

PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN
MUJERES: PROTAGONISTAS DE SU PROPIA REALIDAD

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN FILOSOFÍA

MODALIDAD: PROYECTO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO

PRESENTADO POR:

ADRIANA CAMILA TORRES ORDOÑEZ

CÓD: 2016232040

DIRECTORA

ALEXANDRA ARIAS PINZÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

BOGOTÁ, D.C.

2025

RESUMEN

A través de la historia, las mujeres hemos sido marginadas de la toma de decisiones en políticas públicas. En este escrito, sostengo que dicha marginación se debe, en parte, a una democracia representativa, en su tipología minimalista. Este tipo de democracia se hizo presente en el gobierno escolar del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Por ende, consideré necesario diseñar una propuesta pedagógica cuyo objetivo es fomentar la participación de las estudiantes a través del cabildo abierto (mecanismo de participación ciudadana). Para diseñar esta propuesta fue necesario mapear en contextos locales e institucionales el problema anteriormente mencionado, y establecer un marco teórico feminista. Tanto el mapeo como el marco teórico configuran la propuesta pedagógica que se estructura desde la investigación-acción. La propuesta busca ser un punto de inicio para profesores que deseen aplicarla.

Palabras Claves: mujeres, democracia, feminismo, participación ciudadana, cabildo abierto.

ABSTRACT

Throughout history, women have been marginalized from public policy decision-making. In this article, I argue that this marginalization is due, in part, to representative democracy, in its minimalist form. This type of democracy was present in the school government of the Mercedes Nariño Girls' High School. Therefore, I deemed it necessary to design a pedagogical proposal aimed at encouraging student participation through the open town hall meeting (a mechanism for citizen participation). To design this proposal, it was necessary to map the aforementioned problem in local and institutional contexts and establish a feminist theoretical framework. Both the mapping and the theoretical framework shape the pedagogical proposal, which is structured through action research. The proposal seeks to serve as a starting point for teachers who wish to implement it.

Keywords: women, democracy, feminism, citizen participation, open council meeting.

Agradecimientos

A mi madre Adriana por salvar mi vida con su amor y fortaleza. Su presencia es faro y refugio en días oscuros.

A mi padre César por ilustrarme desde el amor y la bondad. En su ejemplo, hallé quietud y sabiduría.

A mi hermanita Juliana por su amor incondicional, su dulzura y por creer en mí incluso cuando yo no podía hacerlo.

A Lorena Ordóñez por soñar conmigo. Ha caminado junto a mí con esperanza y complicidad.

A Johan Fonseca por su resiliencia incansable y por acompañarme, a pesar de las adversidades, en el trasegar de estos años.

A Carlos Galindo por ser más que un compañero: un amigo genuino, de aquellos que se reconocen en lo esencial.

A la profesora Alexandra Arias quien, a pesar de todo, creyó en esta propuesta desde el primer instante acompañándome con cuidado, escucha y amor.

A quien lea esta propuesta, por su tiempo.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	6
Planteamiento del problema	10
Objetivos	13
General	13
Específicos	13
Justificación.....	14
Marco metodológico	18
Marco de antecedentes	21
Resultado del análisis documental	23
Género y mujeres	24
Democracia y participación.....	26
Pedagogía	27
Marco teórico	29
Constitución de sujetos: voz y subjetividad en mujeres jóvenes	29
Mujeres democráticas: repensar la democracia.....	32
El rol de la escuela en la ciudadanía y la constitución de sujetos	34
Propuesta pedagógica.....	37
Diseño de la propuesta	38
Sesión 1: El poder de la pregunta.....	40
Sesión 2: ¿cómo preguntar?	42
Sesión 3: implementado Blazing Worlds contra la doble explotación.....	44
Sesión 4: preliminares de un cabildo abierto	47

Sesión 5: cabildo abierto	48
Conclusiones	50
Referencias	54
Anexos.....	59
Diario de campo n.º 1.....	59
Diario de campo n.º 2.....	63
Diario de campo n.º 3.....	68
Matriz de análisis documental.....	71
Recopilación de algunos <i>Blazing Worlds</i>	76

INTRODUCCIÓN

Entiendo la democracia, desde Merino *et al.*, (1995) como el:

régimen político en el que el pueblo participa tanto en la organización como en el ejercicio del poder político y en el que los derechos y libertades de los ciudadanos son reconocidos y protegidos, entre otras razones, porque existe un diálogo permanente entre gobernantes y gobernados (p. 55).

Sin embargo, Hurtado e Hinestroza (2016) nos indican que algunos pensadores «reducen el papel de los ciudadanos al acto de votar, lo que en la teoría política moderna es denominado *democracia representativa*¹» (p. 63). Barrueto y Navia (2013) dejan entrever que la democracia representativa tiene múltiples tipologías. Sin embargo, para esta propuesta, sólo me interesa atender a la democracia representativa en su tipología de *democracia minimalista*. Pues esta, considera «las elecciones competitivas como una condición necesaria y suficiente para definir la democracia. Por consiguiente, las elecciones competitivas determinan lo que es y no es democrático» (Barrueto y Navia, 2013, p. 272). Además, estas elecciones «inducen a ganadores y perdedores a buscar ser elegidos en los próximos comicios» (Barrueto y Navia, 2013, p. 273). Esta tipología «no garantiza éxitos para la ciudadanía (Barrueto y Navia, 2013, p. 273). En otras palabras, si nos limitamos solamente a votar, nuestra agencia democrática se reduce y somos objeto estadístico de unas elecciones consideradas como “democracia”. Debido a esto, es necesario pensar en la *participación ciudadana* como aquella «participación en los procesos de toma de decisiones en las políticas públicas, extendiéndose, de forma diversa, al ámbito social» (Hanaoudi y Porro, 2013, como se citó en Hurtado e Hinestroza, 2016, p. 63).

Resulta problemático que, en las definiciones anteriores, las mujeres no estemos incluidas. En verdad, a través de la historia, hemos enfrentado múltiples obstáculos a la hora de ejercer nuestra participación en el poder político. A continuación nombraré algunos de esos obstáculos: discriminación institucionalizada, barreras culturales, limitaciones legales, brecha de género y subrepresentación de mujeres en puestos de liderazgo². Estos obstáculos han hecho escasas

¹ Cursivas añadidas a la fuente original.

² Reconozco que hay muchísimos más obstáculos. Sólo quiero nombrar estos, como un somero ejemplo para la lectora.

nuestras “oportunidades” de participación ciudadana. Dado que tratar este problema a nivel general es demasiado extenso, hablaré de mis sentires como practicante en el Liceo Femenino Mercedes Nariño³.

El primer problema que encontré fue que en todas las clases de Filosofía (de cátedra magistral) en el LFMN —a las que asistí como practicante— se amputaba la pregunta. Es decir, el profesor (hombre) ya «traía la respuesta sin que le hubieran preguntado nada» (Freire, 2013, p. 69). Además, las preguntas de las estudiantes eran desdeñadas por “insulsas” o poco pertinentes para el tema en cuestión. Desde aquí, lo que experiencié, obedece a una ausencia de la democracia en el aula. Porque, en sentido análogo⁴, no hay un ejercicio del diálogo ni de poder político alguno en el aula (sólo la imposición autoritaria del docente). El segundo problema que encontré fue el de la *educación bancaria*. Respecto a esta, Freire (2005) nos indica que el educador ejerce —de manera autoritaria—, cómo “enseñanza”, una narrativa vacía de toda correlación con el entresijo existencial de la estudiante. Con lo cual, esa “enseñanza” es mera sonoridad, y no tiene nada que ver con una transformación de aquella. Pues, se enseña el *qué* y no el *cómo*. Además, este *qué* se enseña desde la dialéctica hegeliana del amo-esclavo, desde la cual los contenidos académicos se insertan a manera de depósito en el banco (de ahí lo bancario). Desde mi hipótesis de lectura, este tipo de educación tuvo una gran correlación con la democracia representativa, porque sólo se busca que la estudiante transe con un producto —la tarea-el voto— perdiendo el diálogo en el aula y la participación. En otras palabras, como lo indicaba Freire (2005) inserta la cultura del silencio. Pensé que, este tipo de educación establece el prolegómeno de la democracia representativa.

Ante estos dos problemas, sentí que era necesario —desde mi lugar como estudiante de Licenciatura en Filosofía— diseñar una propuesta para generar las condiciones que hiciesen posible una participación ciudadana real. Para diseñar esta propuesta pensé en tres enfoques: uno pedagógico, otro filosófico y un enfoque feminista. El enfoque inicial es la *Pedagogía de la pregunta*. Anteriormente, indiqué que en el aula, las estudiantes no preguntaban. Con lo cual, evidencié, como lo indica Freire (2013) que la represión de la pregunta era la represión de su ser. En consecuencia, se introdujo el silencio y se sofocó su poder de indagación (Freire, 2013). Contrario a esto, la pedagogía en mención nos enseña que aprender a preguntar es profundamente

³ En adelante LFMN.

⁴ Desde aquí pienso en el aula de clases como un espacio análogo a la ciudad. Con lo cual, no hay una construcción democrática —es decir, participativa y dialógica— del conocimiento.

democrático, porque la pregunta tiene una naturaleza tal que desafía el autoritarismo del educador banquero (Freire, 2013). Además, vivifica la curiosidad —que es la condición de posibilidad del preguntarse— y es el insumo preliminar para la participación en el aula y, *a posteriori*, en la ciudad.

Para el enfoque filosófico consideré a Arendt (1997) porque, para ella, la esencia de la política reside en la acción; esta, es definida como la capacidad de iniciar algo nuevo e *interactuar* con otros en un espacio público compartido. Con lo cual, sin la acción no existe la democracia, pues la acción —aunque colectiva— permite a los individuos expresar su singularidad y su libertad. En consonancia con lo anterior, siguiendo a Arendt (1993) la pluralidad y diversidad de la condición humana florecen cuando son reconocidas y celebradas en la democracia. En Arendt (1993) encontré la importancia de la igualdad política como un principio que garantiza la oportunidad, de todas las personas, de participar en la vida política⁵.

Por último, consideré necesario un enfoque feminista. Esto, con el fin de obtener comprensión respecto a los obstáculos —impuestos por el patriarcado— que nos impiden, a nosotras, ejercer una toma de decisiones en el poder político. Estos obstáculos también se despliegan en el autoritarismo masculino, presente en el aula de clase, que socava la participación de las estudiantes e instrumentaliza su quehacer democrático. Respecto a dichos impedimentos, consideré necesario introducir el pensamiento de Fraser (2013); específicamente, su crítica a la *doble explotación* que afecta a las mujeres en la sociedad capitalista. Fraser (2013) argumentó que las mujeres enfrentan no sólo la *explotación económica* en el ámbito laboral, sino también una *explotación simbólica* que se manifiesta en formas de desigualdad cultural y política. Esta noción (doble explotación) sugiere que la lucha por la igualdad de género debe abordar tanto las injusticias económicas como las culturales y políticas. Por otra parte, Fraser (2013) desarrolló su *teoría del reconocimiento*, que se centra en la importancia del reconocernos mutuamente en la construcción de identidades y relaciones sociales. Este reconocimiento —bien sea cultural o político— es tan fundamental, para la lucha por la justicia social, como la redistribución económica. ¿Por qué? Porque desde este reconocimiento, se puede transformar las relaciones de poder y la valoración de las identidades

⁵ Comprendo que a esta autora se le hagan diversas críticas en el plano de la educación. Sin embargo, el uso que le di, únicamente, corresponde a la correlación entre la política y la acción. Por tal motivo, no abordé a la autora desde el enfoque educativo, sino desde la mentada relación. Considero sustancial esta correlación porque es en la interacción —es decir, en la red social— donde se gesta la política. En otras palabras, somos las ciudadanas de a pie quienes hacemos y vivimos la política y, cuando hablo de ciudadanas, me refiero a todas sin ningún tipo de exclusión, pues todas generamos interacciones que no pueden menospreciarse con el título de *no políticas*.

marginadas. En esta propuesta también pienso en estas identidades: en las identidades LGBTIQ+ y en las identidades a las que el discurso médico capacitista ha denominado, erróneamente, bajo una lógica de producción, como *discapacitadas*⁶ y que, para mí, son cuerpxs diversxs con agencias y dinanismos otrxs.

