de tal manera que el rol que cumple muchas veces dentro de la sociedad está enmarcado en prácticas netamente culturales y apoyadas por las formas de comunicación que se dan en el país, con esto se establece una serie de roles que dejan de situar a la mujer y de darle la posición de sujeto, para que se generen prácticas de tipo cosificado conllevando a la mujer a relegarla a roles de carácter sexista que limitan y muchas veces lastiman a la mujer; es así como se expone otro relato que da muestra de lo anterior.

U110.E-ME: *“(…) a mí en lo personal siempre encontraba el disgusto de ciertos tratos que me hacía y esto, y ni siquiera percibía que era un maltrato, no me daba cuenta que estaban maltratando mi integridad, acá mediante todas las enseñanzas empecé a comprenderlo y esto, desde donde también empezar a compartir esa enseñanzas, y pues darme cuenta que muchas mujeres están en esa misma cuestión, las maltratan y creen que todo es normal que no, que por que toda la vida han vivido así, porque sus abuelas, su mamá y sus familiares las han tratado como han querido y*

eso, no se dan cuenta de eso, de que las mujeres somos algo muy importante para la sociedad”

Las diversas prácticas que se generan a nivel social y cultural como la discriminación, el maltrato y la desigualdad, han sido normalizadas, hasta tal punto que muchas situaciones que se viven a diario caen en patrones sociales (Adorno, 1998) de tal manera que muchas prácticas que se llevan a cabo son normalizadas por las mismas mujeres y personas que las rodean, generando así que este tipo de prácticas se vuelvan costumbre en la cultura que se conoce actualmente.

A su vez existen formas de romper con esos roles o papeles sociales que se dan en la actualidad, a tal punto que la educación es una vía para destruir ciertas dinámicas discriminatorias u opresivas, que se dan en los diferentes niveles de la sociedad, es así como se evidencia en el siguiente relato:

U146.E-MEs3:“(…) entonces como ahorita ya he aprendido mucho y he sabido defenderme con palabra y enfrentarlo, entonces él ya se siente como una persona derrotada porque por el estudio, he aprendido mucho hasta defenderme como mujer y el respeto que una mujer quiere, y ahorita lo enfrente a él”

El relato anterior evidencio el cambio frente a las ideas y dinámicas que se dan actualmente, permitiendo que se lleven a cabo nuevas formas de resistencia y de lucha desde la educación no formal, logrando de esta manera hacer un mayor énfasis en las poblaciones que han sido más discriminadas, oprimidas y menos favorecidas en varios aspectos a nivel social.

De la misma forma Arana y Rapacci (2013) mencionan que los procesos populares desde la perspectiva feminista, cuestionan el orden patriarcal, las practicas sexistas y discriminatorias, al igual que valorizan las diferencias de género, recuperando la particularidad de las historias de las mujeres, con el sentido de reivindicar a la mujer en la sociedad a través de los procesos educativos

Por ende el rompimiento de roles a través del debate en la educación permite pensar un sociedad con mayor igualdad de género, raza, etnias y clases que posibiliten la construcción de nuevas

formas de conocer el mundo a través de las problemáticas y sucesos que se viven en Colombia. Es así que desde la enseñanza de la vida y lo vivo, a través del componente los roles en la sociedad se generan espacios de problematización frente a realidades concretas que de alguna manera han sido establecidas por el conocimiento biológico. Mayr (1998) señala que el conocimiento biológico se preocupa por resolver problemáticas y desde esta perspectiva se puede aludir que desde la enseñanza de la vida y lo vivo desde la perspectiva de la EPF se puedan resolver problemáticas, en este caso asociadas con la mujer.

Es importante mencionar que en cada uno de estos componentes el lenguaje hizo parte fundamental para la realización de los procesos educativos llevados a cabo con las mujeres, ya que se hizo un intercambio de diálogos entre las mujeres y los practicantes conllevando a que se construyeran nuevos sentidos posibilitando la reivindicación de las mujeres. Delgado y Prada (2008) señalan que el lenguaje es el “intercambio vivo del diálogo, en el cual constituimos nuestra posibilidad más cercana de recrear horizontes de sentido en donde todos podamos vivir juntos, y construir lazos solidarios que se alimentan de nuestros puntos de encuentro, pero también de las diferencias”. En este sentido el llevar a cabo los procesos de enseñanza de la Biología con las mujeres posibilitó que las mismas mujeres afrontaran su papel en la sociedad y establecieran puntos de partida para re-pensarse, reconstruirse como mujeres partícipes en la sociedad.