Estos tres enfoques guiarán, implícitamente, esta propuesta pedagógica. En su ayuda, utilicé el enfoque metodológico de la investigación-acción⁷. Las razones para utilizarlo son varias: mi experiencia como practicante, en el LFMN, se desarrolló medianamente, debido a que el docente me puso muchas trabas para implementar mi propuesta. En este sentido, la propuesta que diseñé tiene un carácter prospectivo; así que no puedo ofrecer resultados o mediciones de esta en su conjunto⁸. Lo que busco es ofrecerla a la lectora —docente o docente en formación— para que pueda aplicarla y, en ese sentido, seguir el derrotero cíclico de la investigación-acción para mejorarla.

Con esta claridad hecha, iniciaré desarrollando el planteamiento del problema. Consecuentemente trazaré un objetivo general y tres objetivos específicos. Posteriormente, ofrezco un conjunto de argumentos, que pretenden fungir como justificación a esta propuesta. Luego, con la intención de generar claridad en la lectora, explicitaré el marco metodológico. En este marco, daré las razones acerca del por qué esta es una propuesta prospectiva. Con lo cual, debido al espíritu de esta propuesta, se elige un método acorde tal como lo es el de la investigación-acción. Prosigo con el marco de antecedentes, para que la lectora estime la pertinencia de los antecedentes que motivan esta propuesta. Luego, podrá leer el marco teórico —en el que se visibilizará, de manera más fuerte, los enfoques anteriormente mentados—. Inmediatamente después, presentaré la propuesta y, finalmente, presentaré mis conclusiones. Por otra parte, la lectora dispondrá de los anexos necesarios para entender la propuesta.

⁶ Al respecto, la lectora podrá ver cómo dedico, dentro de la propuesta, actividades con el cuerpo que intentan ir más allá de la lógica aristotélica de la mirada (consignada en la *Metafísica*). Busco implementar sesiones que integren otros dinanismos corporales.

⁷ Este enfoque será suficientemente explicado en el apartado denominado *Marco metodológico*.

⁸ En mi experiencia como practicante del LFMN, sólo pude aplicar la tercera sesión por completo, y la segunda sesión por completo. Ofrezco, en las reflexiones pedagógicas de esas sesiones, los resultados cualitativos de las mismas, desde mi voz como docente. Con lo cual, las sesiones 1, 4 y 5 se ofrecen para que puedan ser aplicadas por la docente que lea esta propuesta. Y esto es coherente con el ciclo 1 del método de investigación-acción que indica que la propuesta nunca debe estar finalizada y que, cíclicamente, se puede ir mejorando.

Planteamiento del problema

La educación democrática, en la escuela, requiere de una toma de conciencia por parte de la estudiante. Para facilitar tal toma, la escuela prioriza el desarrollo de sus derechos y crea espacios en los que esta participe activamente. Este enfoque es propio de las regulaciones educativas en Colombia. Por ejemplo, la *Ley General de Educación* (1994) fomenta en la institución educativa «prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana, así como estimular la autonomía y la responsabilidad». (Artículo 13). No obstante, pienso que estas regulaciones están alejadas de una verdadera articulación hacia el camino de una participación ciudadana con enfoque de género. Porque si bien uno de los objetivos de la Ley es cumplir una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, este término no incluye, en ninguna de sus líneas, a las mujeres; quienes a lo largo de los años, hemos enfrentado numerosas trabas para participar activamente en democracia. Asimismo, en clave bancaria, se nos ha enseñado acerca de la democracia desde la educación. Es decir, lo que hemos recibido, en síntesis, es que la democracia se agota en el acto del sufragio. Por otra parte, que en algunos colegios públicos de Bogotá —que se rigen por esta Ley—, no hay un enfoque de género para eliminar las barreras que enfrentamos las mujeres en el ámbito educativo⁹. Por consiguiente, sentí la necesidad de generar una propuesta pedagógica que permitieran articular la participación ciudadana de las estudiantes del LFMN con su currículo académico. Para ello, tuve en cuenta los derechos básicos de aprendizaje (DBA). Estos derechos garantizan una educación tanto equitativa como de calidad para todas las estudiantes; además, hacen énfasis en el derecho a la participación, el cual reconoce que las estudiantes pueden participar activamente: en su proceso de aprendizaje, en la vida escolar y en la toma de decisiones en la institución educativa. Esta propuesta situada pedagógica —basada en la *Pedagogía de la pregunta* (Freire, 2013) —alimentada por el uso de narrativas (personales y colectivas)— no deviene cerrada. Por el contrario, se pretende que sirva como herramienta exploratoria para reconocer los intereses, experiencias y formas de participación de las estudiantes.

⁹ En el *Marco de antecedentes*, se podrá consultar un análisis de matriz documental que dará cuenta de esta ausencia de enfoque de género en el gobierno escolar en algunos de los colegios consultados en la UPZ 36.

Al realizar esta propuesta tuve en mente problemas filosóficos tales como la alteridad¹⁰ y la otredad¹¹ en el contexto del aula de clase del LFMN, En este sentido, consideré problemático como se constituía la otredad de las *alter* en un espacio donde la ausencia de la pregunta se hizo visible en las clases de Filosofía de los cursos: 10-04 y 10-02 (jornada única). Aunque, si bien la filosofía nos puede ayudar a eliminar los prejuicios y las desigualdades en la constitución de las *alter*, dicha constitución no garantiza, por sí sola, la participación ciudadana. Sin embargo, si puede desempeñar un papel importante en su fortalecimiento y en la construcción de una sociedad más justa y democrática. De hecho, las *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (2010) brindan un eje temático referente a la importancia de la filosofía en relación a la democracia indicando que:

[d]esde la antigua Grecia, la Filosofía ha incidido en la elucidación conceptual de temas fundamentales para la formación de los estudiantes, entre otros, destacamos los problemas del conocimiento humano, el arte y la estética, y la formación en valores, ciudadanía y democracia. En contextos escolares el trabajo sobre estas temáticas fundamentales está relacionado con la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje que hacen posible la apropiación crítica y reflexiva de la tradición filosófica por parte de los estudiantes, en términos de un aprender a filosofar contextualizado en relación con los problemas de cada época, habilidades y actitudes. Estos no solo proporcionan un contexto cultural e histórico a quienes aprenden, sino que también sientan las bases para el desarrollo continuo de cada individuo (pp. 27-28).

Si bien estas orientaciones pedagógicas ayudan a crear un ambiente de aprendizaje participativo y democrático donde las estudiantes pueden desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo, es importante analizarlas promoviendo la autonomía y la responsabilidad de los docentes. De manera similar, planteé las estrategias pedagógicas en donde enfatizo la importancia de integrar la acción.

¹⁰ La alteridad, en el pensamiento de Lévinas (2002), se refiere a la experiencia fundamental de encontrarse con el otro, que es radicalmente diferente de uno mismo. Esta experiencia es previa a cualquier conceptualización o categorización que podamos hacer del otro; es el encuentro cara a cara con su rostro, que nos interpela y nos exige una respuesta ética.

¹¹ Para Lévinas (2002) la otredad se refiere al proceso mediante el cual construimos al otro como diferente, como ajeno a nosotros mismos. En contraposición a la alteridad, que es una experiencia inmediata e irreductible, la otredad implica una mediación conceptual y cultural a través de la cual categorizamos y clasificamos al otro en función de nuestras propias categorías y prejuicios.

Retomando las problemáticas de otredad y alteridad, la pregunta que me atravesó es la siguiente: ¿Cómo las estudiantes de los grados décimo del LFMN se constituyen democráticamente en la escuela? A partir de esta pregunta generé la problemática alrededor del cuestionamiento sobre la marginación sistémica y sistemática¹² en la que las mujeres ejercemos como supuestas actoras de la democracia. No obstante, «los datos muestran que la representación de las mujeres es insuficiente en todos los niveles de toma de decisiones» (ONU, 2020, p. 1) Esta falta de representación tiene diversas consecuencias; entre estas, la falta de atención necesidades y preocupaciones nuestras, la pérdida de la diversidad de perspectivas en la formulación de políticas y la toma de decisiones. En relación a lo que la ONU (2020) nos muestra, es importante recalcar que el género puede influir en la participación política de las personas en la vida democrática. Las mujeres hemos enfrentado barreras estructurales y culturales que nos han limitado el acceso y la participación en la política. Esto quiere decir que el género ha sido un estructurador social en el que se determinan roles, estereotipos, imaginarios y, por sobre todo, en el que se han gestado múltiples violencias que diariamente nos atraviesan. Estas, tienen, como consecuencia, impactos en las estudiantes tanto en el ámbito individual como en lo colectivo. Debido a ello, Los problemas de género en la democracia afectan a las estudiantes del LFMN de varias maneras. Primero, se genera una falta de representación. Esto se debe a que, la subrepresentación de las mujeres en los niveles de toma de decisiones políticas envía un mensaje claro: las mujeres no tenemos voz ni influencia en la sociedad; dicho mensaje, afecta la confianza de las estudiantes, haciéndolas sentir que sus opiniones y experiencias no son valoradas en el ámbito político. Además, les genera una percepción errónea de roles de género limitando sus aspiraciones. Finalmente, posibilita una falta de atención a las necesidades y preocupaciones específicas de las mujeres en las políticas y programas gubernamentales, lo que las lleva a seguir sufriendo la desigualdad de género. Respecto a esto último, el LFMN es una institución que basa, en gran medida, en el PEI (expresado en el manual de convivencia). En lo que respecta a la democracia, el *Manual de convivencia* del LFMN (2018), se propone, como objetivo, «contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática participativa, pluralista e intercultural» (p.5). Sin

¹² La *marginación sistémica* se refiere a la exclusión arraigada en las estructuras sociales de una sociedad, Esto significa que la marginación no es simplemente el resultado de acciones individuales o decisiones personales, sino que está integrada en las instituciones, normas y prácticas de la sociedad en su conjunto. Mientras que la *marginación sistemática* se refiere a la exclusión que se produce de manera organizada y metódica, siguiendo un sistema o patrón establecido. Estos conceptos a menudo se superponen y pueden estar presentes simultáneamente en situaciones de exclusión social y discriminación.

embargo, este proceso democrático no se lleva a cabo mediante un enfoque de género, sino más bien replicando cimientos jurídicos e institucionales.

A causa de lo expuesto anteriormente, es claro que los lineamientos curriculares no son condición necesaria y suficiente para estimular la participación ciudadana. Porque, si bien definen las metas, los hechos —fenómenos de marginación sistémica y sistemática— configuran una ausencia, nuestra, en la participación ciudadana. Con lo cual, es necesario cuestionar la estela de la democracia representativa —implícita en estos lineamientos—. Pues, las elecciones competitivas y el mero acto de sufragar escinden la acción del quehacer democrático. Aquí, la pregunta fue: ¿Cómo puedo generar las condiciones de posibilidad para una toma de decisiones en las políticas públicas? Porque, si bien cualquier interacción en el plano social es política, como mujeres, debemos empoderarnos en el quehacer democrático; toda vez que, el sistema patriarcal imperante ha dejado claro que no hay preocupación alguna por nuestra voz y nuestros derechos. En este sentido, consideré necesario elaborar una propuesta que abandonase la democracia representativa, en su tipología de democracia minimalista, e impactara en el currículo generando, implícitamente, una concientización sobre los obstáculos que nos han puesto para participar y, a su vez, participando con mecanismos de participación ciudadana. De esta forma, abandonamos la radical ficción de la otredad y nos abrimos a la alteridad: esto es, a experimentar las *alters* de nuestra localidad para ver qué se necesita o cómo podemos aportar. Pero, para iniciar con la propuesta, es necesario dar a conocer tanto el objetivo general como los objetivos específicos de la misma. Lo cual, haré a continuación.

Objetivos

General

Diseñar una propuesta pedagógica —para las estudiantes de los grados décimo (del LFMN)—, que fomente la participación ciudadana a través del *cabildo abierto* (mecanismo de participación ciudadana).

Específicos

1. Mapear —en los contextos locales e institucionales— cómo se aborda la participación democrática en las mujeres de edad escolar media.

2. Comprender, desde algunos insumos teóricos, el problema de la ausencia de participación ciudadana de las mujeres del LFMN.
3. Reflexionar sobre las apuestas pedagógicas que configuren procesos de participación y subjetividad en las mujeres jóvenes del LFMN.

Justificación

En cuanto a la problemática abordada, busqué potenciar la participación estudiantil mediante temáticas relativas a la participación ciudadana, con la intención de considerar el espacio escolar como un agente generador de procesos participativos que promoviesen el análisis reflexivo en torno a las desigualdades sociales y culturales. Del mismo modo, alenté a las estudiantes del LFMN a buscar constantemente el agenciamiento en la toma de decisiones de sus contextos inmediatos. Así pues, una de las razones por las cuales generé esta propuesta se debe a que las mujeres constituimos la mitad de la población mundial. A pesar de esto, históricamente, hemos estado subordinadas en la sociedad. Al respecto, Pateman (1995) indica que: «las mujeres, se sostienen, poseen y carecen a la vez de las capacidades requeridas para pactar y el contrato demanda que la humanidad de la mujer sea tanto afirmada como negada» (p. 85). La teoría política clásica, según Pateman (1995), especialmente representada por pensadores como Thomas Hobbes, John Locke y Jean-Jacques Rousseau, se basa en un *contrato sexual* implícito que subordina a las mujeres al poder masculino. Según esta perspectiva, el contrato social históricamente nos ha excluido de la participación plena en la esfera política y nos ha relegado al papel de ciudadanas de segunda clase. Sin embargo, de estar confinadas al mundo privado, pasamos —durante el siglo XX— a incorporarnos masivamente al mundo público, insertándonos aceleradamente en el trabajo productivo, la acción comunitaria, social y, más lentamente, al ámbito político; lo que ha representado —de alguna forma—, en la actualidad, una especie de alianza entre el patriarcado y el capitalismo. Cuando vemos este paso histórico como mujeres podemos denotar la dualidad entre la esfera pública y privada que nos posiciona sobre todo en lo que podríamos denominar una doble jornada laboral. En este sentido, Federici (2021) nos muestra cómo el capitalismo ha explotado el trabajo de las mujeres a lo largo de la historia, especialmente en el contexto de la transición del feudalismo al capitalismo en Europa. Federici (2021) argumenta que el trabajo doméstico y reproductivo de las mujeres ha sido fundamental para la acumulación capitalista, debido a que ha proporcionado la fuerza de trabajo necesaria para sostener a los trabajadores y reproducir la fuerza laboral. Además, señala cómo el

trabajo doméstico también implica un trabajo emocional y afectivo, que no solo sostiene la vida material, sino también las relaciones sociales y emocionales. Ahora bien, si seguimos lo que Federici (2021) nos indica, además de cumplir con el trabajo doméstico —responsabilidad no remunerada—, al introducirnos a la esfera pública, adquirimos actividades realizadas en el ámbito productivo o remunerado. En ese orden de ideas, se denota como las estructuras económicas perpetúan la explotación y la desigualdad.

Por consiguiente, lo que pretendí fue analizar el sentido del concepto el cual apunta a la coexistencia entre quienes son o se determinan como distintos. Según lo anterior, no hay un dilema intervencionista cuando se entrega parte del propio ser a la colectividad social o a cualquier grupo dentro de ésta, si con ello se adquiere pertenencia a una identidad que es coherente con los fines individuales, ganando con ello una mayor probabilidad de lograrlos y un mayor grado de libertad. En otras palabras, reconociendo nuestro proceso de subjetivación el cual implica la formación, dinámica y mutable, de nuestra identidad individual a través de diversas influencias y experiencias de carácter social, cultural, histórico o personal. Arendt (1997) indica que «el individuo en su aislamiento nunca es libre; sólo puede serlo cuando pisa y actúa sobre el suelo de la *polis*» (p. 113). En otras palabras, hallar un mundo común, que necesariamente debe ir más allá del horizonte temporal de las urgencias de cada vida individual para ser compartido, implica unas reglas del proceder político, que permitan perpetuar y caracterizar el espacio público como el suelo firme de la política. En efecto, para las estudiantes del LFMN esto implicó pensarse desde la esfera pública y trasladar dichas reflexiones a la esfera privada. Pues, sólo en esta, y desde el discurso y la acción, existe la política. Asimismo, esta, para su existencia, requiere de actos y palabras; lo que quiere decir es que, aunque la mayoría tengamos la capacidad de hablar y de actuar no siempre lo hacemos; es más, no es posible hacerlo todo el tiempo. Arendt (1993) es muy precisa cuando dice:

donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades (p. 223).

Justamente, en ese espacio, nace la posibilidad de pensar a través de nuevas realidades, libres de la discriminación y subordinación, tanto en la esfera pública como en la privada, de las mujeres. Por otro lado, La participación social y política de nosotras ha sido y es considerada como una estrategia central en la construcción de la equidad de género y en la profundización de la democracia. Sin

embargo, no se ha centrado la discusión de estrategias que desde la escolaridad permitan desarrollar procesos que nos visibilicen desde nuestros territorios y nuestros contextos inmediatos; es decir, que nos insten a pensarnos políticamente y no solo a vernos atravesadas por la democracia representativa en la que estamos inmersas. Al respecto, Ortega (2022) indica que:

Durante milenios, la división social del trabajo ha implicado también una división sexual o de género, lo cual se manifiesta en las relaciones de poder y jerarquías donde lo masculino se asocia al conocimiento, la cultura y el mundo público y lo femenino, a la reproducción, mundo privado y doméstico. Sin embargo, las mujeres han aportado sistemáticamente al pensamiento desde posiciones progresistas y revolucionarias, casi siempre de forma invisible (p. 215).

Para que esto se diera, fue necesario generar apuestas revolucionarias que permitieron nuestra visibilidad en ámbitos políticos, académicos, culturales y sociales. Cabe también, recalcar la importancia de hablar de la constitución de subjetividades de transformación en un sistema cultural que configura un determinado orden social. En consonancia con lo anterior, Ávila (2007) indica que «el papel del maestro(a) es orientar la constitución de subjetividades, para contribuir a situarlas en ese escenario de luchas culturales, mediante la organización de procesos de apropiación crítica de la cultura y posicionamientos críticos en su marco societal» (p. 39). El autor destaca la importancia de comprender las subjetividades como productos históricos y sociales, en lugar de meras expresiones individuales. Asimismo, explora las formas en que las luchas culturales y las resistencias pueden moldear y transformar las subjetividades, cuestionando las narrativas hegemónicas y promoviendo la diversidad cultural y la emancipación. Por eso, la democracia y la participación debieran ser en la escuela, experiencias cotidianas, generadoras de aprendizajes y facilitadoras de la construcción de una ciudadanía ética, responsable y crítica fomentando una praxis docente que sea, por sobre todo, crítica. Es tal como lo decía la docente Alanís Bello (2020): «asumir un compromiso feminista con la educación implica emprender la construcción de otras prácticas de conocimiento que permitan abrir muchos mundos para aquellas existencias periféricas que constantemente son amenazadas con el exterminio o la normalización» (p. 10). Es más, se hace necesario denunciar el sesgo del género en el ámbito de la participación democrática como mujeres desde un proceso educativo y ofrecer iguales alternativas, que permitan tumbar el muro de la desigualdad en la que estamos inmersas. Además, hemos de analizar, desde el aula, cómo el feminismo no ha dejado de insistir en la necesidad de establecer un proyecto educativo que

posibilite una mejor forma de realización humana de las mujeres. Respecto a esto, Bello (2020) mencionó:

Abordar la experiencia como un eje pedagógico requiere de un delicado trabajo de análisis, en el que el uso de la experiencia ha de anclarse a una comprensión histórica, contextual y contingente de las formas en que se experimentan y encarnan las relaciones de poder. Entender la experiencia en el aula de clase solo como una mera cuestión individual, la despolitiza, la deshistoriza y la reduce a una simple anécdota (p.12).

Por consiguiente, la democracia se aprende, por tanto, participándola y viviéndola.

MARCO METODOLÓGICO

En este apartado expongo el proceso metodológico llevado a cabo en esta propuesta pedagógica. En primer lugar, la propuesta se diseña desde el paradigma cualitativo. En segundo lugar, el enfoque es la investigación-acción tal como la describen Álvarez y Jurgenson (2003) y Kemmis y McTaggart (1988) De acuerdo a lo anterior expondré, en primera instancia, por qué se eligió el paradigma cualitativo y por qué se eligió el enfoque de investigación-acción. En segunda instancia, daré a conocer las fases de la investigación.

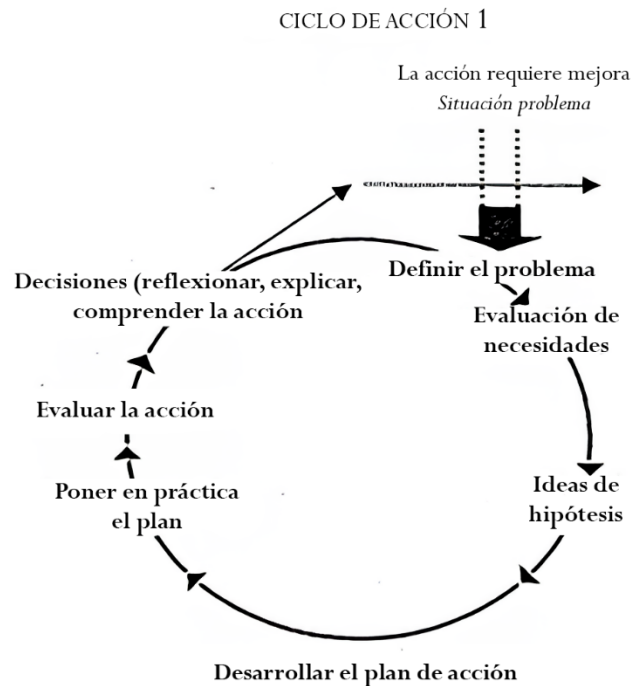
Respecto, al paradigma cualitativo, Hernández., *et al* (2014) señalan que:

[L]os estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio (p. 7).