Fase III: Sobre los resultados obtenidos y sus discusiones

En esta fase se realiza un análisis a partir de lo interpretado anteriormente para dar respuesta a los objetivos específicos del presente trabajo investigativo, de igual manera se exponen algunas limitaciones y potencialidades que se pudieron evidenciar durante la sistematización de experiencias en el proceso de práctica pedagógica.

a. Análisis de la relación existente entre cada uno de los componentes identificados con los sentidos construidos alrededor de la formación de sujetos y en el ejercicio de reivindicación social de las mujeres

En la realización de este trabajo, se tuvo en cuenta la formulación de unos componentes que caracterizaran la enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular desde la perspectiva feminista, como se mencionó anteriormente, estos componentes identificados guardan una estrecha relación con las categorías establecidas en donde a partir de la lectura de los relatos se lograron establecer procesos reivindicativos en las mujeres a partir de la enseñanza de la vida y lo vivo.

El componente *El trabajo como fuente de reivindicación social y apropiación desde la naturaleza de las mujeres* permite que se dote de sentido a los procesos que llevan a cabo en prácticas de educación popular, ya que las mujeres en este espacio logran consolidar procesos de carácter identitarios, los cuales permiten la comprensión de esas nuevas formas de hacer enmarcadas en la familia y en la sociedad.

Para este caso la posibilidad de consolidación desde el trabajo como parte de la de-construcción y construcción por parte de las mujeres que hacen parte de este espacio, posibilita la apropiación de escenarios de trabajo, en donde se lleve a cabo rompimientos frente los diversos roles establecidos en estos espacios que son imposibilitados a la mujer. Es desde este hecho en donde la construcción de sujetos de forma colectiva y en el ejercicio de la reivindicación social permite el posicionamiento no solo de carácter político, sino que también desde el posicionamiento de un carácter social lo que le permite el acceso a espacios de trabajo en donde el desarrollo sea para la mujer y no para el desarrollo de capital.

Por último la reivindicación de las mujeres en el ámbito del trabajo permite el rompimiento que se generan desde los determinismos biológicos, en aras de mostrar la importancia de la mujer en una sociedad llevada por prácticas neoliberales que desconocen los diversos roles que tienen las mujeres a parte de los que sean establecido la cultura y la ciencia.

El mundo de la vida como eje para la comprensión de la biología y su relación entre la vida y lo vivo en relación con los sentidos construidos alrededor de la formación de sujetos se toma como punto de partida la realización de procesos de enseñanza de la vida y lo vivo, con esto nos lleva a demostrar la relación del mundo la vida que plantea Husserl y el cuerpo como territorio.

El sentido de los procesos de educación en un espacio de Educación de adultas con enfoque de género permite que se aborden las dinámicas y problemáticas que hacen parte del contexto, en tanto que el desarrollo de estas permite la consolidación de procesos identitarios en las mujeres y en los actores participes del proceso posibilitando la comprensión del mundo de la vida atravesado por las relaciones que se dan con lo vivo.

Con esto se pretende que las acciones que se realicen en espacios como este, permitan llevar consigo las relaciones que se dan entre las mujeres y sus experiencia, lo cual lleva a que se generen otro tipo de relaciones que se constituyen a partir del reconocimiento del cuerpo, de una identidad y una acción colectiva, que surgen a partir de la percepción de la vida y lo vivo.

Como menciona Herrera (2010)

El mundo de la vida implica, por consiguiente, una infraestructura de sentido, la cual conlleva que lo experimentado sea mucho más rico que el contenido efectivamente presente. Es toda esta riqueza de significaciones la que exactamente elimina u olvida las ciencias naturales en su comprensión del mundo (pág. 256)

Con esto se pretende mostrar que cuando se dota de sentido el mundo de la vida, permite que se generen nuevas formas de construir conocimiento, ya que es partir de este donde surgen nuevas relaciones desde la vida y lo vivo, lo que conlleva a que las relaciones que surgen de la experiencia a travesado por el cuerpo posibilitan nuevas formas de y significaciones para la comprensión del mundo de manera colectiva.

Los procesos que atraviesen el mundo de la vida a través del cuerpo como territorio posibilitan otras formas de educación en un país donde olvidamos las otras formas de conocer y comprender

el mundo desde las particularidades del contexto y la población actual. Por último resaltar el encuentro de las mujeres demuestra que la vida y lo vivo emergen desde esas relaciones de mundo que se consolidan en las acciones realizadas con estas mujeres.

El componente *El aula como espacio de orden simbólico* reivindica a las mujeres en el sentido de que ellas reconocen su cuerpo, lo valoran y se apropian de éste, ya que el proceso vivenciado durante la práctica pedagógica permitió ofrecer espacios de la Biología desde lo subjetivo, donde las mujeres fueron escuchadas, en este sentido a través del diálogo las mujeres se reivindicaban, como se ha evidenciado en los relatos que se han trabajado. Tales son los siguientes ejemplos:

U131.E-MEs2:“(…) yo tengo diferentes enfermedades, eso me hizo ver, averiguar, investigar sobre los medicamentos que yo consumo y saber que uno como mujer es mucho más que lo que los hombres, o que las otras personas lo hacen ver a uno”

U132.E-MEs3: “En el tiempo que he estado acá he sabido valorar mi cuerpo, respetándome y dándome a respetar, porque muchas veces la pareja lo manipula a uno como si uno fuera un objeto, entonces sí, me quiero, me estimo y si me he sabido cuidar mucho”

Desde estos relatos se puede evidenciar que si hubo un proceso reivindicativo en las mujeres a través de la enseñanza de la vida y lo vivo. Este componente posibilitó que las mujeres construyeran sus horizontes desde el sentido de reconocerse ellas mismas.