Como se podrá observar, tanto en el planteamiento problémico como en la justificación, me surgieron inquietudes y sentires. Estos, se fueron delimitando y redefiniendo tanto en mi experiencia como practicante del LFMN como en la redacción de la propuesta (como se verá en los apartados subsiguientes). A causa de lo anterior, consideré pertinente elegir este paradigma de investigación. Asimismo, cabe mencionar qué es la investigación-acción. Dado que su definición se correlaciona con el paradigma elegido.

Kemmis y McTaggart (1988) indican que la investigación-acción es «un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión» (p. 60). Asimismo, Álvarez y Jurgenson (2003), siguiendo la concepción de investigación-acción de McKernan (como se citó en Álvarez y Jurgenson, 2003), señalan los siguientes pasos para efectuar la investigación acción:

Figura 1: Ciclo de acción en la investigación-acción



Fuente: Álvarez y Jurgenson (2003).

El primer paso corresponde a los «intentos por definir claramente la situación o el problema» (p. 161). Luego, el segundo paso —derivado del primero— nos lleva a una evaluación de las necesidades «estableciéndose las limitaciones internas y externas del progreso» (p. 161). Posteriormente, el tercer paso corresponde a una revisión del problema que debe propiciar que surjan ideas, propuestas e hipótesis, las cuales se asumen como ideas inteligentes y no como soluciones» (p. 161). Finalmente, «se realiza un plan general de acción que se lleva a la práctica y se evalúa. En esta evaluación, los participantes buscan comprender los efectos y lo que han aprendido» (p. 161). Finalmente Álvarez y Jurgenson (2003) coinciden en que este paso a paso es cíclico. Con lo cual, el proceso debe repetirse una y otra vez hasta que se logre cierta perfección en la investigación-acción.

De acuerdo a lo anterior, cómo primer paso, mi investigación nació identificando una preocupación temática, que se desarrolló tanto en mi experiencia como estudiante y practicante en

el LFMN, quedando plasmada en el *Planteamiento del problema*. Luego, un segundo paso, me llevó a una evaluación de las necesidades para configurar la propuesta, teniendo en cuenta el contexto local del LFMN, es decir, las Instituciones Educativas Distritales¹³ aledañas a la UPZ 36 (San José) y el propio Liceo. Aquí, como se verá en el siguiente apartado, consulté: diarios de campo y literatura relativa a lo que encontré en los antecedentes con el fin de establecer las limitaciones internas y externas de la propuesta, de acuerdo a lo que ofrece el contexto educativo en mención; tal es la intención del *Marco de antecedentes*. Posteriormente, en un tercer paso, realizo un *marco teórico* para propiciar el surgimiento de ideas e hipótesis que puedan dar un sustento político, filosófico y pedagógico al plan de acción que tomará la forma de propuesta y hará las veces de cuarto paso.

Empero, he de hacer énfasis de lo dicho en la introducción: esta propuesta tiene un carácter prospectivo. Es decir, buscar ser una guía para la profesora que la lea. Esto es así, porque la propuesta no pudo implementarse en su totalidad, debido a múltiples impedimentos que me puso el docente, en filosofía, al momento de implementar mi propuesta¹⁴. Con lo cual, se busca que la lectora —si así lo desea— pueda llevar a cabo la propuesta y reiniciar el ciclo de la investigación-acción, perfeccionándola. Una vez hecha esta importante aclaración, vamos con el marco de antecedentes.

¹³ En adelante IED.

¹⁴ Sugiero hacer una revisión de la nota al pie n.º 8. Allí se explicita las sesiones que pudieron aplicarse y las que son prospectivas. Además, se menciona el por qué de esta particularidad.

MARCO DE ANTECEDENTES

En mi experiencia como practicante en el LFMN noté, por parte de las estudiantes de edad escolar media (grados 10° y 11°) una ausencia de participación democrática en el aula de clase¹⁵. Al indagar por dicha ausencia, observé que, si bien tenían una formación en democracia, no había ningún interés por participar en clase, ni por participar activamente en la toma de decisiones en las políticas estudiantiles. En este sentido, evidencí una ruptura entre su formación en democracia y los espacios de participación. Para sondear esta ruptura, consideré pertinente investigar, tanto en el LFMN como en las IED adscritas a la UPZ 36¹⁶, (a) cómo se formaba para participar en democracia, y (b) si se aplicaba empíricamente dicha formación. Como resultado de la investigación, diseñé una matriz de análisis documental¹⁷, con las siguientes categorías (las enunciaré y daré argumentos del por qué se eligieron):

1. Horizontes formativos.

- a) Apropiación de principios y valores: dado que la formación no es memorización de contenidos, sino —en parte— interiorización de principios y valores, consideré pertinente ver qué principios y valores promovían las IED para potenciar la participación democrática.
- b) Desarrollo de competencias ciudadanas: para una participación democrática real, no solamente es menester interiorizar principios y valores, sino desplegarlos en competencias ciudadanas. A causa de esto, investigué si las IED desarrollan este tipo de competencias.

¹⁵ Esta ausencia de participación es patente en los *Diarios de campo* (ver anexos). Tanto el Diario 1, como el 2 y el 3 señalan que, debido a un clima jerárquico y una bancarización de los contenidos filosóficos, el nodo de relaciones de participación estaba fracturado. Algunos elementos que introduje tales como: la escucha atenta, la irrupción de la enseñanza de mujeres filósofas y el *Blazing world* (Diario de campo n.º 3) permitieron, en parte, restaurar la red de participación democrática.

¹⁶ Para efectos de delimitación en mi investigación, sólo tuve en cuenta la UPZ 36 (denominada *San José*), pues es la UPZ que alberga al LFMN. He aquí algunas razones que justifican esta elección: Kemmis y McTaggart (1992) indican que, en el proceso de reflexión de la Investigación-acción es necesario «tener algún conocimiento del modo en que nuestro trabajo educativo encaja en el contexto más amplio de la escolarización y la sociedad (...)» (p. 72). Por otra parte, en el primer paso de esta metodología, denominado *preocupación temática*, estos autores sugieren hacer una revisión de cómo se aborda dicha preocupación en los contextos locales. Atendiendo a ello, consideré pertinente investigar la problemática en el contexto de la UPZ.

¹⁷ Esta matriz de análisis documental se puede consultar en los *Anexos*.

- c) Misión y visión de las IED: si la participación democrática es fundamental, tendría que mencionarse —de manera explícita o implícita— o en la misión o en la visión de las IED. En esta categoría reviso si se cumple con esta mención.
 - d) Enfoque de género: la participación democrática también es un asunto de nosotras. Por ello, debe tener un enfoque de género. Aquí consulté si el enfoque de género se aplica.
2. Aplicación empírica de los horizontes formativos en las IED
- a) Participación democrática en las evaluaciones: si los horizontes formativos se cumplen, el Sistema de Evaluación Institucional¹⁸ debería ser construido de manera democrática. Verificar esta construcción democrática, es la razón de ser de esta categoría.
 - b) Participación democrática en la construcción del Manual de convivencia: en esta categoría indico si los manuales de convivencia fueron construidos por lo estudiantes, los padres, el profesorado y las directivas.
 - c) Actividades curriculares y extracurriculares: si los horizontes formativos son fundamentales, entonces las IED tendrían espacios curriculares o extracurriculares para incentivarlos. En esta categoría busco revisar si esto es así.
 - d) Aplicación de la participación democrática en el gobierno estudiantil: consideré fundamental validar si los horizontes formativos se transformaban en un sendero práctico en las IED. Para esto investigué algunas consideraciones sobre sus gobiernos estudiantiles.

Para consultar estas categorías —y construir la matriz de análisis documental— consulté: SIEE, manuales de convivencia, PEI y páginas web de las IED en cuestión; estos recursos, organizados de manera comparativa y a modo de contraste entre instituciones, me permitieron dar cuenta de los hallazgos que posteriormente presenté. Para consultar, en detalle, los contenidos de cada una de las categorías sugiero consultar la matriz de análisis documental en los anexos. A continuación, ofreceré los resultados de dicho análisis.

¹⁸ En adelante: SIEE.

Resultado del análisis documental

Únicamente el LFMN construyó tanto su SIEE como su *Manual de convivencia* de forma democrática; en las otras IED no hay evidencia de una construcción democrática tanto de los SIEE como de los manuales. Con lo cual, me pregunto por qué si la mayoría de las IED postulan principios, valores y competencias para estimular la participación democrática, la construcción de lo normativo sólo compete a las instituciones (a excepción del LFMN). A causa de lo anterior, puedo evidenciar visos de una evidente desconexión entre la configuración de lo normativo y la participación democrática —que busca estimularse desde los horizontes formativos— en las IED en mención. Por otra parte, las cinco IED postulan la figura de *gobierno escolar* como la aplicación práctica de los horizontes formativos de participación democrática; de hecho, como lo expuse anteriormente, la IED Gustavo Restrepo indica que el gobierno escolar es «vivencia de la democracia» (IED Gustavo Restrepo, 2021-22, p. 29), y las otras IED apuestan por términos como *praxis* o *ejercicio* de la democracia. Sin embargo, la estructura de gobierno escolar que deviene es atomizada¹⁹. Es decir, se conforma por una división, en términos de propósito, entre estudiantes, representantes, padres y funcionarios del colegio. A raíz de tal división, la toma de decisiones se torna muy compleja, pues el consenso se ausenta. En este sentido, es plausible afirmar que, ante tal atomización, es plausible caer en una jerarquía política en la que, siguiendo a Weber (2002), «la autoridad se estructura en niveles de dominación, con un sistema de obediencia que ordena las relaciones entre gobernantes y gobernados» (p. 213). Esto, porque se expone la estructura del gobierno escolar, pero, a excepción de la IED Enrique Olaya Herrera (2023, p. 6), no se exponen los mecanismos para evitar que dicho gobierno sea autoritario. Porque sólo esta IED especificó, dentro de su *Manual de convivencia*, que cuenta con un enfoque de género para construir «estrategias políticas y pedagógicas para erradicar las expectativas normativas de género que promueven jerarquías y coaccionan la libertad y el cuerpo de todas las personas que conforman la comunidad escolar» (p. 6). Entonces, no tenemos las suficientes garantías, como mujeres, —desde la construcción teórica de este gobierno estudiantil— para desplegar los principios, valores y competencias en una participación que nos incluya. Esto es visible a partir tanto de la estructura

¹⁹ La *atomización política* «se produce cuando el sistema (...) se fragmenta en múltiples actores que compiten sin lograr articular mayorías estables, lo que lleva a una dispersión de la representación y a dificultades para toma de decisiones colectivas» (Alcántara, 2004, p. 89).

atomizada del gobierno escolar como de la falta de un enfoque de género en la mayoría de las IED, que devenir en una jerarquía de dominación puede.

A la falta de construcción democrática de lo normativo, la estructura atomizada del gobierno escolar y la ausencia (casi total) de un enfoque de género, se suma que la participación democrática no es de interés curricular para las IED; por lo menos, en lo que respecta a grados décimo y undécimo. Esto, debido a que la asignatura *Democracia* se dicta de grados sexto a noveno y, para los grados décimo y undécimo, el enfoque es: ciencias sociales y políticas, pensamiento crítico y formación para el trabajo. Asimismo, las actividades extracurriculares no tienen en cuenta la estimulación de la democracia representativa.