El componente *La enseñanza de la vida y lo vivo a través del diálogo de saberes desde diversas formas de comunicación* está enmarcado en la consolidación de procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan sentido para la vida de las mujeres partiendo de las diversas nociones e ideas que tienen a cerca de la Biología. La enseñanza de la vida y lo vivo como eje para la consolidación de nuevas formas de construcción, permite que el arte sea una herramienta con la cual los procesos de comunicación estén enmarcadas desde otras perspectivas y a su vez permite la potenciación de ciertas destrezas que se dan a nivel artístico.

Con lo anterior dicho se pretende resaltar la importancia del dialogo ya que durante las acciones ejercidas dentro de la práctica pedagógica I y II fue el eje transversal que permitió la consolidación de nuevas propuestas en la enseñanza de la vida y lo vivo, permitiendo mostrar nuevas formas de construir conocimiento a través del arte. La consolidación de este componente permite resaltar el trabajo realizado desde el componente biológico pero además articularlo con aspectos de tipo artístico y comunicativo.

Como mencionan Delgado y Prada:

El lenguaje es nuestra forma de apertura al mundo, es el que nos permite hacernos el mundo en la palabra, en cada silencio en el que la voz de lo otro se hace carne. El lenguaje nos permite habitar con otros, es allí donde se presenta la posibilidad de comprensión y de discusión (2008, p. 49)

Esta posibilidad del lenguaje permite en el quehacer docente que se consoliden nuevas formas de construcción, teniendo como principio la consolidación de la palabra con lo cual posibilita el encuentro de diferentes perspectivas lo cual constituye la formación de conocimiento teniendo como punto de partida el diálogo.

Los sentidos que se construyen a partir de las acciones realizadas están enmarcados en resaltar las apuestas que se hacen desde los procesos de reivindicación, mostrando las otras formas de enseñar Biología, esto permite el desarrollo de nuevas propuestas que permitan dar sentido al que hacer docente y al conocimiento Biológico, con esto se busca mostrar los alcances y la importancia de la profesión docente, ya que como menciona Paulo Freire el acto de educar es por sí un acto político.

El componente de *Los determinismos biológicos y los roles en la sociedad como fuente de debate* como primera medida responde a la ruptura del paradigma de la imposición de los simbolismos que de alguna manera se ha ejercido en la escuela como lo señala Bourdieu estos simbolismos son violentos otorgándole a los conocimientos imposiciones respecto a los significados sobre grupos o clases que se convierten de alguna manera en legítimos, por ende este

componente reivindica a las mujeres en el sentido de que ellas reconocen la desigualdad de género que existe y establecen una serie de posturas que contribuyen a su propia construcción de sentidos.

El hecho de que las mujeres reconozcan que su papel en la sociedad ha estado inmerso en cuanto a la distinción del trabajo, en el sentido de que las mujeres están hechas para unas cosas y no para otras, en que los determinismos biológicos de alguna manera han influido en este tipo de factores posibilita que las mujeres se reivindiquen ya que ellas manifiestan su desacuerdo frente a esto. Es así como al mismo tiempo la reivindicación de las mujeres se asocia con la construcción de sentidos ya que las mujeres se posicionan frente a la sociedad, cuestionando y reconstruyendo su propio rol.

Como muestra de lo anterior se traen a colación algunos relatos, que se han mencionado dentro de las categorías, donde se evidencia que las mujeres generan posturas frente a los roles y construyen sus sentidos:

U9.A2-GM4: *“Opinamos que en primera medida es una ignorancia anatómica, biológica, científica, acerca del funcionamiento de la naturaleza de la mujer. Por ello tanto pensamiento erróneo es discriminativo, injusto y ofensivo”*.

U6.A2-GM1: *“No estamos de acuerdo pues no tenemos la culpa ya que es algo natural de las mujeres es algo biológico además de esto tenían que pagar supuestamente por un pecado que no pedimos”*

U1.E-MEs3: *“En el tiempo que he estado acá he sabido valorar mi cuerpo, respetándome y dándome a respetar, porque muchas veces la pareja lo manipula a uno como si uno fuera un objeto, entonces sí, me quiero, me estimo y si me he sabido cuidar mucho”*

U144.E-MEs4: *“(…) yo me siento cómoda aquí porque, sobre todo en Bogotá hay mucho machismo que los hombres solo piensan en yo tengo una mujer y ella tiene que*

estar todo el tiempo en la casa haciéndome el aseo, ella solo nació para ser mamá y para hacer aseo en la casa, para nada mas sirvió, para nada mas nacieron ellas, entonces hay que demostrarles a ellos que nosotras somos mejores que ellos, pensamos más rápido y podemos hacer las mismas cosas que hacen ellos , eso es primordial en esta vida, demostrarles a ellos que somos más que ellos”

Estos componentes al generar procesos de reivindicación y construcción de horizontes enmarcan otro tipo de experiencias educativas que apuntan a procesos emancipatorios, Adorno (1998) señala que estos procesos son:

Intentos, en fin, de ir despertando, cuanto menos, la consciencia del hecho de que los hombres son siempre engañados (...) Que todos lleguen a ser conscientes de estos nexos es cosa que podría ser, tal vez, alcanzada en el sentido de una crítica inmanente, porque ninguna democracia normal puede oponerse explícitamente a una ilustración de este tipo. (p. 120)

Los componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo desde la educación popular feminista, según lo mencionado anteriormente como lo señala Arana y Rapacci (2013) rescata los saberes y las experiencias de las mujeres, del silencio, el ostracismo, el desconocimiento, la negación. Por lo tanto al rescatar las experiencias de las mujeres se construyen los sentidos y se generan procesos de reivindicación.

b. Reconocimiento de las contribuciones de los componentes hallados a la formación en maestros en biología

Los resultados encontrados durante la sistematización de la experiencia pedagógica permitieron como primera medida identificar algunos componentes que reflejaron la enseñanza de la Biología desde la perspectiva de la enseñanza de la vida y lo vivo en un contexto particular donde se tuvieron en cuenta las actoras y los actores del proceso. Por ende llevar a cabo procesos de

enseñanza de la vida y lo vivo desde una perspectiva alternativa posibilita a los estudiantes en formación de biología abrir otros caminos posibles además del paradigma empírico positivista.

En esta primera aproximación se puede traer a colación algunas de las características del conocimiento biológico señaladas por Wanderse, Fisher y Moody (2000):

-Existen diferentes formas de estudiar y pensar acerca de la Biología.

-Puede ser utilizado fluida y flexiblemente en el mundo real.

-Sus límites son ambiguos, indefinidos y problemáticos.

Por consiguiente estructurar unos componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo desde el marco de la educación popular y la perspectiva feminista, reflejan que el conocimiento biológico puede ser comprendido desde diferentes perspectivas que al mismo tiempo aportan en la construcción de la sociedad. En suma para los estudiantes en formación de la licenciatura en Biología conocer otros ámbitos de la enseñanza de la Biología da muestra de otros escenarios en los que es posible enseñar el conocimiento biológico.

Los componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo de igual manera pueden contribuir a que los estudiantes en formación reflexionen frente a su quehacer docente; más allá de comprender una disciplina, les permitirá comprender el contexto en el que se desenvuelvan ya que su práctica docente está inmersa en el contexto de los y las estudiantes, como lo menciona Castaño (2011) la práctica es “(...) vista como una serie de acciones que se constituyen en punto de partida para generar procesos de conocimiento (2011, p. 570).

La construcción de los componentes que enmarcan la experiencia educativa contribuyen en que los estudiantes en formación se apropien de su práctica pedagógica, la construyan de la mano de los y las que participan en ella, al mismo tiempo le otorguen un sentido a la experiencia, conllevando a la generación de nuevos procesos de conocimiento y al mismo tiempo ampliar

los horizontes de la enseñanza de la biología desde otras perspectivas que permita reconocer a los estudiantes que aprenden del conocimiento biológico.

La consolidación de los componentes que se dieron en este trabajo permitió que la enseñanza de la vida y lo vivo sea transversal en aspectos políticos, sociales, de género y educativos con lo cual contribuye a los estudiantes en formación, en que el acto de enseñar y aprender siempre sea un acto político en el cual confluyen dinámicas y problemáticas que deben ser abordadas desde lo reflexivo, generando planteamientos desde otras perspectivas que trabajen las particularidades del contexto para generar procesos que lleven a generar cambios en el marco de la educación.

Así mismo los componentes propuestos permiten que las prácticas educativas se ejerzan de manera más consiente ya que posibilita que los estudiantes en formación reconozcan que hay otras formas de enseñanza de la biología más allá de la visión instrumental que se tiene del aula. Es decir el aula debe ser vista como un espacio de interacción y reconocimiento frente al otro y la otra.

c. Ubicación de las potencialidades y limitaciones de la experiencia

La sistematización de la experiencia en la práctica pedagógica permitió identificar factores que potenciaron y limitaron la experiencia. En este apartado se mencionan los aspectos más relevantes que se consideran pertinentes mencionar en cuanto a las potencialidades y limitaciones.