Desde mi perspectiva investigativa, esta observación me permitió problematizar la noción misma de participación que predomina en el ámbito escolar. Esto, me llevó a hacerme las siguientes preguntas: ¿qué tipo de participación se fomenta cuándo no hay una construcción democrática de lo normativo? Además, ¿qué tipo de participación democrática se fomenta cuando hay una ausencia, casi total, de enfoque de género? Porque la mayoría de los documentos consultados no contienen un enfoque de género que se haga patente en el gobierno escolar. Además, ¿Cómo, en un sistema de participación atomizado —tal como lo es el gobierno escolar— se evitan prácticas machistas, autoritarias y de priorización de intereses particulares sobre intereses colectivos? Ante tales preguntas, consideré pertinente evaluar fuentes que dieran un esbozo de respuesta. Para ello, decidí realizar la búsqueda con base en tres categorías —correlacionadas con los antecedentes anteriores—, tales categorías son: *género y mujeres, democracia y participación y pedagogía*.

Género y mujeres

Respecto a la categoría de género y mujeres el primer artículo que consideré pertinente fue: *El paradigma, género y mujeres en la historia del tiempo presente*, escrito por Esther Mora Bleda (2013). Este documento constituye una contribución significativa al análisis crítico de las dinámicas de género en la sociedad contemporánea. Al adoptar un enfoque interdisciplinario, el texto examina detalladamente las relaciones sociales, culturales y políticas entre hombres y mujeres, así como las construcciones de género que influyen en la formación de identidades individuales y colectivas. A través de una contextualización histórica, evidenció las transformaciones y desafíos en la representación de las mujeres en diversos ámbitos, desde lo político hasta lo laboral y lo cultural. Por otra parte, este artículo destaca la importancia de

reconocer y analizar las resistencias y luchas feministas —que han sido fundamentales en la búsqueda de la igualdad de género— y el reconocimiento de nuestros derechos, como mujeres, en la sociedad actual. En este sentido, el documento ofrece una reflexión profunda sobre las experiencias y perspectivas en el tiempo presente, contribuyendo así al entendimiento de las dinámicas de poder y las transformaciones sociales en materia de género. Ahora bien, era menester encontrar un texto que me hablase de género y mujeres a nivel académico.

A causa de tal propósito, el segundo artículo que seleccioné fue el de *Roles de género y mujeres académicas*, escrito por Lourdes Fernández Rius (2000); en este, se hace una reflexión profunda sobre las dinámicas de género en el ámbito académico a través de un análisis crítico en el que se abordan las diferencias y desafíos que enfrentamos las mujeres en comparación con nuestros colegas masculinos. Este artículo es sumamente ilustrativo para destacar la discriminación y las barreras de acceso tanto a oportunidades profesionales como al reconocimiento institucional. Además, el documento visibiliza las experiencias y perspectivas de las mujeres académicas, resaltando sus estrategias de resistencia y empoderamiento frente a las estructuras de género dominantes en la academia. Finalmente, Fernández (2000) propone medidas y acciones para promover la equidad de género en la academia, incluyendo políticas institucionales y programas de apoyo que buscan fomentar la diversidad y la inclusión en este ámbito. En conjunto, el documento ofrece una mirada integral sobre los roles de género y las experiencias de las mujeres en el ámbito académico, contribuyendo así al entendimiento de las dinámicas de género y las posibles estrategias para promover la equidad y la inclusión en la academia. Con lo cual, fue muy ilustrativo para comprender el problema que abordo en esta investigación.

Finalmente, seleccioné el libro intitulado *Género y poder: La igualdad política de las mujeres* de violeta Bermúdez (2021). Pues esta obra realiza un análisis exhaustivo de las desigualdades de género en la participación política, examinando tanto los factores culturales como las estructuras institucionales que perpetúan estas disparidades. A través de ejemplos concretos y casos de estudio, el libro destaca tanto los desafíos como las oportunidades para promover la igualdad de género en la esfera política. Bermúdez examina el impacto de las políticas diseñadas para abordar estas disparidades, como las cuotas de género y los programas de capacitación, y ofrece propuestas para la acción destinadas a mejorar la representación y la influencia política de las mujeres a nivel nacional e internacional. En conjunto, el libro proporciona una visión integral

de las complejas dinámicas que rodean la participación política de las mujeres y sugiere estrategias para avanzar hacia una mayor igualdad en este ámbito crucial.

Democracia y participación

Esta categoría formó parte de un elemento crucial de mi investigación. De manera que, el primer texto elegido tuvo que ver no solo con el proceso democrático y participativo —de manera aislada— sino en correlación con el enfoque de género. Siguiendo esta correlación elegí el artículo de Rebeca Madriz (2020) intitulado: *Democracia, organización y participación de las mujeres un proceso de construcción de una ciudadanía diferente*. Este documento examina cómo las mujeres nos organizamos y participamos en diferentes niveles de la sociedad para influir en las decisiones políticas y promover cambios significativos. Madriz (2020) explora cómo estas acciones colectivas de las mujeres contribuyen a la construcción de una ciudadanía más inclusiva y diversa desafiando las estructuras de poder tradicionales y promoviendo una mayor igualdad de género. Además, el texto analiza las barreras y desafíos que enfrentamos las mujeres en la búsqueda de participación política y ciudadanía plena, así como las estrategias y herramientas que utilizamos para superar estas dificultades.

El segundo artículo, me situó en el contexto colombiano y amplió mi camino de investigación; se intitula, *Participación política y democrática femenina en Colombia: Machismo, empoderamiento e igualdad de género* de Loren Pacheco y Sandra Viviana Díaz Rincón (2021). Este documento examina cómo el machismo y las estructuras patriarcales impactan la participación política de las mujeres, destacando las barreras que enfrentan en su búsqueda de igualdad de género en este ámbito. También explora el empoderamiento de las mujeres como un proceso fundamental para superar estas barreras y promover una participación política más equitativa y democrática. Además, analiza casos específicos de mujeres que desafían las normas de género tradicionales y logran posiciones de liderazgo político en Colombia, destacando sus experiencias y los desafíos que enfrentan en el camino. Lo que quiere decir, que el texto proporciona una mirada profunda y crítica sobre la participación política de las mujeres en Colombia, examinando las complejas intersecciones entre el machismo, el empoderamiento y la búsqueda de igualdad de género en el ámbito político y democrático.

El tercer artículo, que consideré pertinente es *El Feminismo y la participación de las mujeres en la política en Colombia. Una retrospectiva del siglo XX*. Escrito por Hernández Judith

Josefina García de Velazco, Jovana Velazco y Sebastián Blanco (2022). Este texto muestra, en retrospectiva, el feminismo en América Latina y cómo ha experimentado avances significativos en términos políticos y en su comprensión teórica, así como en su dimensión práctica y subjetiva reflejando las contradicciones, luchas y logros en los espacios públicos. Sin embargo, persisten demandas estructurales que están condicionadas por las prioridades del *status quo* y la institucionalización del momento, lo que a menudo limita la verdadera inclusión de las mujeres en posiciones de poder. En Colombia, desde mediados del siglo XX, se han dado cambios notables en la participación de las mujeres; éstas, han contribuido y, a su vez, han sido cooptadas por el movimiento. En este sentido, considero que el artículo es pertinente dado que examina tanto el contexto histórico y político local como la situación global, reconociendo tanto las similitudes como las contribuciones importantes.

Pedagogía

Debido a mi búsqueda constante por hacer de la pedagogía no solo un vehículo desde el cual se transportan los saberes, sino un saber en sí mismo elegí *Experiencia y alteridad en educación*, de los autores Carlos Skliar y Jorge Larrosa (2009). En este libro se aborda la intersección entre la experiencia y la alteridad en el contexto educativo, con el propósito de proporcionar nuevas perspectivas sobre esta relación. Los autores emplean un enfoque teórico y metodológico que busca comprender cómo la experiencia y la alteridad se entrelazan en la dinámica educativa, explorando las implicaciones de esta relación en la práctica pedagógica. A través de un análisis profundo del contenido, los autores desarrollan argumentos sólidos que destacan la importancia de considerar la diversidad de experiencias y perspectivas en el proceso educativo. Situando su trabajo en el contexto histórico y social pertinente, también, ofrecen contribuciones significativas al campo de la educación y la pedagogía, desafiando concepciones tradicionales y promoviendo una reflexión crítica sobre las prácticas educativas actuales. En última instancia, este trabajo ofrece una visión enriquecedora sobre la compleja relación entre experiencia y alteridad en la educación, invitando a una reflexión más profunda sobre este tema fundamental.

El segundo texto es *Pedagogía de la acción común* del autor Josep Puig (2021) que ofrece una perspectiva esclarecedora sobre la importancia de la colaboración y el compromiso colectivo en el ámbito educativo. Enfocándose en la idea de que la educación va más allá de la transmisión de conocimientos, el autor propone un enfoque pedagógico centrado en la acción compartida y la

construcción de comunidades de aprendizaje. A través de un análisis detallado, el texto destaca la necesidad de fomentar la participación activa de los estudiantes en la creación de su propio conocimiento, así como en la transformación de su entorno social. Al situar su trabajo en un contexto crítico y reflexivo, ofrece también una visión innovadora y transformadora de la pedagogía, desafiando concepciones tradicionales y promoviendo una educación más democrática y comprometida con la justicia social.

Finalmente, el tercer texto seleccionado, es un artículo titulado *Pedagogía social y educación social*, escrito por Valentín Martínez (2021). Este artículo analiza la pedagogía desde distintos modelos empezando por un contexto histórico en el cual la pedagogía tradicionalmente circunscribía la educación a la familia y la escuela durante las primeras etapas de la vida, pero luego denota que la praxis educativa se extiende a toda la vida. Nos indica que la educación social permite formar a la persona de modo permanente, en ámbitos diversos: la animación sociocultural, el ocio y el tiempo libre, etc. El artículo concluye con la búsqueda de esquemas teóricos de alcance práctico.

MARCO TEÓRICO

Constitución de sujetos: voz y subjetividad en mujeres jóvenes

La constitución de sujetos activos requiere el reconocimiento de la agencia, es decir, la capacidad de actuar y hablar en comunidad. Arendt (1997) argumentó que la acción política es una condición esencial de la existencia humana, debido a que, permite a los individuos aparecer ante los demás y participar en un mundo compartido. Para Arendt, (1997) el espacio público no solo es el escenario de la política, sino el lugar donde las personas manifiestan su singularidad y construyen su identidad colectiva a través del discurso y la acción. Al respecto, Arendt (1997) señala que «[e]l hombre es apolítico. Solo en la medida en que vive en un mundo de hombres, puede vivir en un mundo que no es meramente físico» (p. 113). Desde esta perspectiva, la constitución de las jóvenes estudiantes del LFMN como estudiantes activas requiere que se les permita no solo participar en el espacio público, sino también reconocerse como agentes con voz y poder transformador. Esto implica un proceso educativo donde se fomente la reflexión, la palabra y el diálogo como herramientas fundamentales.

Asimismo, Fraser (2013) estableció que la justicia social no puede alcanzarse sin abordar simultáneamente dos dimensiones clave para romper opresiones: la redistribución material y el reconocimiento cultural. En su crítica, identificó que las mujeres, especialmente en contextos patriarcales y capitalistas, enfrentan lo que denomina una *doble explotación*. Por un lado, están sometidas a la explotación económica, lo que implica salarios desiguales, precarización laboral y una carga desproporcionada de trabajo no remunerado, como el cuidado y las tareas domésticas. Por otro lado, son subvaloradas simbólicamente, ya que las estructuras culturales predominantes tienden a deslegitimar sus voces, capacidades y contribuciones, reforzando estereotipos que las relegan al ámbito privado. Esta doble injusticia no solo limita las oportunidades de las mujeres en términos económicos, sino que impacta profundamente su identidad y agencia política. Fraser (2013) enfatiza que la lucha por la justicia no puede limitarse meramente a la redistribución de recursos económicos, sino que debe transformar las jerarquías culturales y sociales que perpetúan la subordinación de las mujeres. Para lograr esto, es esencial desafiar los discursos hegemónicos que naturalizan las desigualdades de género y crear espacios donde las voces de las mujeres sean reconocidas y valoradas.

En el contexto del LFMN, estas ideas adquieren una relevancia particular al considerar cómo las jóvenes estudiantes pueden convertirse en agentes activas en sus entornos inmediatos, más allá de las limitaciones de la democracia representativa, en su tipología minimalista, o los modelos tradicionales de liderazgo. En lugar de centrarse exclusivamente en alcanzar posiciones de poder dentro de las estructuras existentes, se trata de fomentar un sentido de agencia que les permita intervenir en sus contextos cotidianos y navegar el espacio político como mujeres conscientes de su capacidad transformadora. Este enfoque desafía las expectativas de género tradicionales que a menudo restringen el horizonte de posibilidades para las jóvenes, moldeando no solo sus aspiraciones, sino también la manera en que entienden su papel dentro de la colectividad. Aquí, lo político no se reduce a las instituciones formales, sino que se amplía para incluir los espacios y relaciones donde se toman decisiones, se negocian significados y se construyen realidades compartidas.

En este sentido, el agenciamiento político implica empoderar a las estudiantes para que reconozcan y valoren sus voces como herramientas para transformar las dinámicas de poder que atraviesan sus vidas. Esto incluye cuestionar las narrativas que naturalizan su exclusión y fomentar prácticas que les permitan habitar lo político desde una perspectiva propia, dialogando con sus realidades y desafiando las estructuras que perpetúan su subordinación. Así, la educación en el LFMN no solo debe proporcionar un espacio para aprender sobre democracia, sino para convertirse en un acto político en sí mismo, donde las estudiantes practiquen el ejercicio de su agencia al tiempo que construyen relaciones horizontales y transformadoras en sus entornos inmediatos. Este enfoque permite que la experiencia política no sea solo un ideal abstracto, sino una vivencia cotidiana y significativa para las jóvenes, quienes encuentran en su propia capacidad de acción y reflexión un camino para intervenir en sus comunidades y redefinir su posición en el mundo. En este sentido, Fraser (2013) sugiere que abordar esta situación requiere un enfoque educativo que trascienda la enseñanza tradicional y fomente una pedagogía transformadora. Esto implica crear espacios en el aula donde las estudiantes puedan cuestionar las estructuras de poder que las oprimen, reflexionar sobre su posición en el mundo y construir una identidad que valore su agencia y capacidad de transformación. En este sentido, el proceso de reconocimiento cultural no es solo un acto de justicia, sino también una herramienta pedagógica fundamental para las jóvenes y que se vean a sí mismas como agentes de cambio.

Además, el reconocimiento cultural, según Fraser (2013), no debe entenderse simplemente como una validación simbólica, sino como un componente crítico de la justicia social que interactúa dinámicamente con la redistribución económica. Para las estudiantes del LFMN, esto implica no solo adquirir conocimientos académicos, sino también desarrollar la capacidad de interpretar las narrativas socioeconómica y políticas que las afectan. Este enfoque tiene el potencial de transformar tanto su percepción de sí mismas como su rol en la sociedad. En resumen, el análisis de Fraser (2013) ofrece un marco conceptual poderoso para entender cómo las jóvenes mujeres pueden superar la doble injusticia a través de una combinación de reconocimiento cultural y redistribución material. En el contexto escolar, esto significa no solo empoderarlas para enfrentar las barreras estructurales, sino también fomentar su capacidad para cuestionar y transformar las narrativas que limitan su participación en la vida democrática y en el espacio público.

Desde otro prisma, Federici (2021) refuerza esta idea al enfatizar cómo el trabajo reproductivo y de cuidado, históricamente realizado por mujeres, ha sido invisibilizado en la esfera pública. Según Federici (2021) este trabajo no remunerado ha sido instrumental para la acumulación capitalista, ya que asegura la reproducción de la fuerza de trabajo y sostiene las bases de la economía global. Sin embargo, al ser relegado al ámbito privado y no ser reconocido como una contribución social significativa, ha perpetuado la subordinación económica y política de las mujeres. Esta invisibilización no solo priva a las mujeres de reconocimiento, sino que también limita su capacidad para participar plenamente en espacios de decisión y poder. En el contexto educativo, este análisis cobra relevancia porque la escuela puede ser un lugar para deconstruir estas dinámicas y dar visibilidad al trabajo y las experiencias de las jóvenes mujeres, no solo como una denuncia, sino como una oportunidad para resignificar su valor y agencia. Reconocer el trabajo de cuidado y las habilidades que conlleva como parte del aprendizaje colectivo puede transformar la forma en que las estudiantes entienden su papel en la sociedad. La escuela, entonces, debe trascender su función tradicional y convertirse en un espacio donde las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad sean analizadas, cuestionadas y desafiadas.

En este marco, el enfoque pedagógico adquiere un rol central como herramienta para la constitución de sujetos críticos. La pedagogía de la pregunta, desarrollada por Freire (2013), se presenta como una clave para empoderar a las estudiantes, ya que fomenta el diálogo reflexivo y crítico. Freire (2005) sostiene que «no hay educación neutra» (p. 37), lo que implica que cada acto

educativo está cargado de intencionalidad política y ética. Esta pedagogía desafía la enseñanza bancaria, donde los estudiantes son receptores pasivos de conocimiento, y en su lugar promueve la construcción colectiva del saber, basada en las experiencias y realidades de los participantes. En el caso del LFMN implementar esta pedagogía significa crear un espacio donde las jóvenes puedan cuestionar las narrativas hegemónicas que las limitan y construir su propia voz. Esto implica no solo darles herramientas para analizar su entorno, sino también abrirles oportunidades para actuar sobre él. El reconocimiento de la palabra y la voz de las jóvenes se convierte en un elemento central de su constitución como sujetos políticos y éticos, capaces de incidir en sus comunidades y de transformar las estructuras que las oprimen. Además, este enfoque fomenta el desarrollo de habilidades como la argumentación, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones colectivas, elementos esenciales para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. No se trata únicamente de que las estudiantes aprendan sobre la democracia o los derechos, sino que experimenten estas prácticas en su cotidianidad escolar. Así, la escuela no solo se configura como un espacio de aprendizaje, sino como un laboratorio ético-político donde las jóvenes ensayan y construyen nuevas formas de relacionarse con su entorno y con las demás.

Mujeres democráticas: repensar la democracia

Reflexionar sobre la democracia desde una perspectiva no representativa implica cuestionar las estructuras estáticas que suelen asociarse con este concepto. Arendt (1997) plantea que la esencia de la democracia no reside en instituciones o procesos electorales, sino en la acción colectiva que se despliega en el espacio público. Para Arendt (1997) la *polis* no es un lugar físico, sino un espacio de encuentro donde las personas —mediante el diálogo y la acción conjunta— construyen un mundo compartido y plural. En sus palabras: «la libertad política no es simplemente la ausencia de tiranía; es el derecho a participar en la vida pública y el deber de contribuir a la existencia común» (p. 105) Esta visión resalta que la democracia no puede reducirse a la elección de representantes o al cumplimiento de leyes, sino que debe ser un ejercicio cotidiano de construcción mutua, donde la pluralidad humana, con sus diversas voces y perspectivas, se convierta en el fundamento del *vivir juntos*. En este sentido, la democracia es tanto un principio ético como una práctica política que debe materializarse en los espacios más inmediatos, como la escuela.

Desde una perspectiva feminista, Pateman (1988) critica el contrato social como una narrativa que ha excluido históricamente a las mujeres del ámbito público, relegándolas al espacio doméstico. Para Pateman (1988): «el contrato social se basa en un contrato sexual implícito que reafirma la subordinación de las mujeres al poder masculino» (p. 27). Este análisis pone en evidencia que las estructuras democráticas tradicionales han perpetuado desigualdades al ignorar las dinámicas de género que condicionan la participación política. Por ello, pensar en sujetos democráticos implica repensar las bases mismas de la democracia para incluir las experiencias y voces de quienes han sido históricamente marginados.

Por su parte, bell hooks²⁰ (2003) introduce la educación como un espacio político clave para resistir y transformar estas exclusiones. Hooks (2003) indica que: «la educación como práctica de la libertad es un acto de resistencia que nos permite reinventar nuestras identidades y cuestionar las estructuras de dominación» (p. 12). En el contexto escolar, esto significa que la democracia no debe ser solo un tema de estudio, sino una experiencia vivida a través de prácticas participativas que promuevan la igualdad, el respeto mutuo y la construcción colectiva del conocimiento. Teniendo en cuenta lo anterior, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo puede la democracia encarnarse en las prácticas escolares? Podría decirse que, para que la democracia trascienda su dimensión teórica y se encarne en la práctica escolar, es necesario que las aulas se conviertan en espacios donde la participación activa sea una realidad cotidiana. Esto implica fomentar dinámicas horizontales donde estudiantes y docentes compartan el poder de decisión, construyan normas colectivas y reflexionen críticamente sobre su contexto. Según Arendt (1997) «la acción se define por su carácter relacional; surge entre las personas y se mantiene viva solo mientras estas interactúan» (p. 199). Este principio puede materializarse en el aula mediante proyectos colaborativos, debates abiertos y actividades que permitan a las estudiantes experimentar la construcción de acuerdos en un entorno seguro y democrático. Del mismo modo, es necesario entender, qué implica construir un sujeto democrático desde una perspectiva educativa crítica y feminista. Construir un sujeto democrático significa empalmar un diálogo entre y con las

²⁰ Quizás la lectora se pregunte por qué el nombre de esta autora está en minúsculas. La explicación a tal cuestión la da la feminista Ochy Curiel en el prólogo de la obra de hooks (2003): «bell hooks fue un nombre construido por la autora combinando parte de los nombres y apellidos de su madre y de su abuela, un acto de reconocimiento de una ancestralidad que define su propia ubicación, lo que ha sido una práctica política reiterada por parte de muchas mujeres negras. Pero además lo escribe en minúsculas, cuestionando el canon gramatical hegemónico que señala que los nombres propios deben escribirse en mayúsculas. Para ella lo más importante son las ideas que están vertidas en sus textos, no tanto quién es ella» (pp. 15-16).

estudiantes para que reconozcan su capacidad de incidir en su entorno. Esto requiere un enfoque educativo que no solo les enseñe sobre sus derechos y deberes, sino que también les proporcione herramientas para identificar y desafiar las estructuras de opresión. Para hooks (2003) «la educación transformadora crea un espacio donde las estudiantes no solo adquieren conocimiento, sino donde también aprenden a imaginarse como agentes de cambio en su realidad» (p. 29).

En el caso del LFMN, construir sujetos democráticos implica reconfigurar la relación entre el aula y la política, entendiendo esta última no como algo distante o abstracto, sino como una práctica cotidiana que comienza con el reconocimiento de la propia voz y la del otro. Esto significa que la escuela debe fomentar experiencias democráticas reales, como la participación en la toma de decisiones escolares, el diseño conjunto de proyectos comunitarios y el cuestionamiento de las narrativas que limitan el rol de las mujeres en la esfera pública.