Como primera medida una de las potencialidades más importantes a destacar es el hecho de que el movimiento La Sureña brinde un escenario educativo para las mujeres en la localidad de Bosa, ya que contribuye a la reconstrucción de la sociedad a través del empoderamiento de las propias mujeres. Por otro lado recuperando las voces de las mujeres uno de los factores que ellas resaltan es el equipo de profesores y la relación maestro-estudiante que no se limita solo a generar procesos de aprendizaje de un contenido, sino que hay lazos de amistad entre estos, las

mujeres se sienten cómodas y agradecidas con todas las personas que participan en el proceso, además resaltan las metodologías que se imparten en el espacio.

Para recuperar las voces de las mujeres se realizaron dos entrevistas dirigidas a las mujeres participes del proceso (ver anexo 1, apartado 2 y 3), entre los relatos recogidos y que se relacionan con lo mencionado anteriormente se puede resaltar lo siguiente:

Entrevista 2: (E-EMs) Entrevista Mujeres Estudiantes

[P3. ¿Qué es lo que más les ha gustado del proceso?]

U119.E-MEs4: *“Los profesores en general, les entiendo lo que me explican, prácticamente los profesores y el ambiente que son solo mujeres y nos entendemos entre nosotras mismas, eso es lo que nos gusta que no nos juzgamos, si tenemos preguntas las decimos si las mismas preguntas que nosotras teníamos ellos tienen las mismas dudas, entonces eso es lo que más me gusta, es lo mejor”*

U120.E-MEs1: *“A mí me gusta que expliquen estrictamente lo que uno quiere saber, no se extienden en horarios explicando cosas que uno a la final ni necesita saber, sino que el punto es exacto”*

U121.E-MEs3: *“Lo que llevo acá estudiando a todos los profesores les he entendido, explican muy bien son unos excelentes profesores, eso es lo que me llevo del proceso”*

U122.E-MEs2: *“Lo que me gusta de los profesores es las clases, la dinámica, los talleres y aprende uno mucho de eso”*

Por otro lado otra de las potencialidades del proceso es que se pudieron evidenciar a través del análisis de los resultados que si se presentaron procesos emancipatorios y reivindicativos en las mujeres, ya que a través de la reconstrucción de los relatos se mostró que las mujeres tenían un sentido de pertenencia hacia ellas mismas, opinaban, debatían hacían escuchar sus voces a través

de los procesos de aprendizaje de la biología, ellas mismas reconocían haber cambiado sus perspectivas frente a algunos factores que las aquejaban. Desde este punto se reconoce que el proceso brindó un escenario de acogimiento con las mujeres, un escenario de reconocimiento, de lucha y de resistencia, las mujeres agradecen al proceso este tipo de factores:

U150.E-MEs1: *“De mi parte muchas gracias por el empeño y por hacernos ver las cosas más allá de las narices porque estábamos muy erradas en lo que pensábamos, porque teníamos era lo básico, una primaria y eso no es suficiente para conocer todo”*

U151.E-MEs4: *“Por estar luchándola con nosotras, desde el inicio han estado luchándola también, siempre ahí enseñándonos lo que nosotras necesitamos, eso es primordial”*

U152.E-MEs3: *“Quiero darle gracias a todos los profesores que nos han enseñado y que han creído en nosotras, que Dios los bendiga, gracias a ellos y al proceso he sabido superarme, he sabido defenderme porque yo le tenía mucho miedo a mi marido y ahorita puedo expresarme sin miedo, puede corregirme, y pues no tengo más, gracias a los profesores que nos hemos superado gracias a ellos”*

Los anteriores relatos dan muestra de que el espacio no fue en vano, las acciones que se realizaron a lo largo de la experiencia en la práctica pedagógica pudieron dar cuenta de que es posible otorgar escenarios alternativos desde la enseñanza de la biología donde al mismo tiempo se generaron espacios de comprensión de algunos aspectos del conocimiento biológico.

Respecto a las limitaciones del proceso uno de los factores más importantes es el hecho de que no haya un espacio consolidado para llevar a cabo el proceso de manera continua ya que debido a ello en algunas ocasiones se cancelaban los espacios generando en las mujeres inconformidades frente a ello. Por otro lado al ser este un espacio alternativo que se plantea desde la educación popular con perspectivas feministas en muchas ocasiones la participación por parte de algunos de los maestros en formación (practicantes de las licenciaturas) y de los voluntarios no fue

constante y no se dio de manera responsable, por ende el proceso se veía afectado generando en algunos casos deserción por parte de las mujeres.

En relación a las acciones realizadas durante la práctica se pudo evidenciar que no siempre estas acciones estaban diseñadas y dirigidas desde la educación popular lo cual generaba un rompimiento en el proceso y una incoherencia con la finalidad del mismo. Los procesos populares y comunitarios son complejos en la medida en que las personas participes en ellos vienen de unas dinámicas particulares en las que en el sentido de la educación son tradicionales, romper con estos paradigmas aún sigue siendo un factor complejo ya que no se puede irrumpir de manera inconsciente en las dinámicas sociales en las que se desenvuelven las personas y más aún en dinámicas particulares en las que se mueven las mujeres donde la diferencia discriminatoria de género suele ser normalizada.