El rol de la escuela en la ciudadanía y la constitución de sujetos

La escuela ocupa un lugar fundamental en la formación de la ciudadanía, ya que no solo enseña contenidos académicos, sino que también actúa como un espacio donde se experimentan y ensayan prácticas de convivencia democrática, participación y transformación social. Es en este sentido que la escuela debe concebirse como un lugar activo de formación ética y política, en el cual las estudiantes no solo aprenden sobre los derechos y deberes que les corresponden como ciudadanas, sino que también experimentan lo que significa ser parte de una comunidad democrática. El concepto de ciudadanía implica mucho más que el ejercicio de derechos políticos: se refiere a la capacidad de los individuos de participar en la vida pública, cuestionar las estructuras existentes y actuar sobre el entorno para transformarlo. En este contexto, la escuela tiene la responsabilidad de ser un espacio en el que se vivan experiencias de ciudadanía, de manera que las jóvenes puedan asumir un rol activo en la construcción de su comunidad y de su sociedad. En lugar de limitarse a transmitir información sobre el funcionamiento de las instituciones, la escuela debe ser un escenario donde se desarrollen habilidades para la participación, la toma de decisiones y la reflexión crítica sobre las realidades sociales.

Además, las formas de organización escolar juegan un papel crucial en la constitución de sujetos ciudadanos. Las prácticas pedagógicas que se desarrollen en el aula deben ser inclusivas, horizontales y reflexivas. Ávila (2007) sostiene que la formación de subjetividades no puede ser vista como un proceso aislado, sino que debe involucrar la participación activa de los estudiantes

en la construcción crítica de sus propios saberes. Según Ávila (2007), los educadores deben crear condiciones para que los estudiantes se apropien críticamente de la cultura, para que, en lugar de ser meros receptores de conocimiento, se conviertan en sujetos reflexivos que cuestionan, propongan y participen activamente en la transformación de su entorno. Asimismo, las prácticas de diálogo y reflexión crítica dentro del aula son fundamentales. Bello (2020) resalta cómo la pedagogía feminista puede transformar la escuela en un espacio para reconstruir narrativas y resistencias frente a las desigualdades. Esta perspectiva subraya la necesidad de que la escuela se convierta en un espacio donde las jóvenes se reconozcan su propia voz y sean capaces de cuestionar las narrativas hegemónicas ejerciendo, así, su propia agencia. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio ético-político donde las estudiantes no solo aprenden, sino que también construyen de manera activa sus procesos desde su realidad social y política. Para que la democracia se materialice en las prácticas escolares, las estudiantes deben tener la oportunidad de participar en la toma de decisiones, de implicarse en proyectos colectivos y de practicar la colaboración. Estas experiencias, como los proyectos comunitarios o el trabajo en equipo, permiten que las jóvenes comprendan la importancia de la cooperación y la solidaridad, elementos esenciales para el ejercicio de la ciudadanía. El aula se convierte así en un laboratorio donde las estudiantes ejercitan lo democrático. Además, en este espacio, se reflexionan e implementan acciones colectivas que impactan sus vidas y comunidades.

La escuela debe, por tanto, trascender su función tradicional de transmisión de conocimientos para convertirse en un espacio de transformación social y política. Este cambio implica que las jóvenes no solo adquieran información sobre sus derechos y responsabilidades, sino que desarrollen la capacidad crítica y reflexiva necesaria para cuestionar las estructuras que perpetúan la desigualdad y la opresión. De esta manera, la escuela se convierte en un lugar donde se construyen sujetos éticos y políticos, que no solo son conscientes de sus derechos, sino que también están preparados para actuar y transformar las realidades que los rodean. Finalmente, la escuela como un acto ético-político tiene un impacto que va más allá del espacio escolar. Al empoderar a las estudiantes para que sean agentes de cambio dentro y fuera del aula, la escuela contribuye a la formación de una ciudadanía activa y responsable. Esto no solo fomenta el desarrollo de competencias cívicas, sino que también permite que las jóvenes reconozcan su poder de transformación y su capacidad para influir en los procesos sociales, políticos y culturales en los que están inmersas. Con estos insumos, entonces, voy a pasar a diseñar la propuesta; ésta, no busca

ser una solución que se agote en su implementación. Impulso, a la lectora, a evaluarla y repetir el ciclo cuantas veces sea necesario para fortalecer tanto la propuesta como su impacto en las estudiantes. Porque esta propuesta es el inicio de un ciclo de investigación acción que debe ser depurado muchas veces (tal y como lo concibe la metodología misma).

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Construí esta propuesta —como la investigación anterior— en el marco de la investigación-acción. Desde este marco, siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988), busco que las estudiantes sean la piedra angular en la construcción de la propuesta. En este sentido, las sesiones construidas tienen, como sendero implícito, su innegociable participación.

El objetivo general de la propuesta, como se mencionó anteriormente, es el de fomentar la participación ciudadana, de las estudiantes de grados décimo y once (del LFMN), a través de un mecanismo de participación ciudadana denominado *cabildo abierto*. En este momento, es necesario mencionar qué es un *cabildo abierto*:

Reciente jurisprudencia ha expresado que el cabildo abierto consiste en la reunión del pueblo soberano para discutir libremente sobre los asuntos que le interese o afecte y que mediante el mismo se pretende “ampliar los escenarios de participación de los ciudadanos y, en concreto, que la comunidad política de manera directa y pública intervenga y decida acerca de los asuntos propios de la respectiva población.”

De conformidad al artículo 3 de la Ley 1757 de 2015, el cabildo abierto es de origen popular, es decir, no podrá ser presentado por corporaciones como lo son la asamblea departamental, concejo municipal ni por las Juntas Administradoras Locales.

La Ley 1757 de 2015 señaló en el parágrafo del artículo 4 que: “El cabildo abierto se regula por las normas especiales contenidas en la presente ley y no le serán aplicables las normas generales descritas para los otros mecanismos de participación (Registraduría, s. f.).”

De acuerdo a lo anterior, el *cabildo abierto* es el mecanismo de participación adecuado para desplegar el ejercicio democrático y su diada de diálogo-toma de decisiones. Con el ingreso al *cabildo abierto* pretendo que las estudiantes del LFMN salgan del aula de clase para recuperar, en tanto mujeres, el espacio dialógico vedado en la UPZ. Sin embargo, este mecanismo de participación ciudadana no es el primer paso a implementar; antes bien, es necesario recuperar la pregunta y, consecuentemente, la capacidad de asombrarse. Además, en aras a este cabildo, es necesario que las estudiantes recuperen la dimensión revolucionaria de la pregunta, que rompe el silencio del autoritarismo patriarcal.

En esta propuesta diseñé diversas estrategias metodológicas que incluyeron talleres participativos, creación de cuentos, *collage* y otras narrativas. Estas herramientas permitieron comprender la relación entre la Filosofía y la participación, posibilitando la reflexión sobre el lugar de las mujeres en escenarios históricos de toma de decisiones. Según hooks (1994) la educación feminista debe facilitar la exploración de narrativas propias para visibilizar la agencia de las mujeres en la historia y en los espacios de poder. Además, empleé tres diarios de campo como instrumento para documentar las experiencias y transformaciones en el pensamiento de las estudiantes (estos diarios podrán ser consultados en los *Anexos*). El contenido problémico de estos diarios de campo me sirvió de insumo para diseñar esta propuesta (evitando caer en la ausencia de participación a causa de la educación bancaria). De nuevo, es necesario recalcar que esta propuesta no pudo ser implementada, dado que el docente a cargo del aula no me dio los espacios suficientes. Con lo cual, se realiza una invitación a la lectora, para que pueda retroalimentarla en una posible implementación.

Diseño de la propuesta

- Grados escolares: décimos y once.
- Tema específico: cabildo abierto como despliegue de una democracia encarnada en las estudiantes del grado décimo y once del LFMN.
- Duración de las sesiones: 1 hora.

Esta propuesta parte de la necesidad sentida de construir espacios donde las jóvenes puedan vivenciar formas de participación más allá de las estructuras representativas tradicionales, reconociendo su capacidad de agencia y transformación dentro del contexto escolar y nace desde una inquietud personal, ética y política que se agudizó durante mi experiencia como practicante en el LFMN. Desde allí pude observar, no solo la forma en que se enseña la participación democrática en la escuela, sino también las formas en que esta no se encarna —o se niega— en la experiencia concreta de las estudiantes. Sentí una distancia muy fuerte entre lo que se enseña como “participación” y lo que realmente viven las estudiantes en su cotidianidad escolar.

En el análisis de los PEI , SIEE y manuales de convivencia de las IED de la UPZ 36, evidenció que la participación democrática se reduce casi exclusivamente a la figura del Gobierno Escolar. Esta apuesta, aunque valiosa en su intención, reproduce un modelo de democracia representativa —en su tipología minimalista— que poco o nada transforma las dinámicas reales de

poder, toma de decisiones y acción colectiva dentro de la escuela. Como mujer egresada de una institución pública, y ahora desde mi rol como futura docente, esto me toca de manera directa: muchas de nosotras hemos pasado por sistemas educativos que nos invitan a participar, pero nos impiden incidir. Este hallazgo no fue solo documental. Las propias estudiantes, en el diálogo cotidiano, expresaron su desconexión con estos mecanismos institucionales²¹. La personería, el consejo estudiantil, incluso las elecciones, aparecen como rituales escolares con poco sentido para ellas: lejos de su mundo, de sus inquietudes, de sus problemas reales. Esta desconexión me llevó a preguntarme cómo podríamos abrir en el aula otros caminos para la participación, caminos más deliberativos, más encarnados, más cercanos a sus propias voces.

Por eso, esta propuesta no solo buscó enseñar sobre participación ciudadana, sino construir colectivamente prácticas democráticas desde el aula, con un enfoque situado y de género. Se trata de abrir preguntas, activar la palabra, reflexionar juntas sobre lo que nos afecta y diseñar, desde la filosofía y el lenguaje, mecanismos concretos de deliberación —como el cabildo abierto— que puedan adaptarse a los problemas reales del colegio. La intención, en últimas, no es que las estudiantes —aprendan— sobre democracia, sino que puedan vivirla, decidirla y nombrarla desde su experiencia, rompiendo con la lógica de una ciudadanía pasiva y ensayando una práctica política que las reconozca como sujetos con voz propia. Ahora bien, respecto al cabildo abierto, no lo presento como un fin en sí mismo. sino, más bien, como una herramienta para pensar la participación desde un lugar sensible, cotidiano y encarnado. El interés está en que las estudiantes puedan leer su realidad, reconocer sus problemas comunes y construir estrategias para tomar decisiones colectivas sobre aquello que las afecta en su entorno escolar, desde una lógica democrática con enfoque de género. Aquí, el cabildo abierto se propone solo como un medio para ejercitar el diálogo, el disenso, la escucha, la agencia política, y la creación colectiva de preguntas que emergen desde la experiencia vivida. A continuación, presentaré las sesiones que se encaminan hacia tal ejercicio de cabildo.

²¹ Al respecto, invito a consultar los diarios de campo (situados en los Anexos).