11. CONCLUSIONES

- Los componentes que integran los procesos de enseñanza de la vida y lo vivo en espacios de educación popular realizados en la práctica pedagógica con mujeres adultas permiten otras formas de abordar la enseñanza de la vida y lo vivo, ya que se relacionan aspectos de tipo político enmarcados en procesos de participación, en los cuales las mujeres hacen parte este aspecto en lugares como: la familia, el barrio la comunidad o en general los lugares en donde se desenvuelve. A su vez en un aspecto social a partir de procesos emancipatorios como el reconocimiento, la construcción de identidad que se generan desde el ámbito educativo, y cultural cuando asumen otro tipo de prácticas y roles en su quehacer como mujeres, constituyendo nuevas formas de ver el mundo y cómo actuar sobre este.
- El establecimiento de los componentes de la enseñanza de la vida y lo vivo, surge a partir de las relaciones que se ejercen de las categorías emergentes dentro de la propuesta, lo que permite evidenciar *el aula como espacio de orden simbólico* ya que se trabajaron en conjunto temáticas biológicas y aspectos de índole social, político y cultural logrando mostrar las importancia de un espacio con mujeres.
- El componente *El mundo de la vida como eje para la comprensión de la biología* permite llevar a cabo procesos de orden emancipatorio desde la vida, ya que a partir del encuentro de las diversas experiencias y saberes se generan reconocimientos de carácter social y cultural los cuales han sido vulnerados a estas mujeres.
- *La enseñanza de la vida y lo vivo a través del diálogo de saberes desde diversas formas de comunicación* posibilitó desarrollar espacios de construcción de carácter colectivo, enmarcadas en la experiencia y saberes de todos los sujetos participes del espacio. Se toma en cuenta el diálogo de saberes desde diversas formas de comunicación, ya que posibilita el abordaje de expresiones artísticas asumidas como maneras de comunicar.

- *El trabajo como fuente de reivindicación social y apropiación desde la naturaleza de las mujeres* como fuente de reivindicación y apropiación por parte de estas, puesto que la resignificación del trabajo debe partir crecimiento personal para el empoderamiento de manera colectiva.
- *Los determinismos biológicos como fuente de debate y construcción* permitió la comprensión de los establecimientos de roles en la sociedad que son legitimados desde el conocimiento biológico, esto con el fin de generar discusiones frente a lo que se sustenta desde la biología para aspectos de carácter social como lo son los roles género.
- Las características de los componentes de la vida y lo vivo deben trascender en el marco de la apropiación de otros aspectos, de tal manera que la educación permita el abordaje de las diversas dinámicas y problemas que se viven actualmente para esta población, con esto se logra formular cambios que permita la construcción de sociedad tomando como punto de partida la educación como un acto político.
- A partir de lo que se evidenció en los antecedentes, se muestra que la sistematización de experiencias se caracteriza por generar construcción de nuevos conocimientos desde la finalidad de cada propuesta, para este caso se enmarca desde la perspectiva popular feminista.
- La sistematización de experiencias permite resaltar las particularidades y problemáticas de la población, con lo cual se abordan procesos de transformación a través del desarrollo de propuestas educativas enmarcadas en la resolución de estas, lo cual contribuye a los maestros en biología a presentar propuesta desde la enseñanza de la vida y lo vivo que muestran otras formas de accionar en la escuela a través de la Educación Popular. Con esto se resalta la formulación de nuevas metodologías que logren fundamentar la importancia de la palabra y el encuentro de esta en espacios de construcción popular.
- La sistematización de experiencias permite la construcción de conocimiento ya que a través de la educación popular resalta las diversas nociones y saberes que recuperan este tipo de experiencias, con lo cual se genera un diálogo que permite la comprensión de otras formas de construir con el otro.

- La enseñanza de la vida y lo vivo debe estar direccionada a la comprensión de temáticas que se dan en la cotidianidad, es en este punto donde emergen los aspectos políticos, sociales y culturales que permiten la comprensión de nuevas formas de abordar la Biología, posibilitando entretener aspectos de la vida y lo vivo encaminadas a construir, reconstruir y de ser necesario de-construir la sociedad.
- Dotar de sentido la enseñanza de la Biología y en este marco a los procesos de enseñanza de la vida y lo vivo permite abordar espacios de formación que posibilitan la comprensión de los sentidos de los sujetos participantes de la propuesta, con lo cual las construcciones que hacen parte de esta propuesta tienen en cuenta las particularidades que se dan en el contexto e inciden en las problemáticas de las mujeres.
- La formación de maestros en Biología encaminada al reconocimiento de diversas formas de conocimiento, de tal manera que estas formas no sean sesgadas desde el que hacer docente, sino que posibilite la construcción de conocimiento colectivo, de manera que el punto de partida sean los saberes y experiencias que hay en la población.
- Los sentidos construidos alrededor de la formación de sujetos en el ejercicio de reivindicación social de las mujeres, y la relación entre los componentes sobre la enseñanza de la vida y lo vivo, permite que los procesos que se dan a nivel educativo sean de manera direccionada, lo cual genera en las personas participantes del proceso la consolidación de identidad en el marco del reconocimiento de sí mismos y la construcción de identidad colectiva (partiendo desde las particularidades), la emancipación encaminada a los procesos de transformación y reivindicación social apoyados por las nuevas formas de pensar como mujeres políticas y sociales.
- Los espacios de educación no formal, son espacios en los cuales se puede aprender otras formas de enseñar Biología, lo que permite comprender las diversas propuestas que se articulan con el arte y la cultura, es por esto que esta propuesta presenta en la sistematización otras formas de enseñanza de la vida y lo vivo de tal manera que se muestre otro tipo de quehacer docente.
- La educación popular feminista permitió hacer énfasis en ciertos aspectos y problemáticas que son propios de la mujer, como lo son: la reivindicación de los derechos, la

recuperación de la mujer histórica y las diferencias de género en aspectos de tipo social, educativo, político y cultural

- El abordaje de otras poblaciones en espacios educativos permite mostrar la posibilidad que tiene el maestro en formación en su accionar, ya que permite observar las diferentes poblaciones que hacen parte de la sociedad y que no son abordadas de manera constante en la educación.
- El diálogo de saberes como elemento de la Educación Popular que estuvo transversal durante todo el proceso permitió un reconocimiento para cada uno de los actores participes del proceso, ya que se tomaron en cuenta la voz y la palabra de cada uno de estos. A su vez facilitó el respeto, la tolerancia y el estar con el otro, lo que fue determinante para la construcción de esta propuesta y el desarrollo de todas las acciones realizadas.
- Rescatar elementos desde la Educación Popular artísticos y comunicativos permite generar dentro de la práctica pedagógica, nuevas formas de la enseñanza de la vida y lo vivo, con lo cual se resalta y recupera las diferentes destrezas, formas de expresión y comunicación que tienen las mujeres para la apropiación y construcción de temáticas relacionadas con la Biología.
- Los procesos de transformación que se deben dar en la escuela deben estar acompañados de un sustento político, social e ideológico, la enseñanza de la vida y lo vivo no debe dejar estos elementos a un lado sino que debe apropiarlos para la formulación de otras propuestas.
- El proceso de práctica pedagógica debe estar encaminada a la construcción de sujetos políticos (maestros y estudiantes) con lo cual se da un sentido desde el que hacer docente encaminado en prácticas de transformación social, políticas y culturales que posibilitan el rompimiento dinámicas y lógicas de procesos opresivos que se dan en la sociedad.

12. RECOMENDACIONES

Para la investigación expuesta se hace importante y necesario que la sistematización de experiencias desde el marco de la educación popular y la investigación educativa sea reconocida y utilizada como modalidad investigativa en el departamento por parte de los estudiantes en formación de la licenciatura en biología ya que este tipo de investigaciones permite generar más aportes desde el aspecto de la enseñanza de la biología en cuanto a nuevos conocimientos.

Por otro lado la práctica pedagógica debe ser vista como un escenario de aprendizajes y de contribuciones de manera direccional donde los maestros y estudiantes se vean igualmente beneficiados desde el punto de vista social, cultural y político.

13. BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1998). *Educación para la Emancipación*. (J. Muñoz, Trad.) Madrid, España: Ediciones Morata.
- Alvarez , E., & Fernandez, M. (1987). La mujer: Biología y sociedad (2da parte). *Ciencias* , 52-56.
- Arana Sáenz, I., & Rapacci Gómez , M. L. (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Entretregidos de la educación popular en Colombia CEAAL* (págs. 81-98). Bogotá D.C: Ediciones desde abajo .
- Bello Morales, R. (Enero de 2006). *Caum. Club de amigos de la UNESCO de Madrid*. Recuperado el Mayo de 2015, de La trampa determinista: http://www.caum.es/index.php?option=com_content&view=article&id=92:indice-grupo-6&catid=47:cuadernos-indice-de-grupos&Itemid=67
- Berger, P. L., & Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Color Efe.
- Buitrago Cuervo , S. C., & Fernández Castro , Á. J. (2013). LA EXPERIENCIA DE VIVIR LA VIDA DESDE LA PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA. *Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 614-621.
- Castaño, N. C., Pacheco Calderón, D., & Bustos, E. (2011). APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TRES CONTEXTOS CULTURALMENTE DIVERSOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA. *Bio-grafía*, 94-106.
- Cerda Gutierrez, H. (1993). *Los Elementos de la Investigación: Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá D.C.: El Buho.
- Cordero, S., Dumrauf, A., Mengascini, A., & Sanmartino, M. (Febrero de 2012). Entre la didáctica de las Ciencia Naturales y la Educación Popular en Ciencias Naturales,

ambiente y salud: Relatos y reflexiones de un camino en construcción. *Praxis Educativa*, XV(15), 71-79.

Darwin, C. (1871). *El origen de las especies*.

Delgado Lombana , C. A., & Prada Londoño, M. (Septiembre-Diciembre de 2008). Mundo de la vida, lenguaje, ciencia y tecnología: esbozos de una crítica a la razón científico instrumental. (C. d. CID, Ed.) *TEORÍA Y PRAXIS INVESTIGATIVA*, 3(2), 39-51.

Divulgación Marxista. (7 de Diciembre de 2012). Recuperado el Mayo de 2015, de <https://divulgacionmarxista.wordpress.com/2012/12/07/determinismo-biologico-y-sociobiologia/>

Dubrovsky, & Pifano. (2009). LA PROBLEMÁTICA DE LA ALIMENTACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE BIOLOGÍA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN POPULAR, COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL. *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, (págs. 79-84).

Gallego, A. M. (2011). La Resignificación de La Mujer desde la Comprensión de lo Vivo y el Rol del Maestro en un Contexto Carcelario. *Bio-grafía*, 178-188.

Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Herrera Restrepo, D. (Enero-Junio de 2010). Husserl y el Mundo de la Vida. (U. d. Buenaventura, Ed.) *FRANCISCANUM*, LII(153), 247-274.

Jara Holliday , O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano - Una aproximación histórica. *DIÁLOGO DE SABERES* (3), 118-129.

Jara, O. (2000). TRES POSIBILIDADES DE SISTEMATIZACIÓN: Comprensión, aprendizaje y teorización. *APORTES*(44), 7-22.

Jara, O. (Agosto de 2013). *Programa Latinoamericano de apoyo a la sistematización CEAAL*. Recuperado el 10 de 06 de 2015, de Biblioteca electronica sobre sistematización de experiencias: http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf

Korol , C. (2004). *Una perspectiva feminista en la formación de los movimientos populares. La batalla simultánea contra todas las opresiones*. Recuperado el 10 de Abril de 2015, de Pañuelos en Rebeldía, Equipo de educación popular : <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/739/259/>

- Korol, C. (2007). *Hacia una educación feminista, generos y educación popular*. buenos Aires : Editorial El Colectivo.
- Mariño, G., & Cendales, L. (2004). *Fe y Alegría*. Recuperado el 20 de 10 de 2014, de Fe y Alegría: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/EducNoFormalEducPopular_4834.pdf
- Maturana , H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (Decima ed.). Ed Dolmen Ensayo.
- Mclaren, P. (1984). *La Vida en las Escuelas*. Siglo XXI.
- Mclaren, P. (2003). Pedagogía Crítica en la Época de la Resignación. *Reflexion Socioeducativa*, 8-12.
- Mejía, M. R. (2001). RECONSTRUIR LA EDUCACIÓN POPULAR EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN. Guatemala.
- Mejía, M. R., & Awad, M. I. (2007). *Educación Popular Hoy en tiempos de globalizacion*. Bogotá D.C: Aurora.
- Mejía, M. R., & Awad, M. I. (2007). *Educación Popular Hoy en tiempos de globalización*. Bogotá D.C.: Aurora.
- Rojo, A. (1997). Los documentos personales en la investigación sociológica: Historias de via, relatos, biografías, autobiografías. su diferenciacion y pertinencia. *Revista general de información y documentación.*, 7(2), 385-394.
- Santesmases , M. J. (Enero- Junio de 2008). Mujeres, Biología, Feminismos:un ensayo bibliográfico. *ISEGORIA. Revista de Filosofía, Moral y Política*(38), 169-178.
- Silva Ortiz, S. R. (2012). Sentido de la practica sistematizadora en la Educación Superior. *Praxis & Saber*, 3(5), 127-141.
- Torres , A. F., Guzman, L., Quesada, I., Fuster, D., Ramírez, L., & González, P. (2002). *Sistematización. Reconstrucción de liderazgos femeninos. Experiencias desde lo cotidiano, personal y colectivo*. . Recuperado el 10 de Enero de 2015, de ALBOAN: <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6812-sistematizacion-reconstruccion-de-liderazgos>
- Torres Carrillo, A., & Mendoza, N. C. (2013). La sistematización de experiencias en Educación Popular. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz (Edits.), *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia* (pág. 162). Bogotá, Colombia: Desde Abajo.
- Torres, A. (2000). La Sistematización desde la perspectiva interpretativa. *APORTES*(44), 23-37.

Torres, S., Pérez, L., & González, C. (2012). Propuesta de educación de adultas con enfoque de género. Bogotá.

Valbuena Ussa, E. O. (2007). *Patente n° 978-84-669-3101-4*. España.

Vargas, O. (2001). La opción de la vida en la biología contemporánea . *CATEDRA MANUEL ENCIZAR. Ética y bioética* , 241-255.

Zavala Caudillo, A. (2010). La sistematización desde una mirada interpretativa: Propuesta metodológica. *Revista trabajo social UNAM, VI época Num. 1(1)*, 90-101.