Sesión 1: El poder de la pregunta

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer la importancia de la pregunta en el aula de clase. 2. Descubrir la relación dinámica entre la pregunta y la acción. 3. Generar las condiciones de posibilidad para que las estudiantes recuperen su capacidad de asombro.
Metodología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se formarán 4 grupos. Es necesario que los pupitres se hagan a un lado, y las estudiantes se sienten o se recuesten en el suelo abandonando, así, las filas y los pupitres. Dos grupos preguntarán a los otros: ¿qué es preguntar? Los otros grupos responderán. Posteriormente, se intercambiarán los papeles. Se pedirá a las estudiantes que elaboren su respuesta de manera creativa, y con respeto hacia la pregunta. <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 10 minutos. 2. Los mismos grupos se van a preguntar: ¿qué es lo que hacen en el espacio de Filosofía en el aula de clases? La respuesta que se busca no es sobre los contenidos que se ven, sino qué hacen cotidianamente —con el celular, con su cuerpo, con su mirada, con sus conversaciones—. Una vez tengan las respuestas, van a responder realizando una <i>performance</i>²². Se les indicará que no se hará ningún tipo de juicio moral, por parte de la docente. Una de las estudiantes del grupo va a narrar lo que se hace en la <i>performance</i> al mismo tiempo que su grupo hace la <i>performance</i>. <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 25 minutos. 3. De manera individual, cada estudiante, realizará un pequeño escrito (de una página). Este escrito sólo debe contener preguntas. La pregunta que haremos como docentes, para suscitar las preguntas, es ¿Cómo mujer, en qué temas sientes que no has sido consultada? <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 25 minutos

²² Es decir, una actividad artística (musical o teatral) en la que involucren su cuerpo en las acciones cotidianas.

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos con respuestas como: ¿Alguna vez me preguntaron sobre...? • Marcadores, Post -it, colores.
Reflexión pedagógica	<p>Esta sesión trabaja sobre las reflexiones consignadas por Freire (2013) en la <i>Pedagogía de la pregunta</i>. Puesto que la educación actual enseña las respuestas y los contenidos, sin permitir espacio para la pregunta. En consecuencia, la curiosidad —condición de posibilidad de la pregunta— es castrada. Por esto, hay que impulsar la pregunta, pues tiene una naturaleza que desafía el autoritarismo de la clase magistral. Por otra parte, Freire (2013) hacía énfasis en la tríada palabra-acción-reflexión. Aquí, la palabra es la pregunta que se recupera y la respuesta —mediante la <i>performance</i>— es la acción que saca de lo profano a lo cotidiano —la existencia misma de las estudiantes—. Finalmente, la reflexión es a modo de pregunta; esta pregunta, recupera la agencia de la estudiante como digna de recibir preguntas que la aquejan en tanto mujer y, en ese sentido, ser agente en la construcción de su autoconocimiento.</p> <p>Esta sesión trabaja el reconocimiento de la pregunta. Además, potencia experiencias compartidas sobre la exclusión de las voces juveniles y femeninas en la apropiación del conocimiento. No se trata aún de formular una respuesta, sino de darse cuenta del silenciamiento estructural y de empezar a imaginar las potencias de la pregunta. Este acto de imaginar, de proyectar, es ya un gesto político. En el <i>Diario de campo n.º 1</i> pude ver como el profesor marca una clara separación jerárquica entre su figura y la del grupo. Además, pude ver cómo el espacio es geometrizado para validar esta jerarquía. Pude ver que este acercarse del profesor es nocivo, dado que perpetúa el silencio. Mi intención, en esta sesión es romper con esta jerarquía, a través de la pregunta, y con la geometrización del espacio proponiendo otras formas de estar en el aula. Además, como se vio en el <i>Diario de campo n.º 1</i> si los temas no se conectan con la realidad próxima, no se revisten de un interés genuino por parte de la estudiante quién los considerará inútiles. Entonces, para generar una reflexión-acción por medio de la pregunta, veo</p>

	necesario preguntar por lo cotidiano, pues esto constituye el entresijo existencial de las estudiantes.
--	---

Sesión 2: ¿cómo preguntar?²³

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a construir una pregunta desde el método mayéutico socrático. 2. Aprender a reformular sus preguntas existenciales.
Metodología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se solicitará la reflexión escrita de la sesión pasada. Respecto a esta, se partirá de la premisa de que todas las preguntas son válidas (respeto a la pregunta). Vamos a pedirle a la estudiante que nos indique ¿qué es lo que, en tanto mujer, más le interpela? Para ello se le pedirá que haga una tabla señalando los temas sobre los que se preguntó. Dando razones de su descarte, y razones de la inclusión del tema que más le aqueja. <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 10 minutos. 2. Se reunirán en grupos, las estudiantes que cuenten con temas parecidos. Crearán un argumento conjunto respecto al tema que más, identificaron, les aqueja como mujer y, formularán este tema a modo de pregunta. <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 20 minutos. 3. La profesora depurará la pregunta en términos más precisos. Aquí, es importante realizar un diálogo con las estudiantes para que comprendan que la depuración no se hace en sentido negativo, sino con el fin de alcanzar un tema más preciso y una elaboración más precisa de su pregunta inicial (que es enteramente válida). Aquí, se iniciará un proceso de discusión hasta que las estudiantes acepten la pregunta reformulada. <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 30 minutos.

²³ Esta sesión contó con una implementación parcial que puede consultarse en el *Diario de campo* n.º 2 (en Anexos).

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores, Post -it, colores.
Reflexión pedagógica	<p>Esta sesión continua explorando las preocupaciones de Freire (2013) acerca de cómo aprender a preguntar. Para responder a esta pregunta se hará uso del método mayéutico socrático. Al respecto, Chacón (2012) nos indica que el método se compone de cuatro estadios. En el primero se plantea una pregunta del tipo <i>qué es</i>. En el segundo, se contesta la pregunta y la respuesta es puesta en tensión, dado que la mayéutica es similar al parto. En tercer lugar, se genera una discusión sobre el tema; es aquí, donde la profesora puede ayudar a las alumnas a depurar sus preguntas: desde lo particular a lo general, para que la pregunta gane solidez temática. Finalmente, la estudiante debe, por sí misma, alcanzar el estado final de la pregunta. Esto, debido a que es la estudiante misma la que lo debe hacer.</p> <p>Esta sesión se convirtió en uno de los momentos más significativos del proceso (y también espero que se convierta en uno de los momentos más significativos del proceso, para las profesoras que deseen aplicar esta sesión), pues permitió entablar un diálogo, que circuló en torno a la configuración de las preguntas.</p> <p>Al respecto, podemos ver en el diario de campo n.º 2, que la pregunta rompe con la verticalidad bancaria de la entrega de los contenidos, y propicia una zona de aprendizaje próximo en la que las estudiantes se retroalimentan, bajo sus códigos, para aprender. Pues, en vez de acudir a tecnicismos intelectualoides, elaboran las preguntas desde su cotidianidad, y esto tiene que ver con depurar la pregunta, es decir, traerla de lo abstracto al plano de lo cotidiano. En otras palabras, vivir la pregunta —como lo expondría Freire (2013). La pregunta debe ser parida, debe ser acuciante, quemar. De lo contrario, no es pregunta porque no le acompaña la curiosidad. Noté que hay una suerte de poder analógico entre la pregunta y la curiosidad, pero este poder se pierde cuando la pregunta no es formulada desde nuestra acción cotidiana y nuestros juegos de lenguaje. Esto es lo que pude notar en el diario de campo n.º 2. De manera que, esta sesión fue aplicada en este diario de</p>

	campo. Porque mi acercamiento fue mayéutico en el sentido en que generé las condiciones de posibilidad para que las estudiantes respondieran solas a las preguntas que el profesor les planteaba.
--	---

Sesión 3: implementado *Blazing Worlds*²⁴ contra la doble explotación²⁵

Objetivo	Reflexionar, desde la creación de <i>Blazing Worlds</i> , sobre el concepto de <i>doble explotación</i> postulado por Fraser (2013).
Metodología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se hará lectura de las preguntas finalizadas en sesión anterior y se pedirá a las estudiantes que las tengan en cuenta. <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 5 minutos. 2. Se hará por parte de la docente, una explicación sobre el concepto de <i>doble explotación</i> postulado por Fraser (2013), haciendo especial énfasis tanto en la explotación económica de los trabajos domésticos y las labores de cuidado no remuneradas. Asimismo, en la subvaloración simbólica que nos relega al ámbito privado. Además, se pedirá, mediante participación, que correlacionen las preguntas que construimos con este concepto de <i>doble explotación</i>. Esto, con el fin de encontrar correlación entre lo que nos interpela y el concepto en mención. <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 15 minutos.

²⁴ The Blazing World puede leerse como un acto radical de imaginación política: una mujer que toma el poder absoluto no para imitar las jerarquías del mundo real, sino para transformarlas. Cavendish, a través de la figura de la emperatriz, ensaya un modelo alternativo de autoridad intelectual y política femenina, lo que hace de esta obra una precursora del feminismo filosófico y literario. La autora también subvierte la tradición utópica (como la de Thomas More) al situar en el centro de la acción una mujer pensante, científica, líder militar y filósofa, que no solo gobierna, sino que también reflexiona sobre su propio poder. Además, se incluye a sí misma en la obra como personaje secundario, en un gesto de autoafirmación literaria inédito para su época. *The Description of a New World, Called The Blazing World*, conocida comúnmente como *The Blazing World*, es una obra publicada en 1666 por Margaret Cavendish, Duquesa de Newcastle. Esta obra se considera una de las primeras novelas de ciencia ficción escritas en lengua inglesa, así como una de las pocas utopías tempranas escritas por una mujer durante la Edad Moderna.

El “*Blazing World*”, en términos literarios, es un universo alternativo que funciona como un espacio alegórico y filosófico, al que una joven es transportada tras ser secuestrada en el mundo real. Allí, se convierte en emperatriz de un reino habitado por criaturas híbridas que combinan formas humanas y animales. Este mundo fantástico no solo desafía las normas políticas y sociales de su época, sino que le permite a Cavendish explorar, desde una voz femenina, los límites del conocimiento, la autoridad y la imaginación (French, 2018). Recuperado de: <https://www.folger.edu/blogs/shakespeare-and-beyond/blazing-world-margaret-cavendish-science-fiction-novel/>.

²⁵ Esta sesión contó con una implementación total que puede consultarse en el *Diario de campo* n.º 3 (en Anexos).

	<p>3. A continuación se les pedirá a las estudiantes que realicen sus <i>Blazing Worlds</i>. Se les pedirá que no le pongan límites a su imaginación, sino que la utilicen para crear un mundo en el que se supere la doble explotación de las mujeres. Lo único que se les pedirá es que indiquen, dentro de su utopía cómo erradicarían la doble explotación con ayuda de sus compañeras, y qué posicionamiento económico y de cargo recibirían sus compañeras en su utopía. Es válido mencionar a aquellas a las que tengan más cariño, en tanto mención especial, pero se pedirá que incluyan, en mención, al grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 20 minutos. <p>4. Revisión de los <i>Blazing Worlds</i> creados por las estudiantes: A continuación, se abre un espacio para que las estudiantes compartan los <i>Blazing Worlds</i> creados²⁶. En estos mundos, imaginaron nuevas formas de organización y toma de decisiones que reflejaban sus realidades de género y sus deseos por erradicar la doble explotación. Durante esta actividad, las estudiantes leerán sus escritos cortos y pensarán en las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Cómo nos sentiríamos si nuestros actos realmente pudieran transformar el LFMN? b. ¿Valdría la pena encaminar nuestras preguntas-acciones para la consecución de la erradicación de la <i>doble explotación</i>?
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulinas grandes o papelógrafo. • Plantillas de preguntas abiertas que permitan incluir vivencias personales y de género. • Marcadores, colores, post-it.
Reflexión pedagógica:	<p>Esta sesión permitió que las estudiantes, a través de la creación de sus propios <i>Blazing Worlds</i>, desplegaran su poder para erradicar los núcleos de opresión presentes en el sistema hegemónico imperante. Al integrar sus mundos</p>

²⁶ Esta actividad tiene como objetivo evidenciar cómo las estudiantes, al imaginar su *Blazing Worlds*, ya están tomando decisiones que desafían las estructuras jerárquicas y excluyentes que muchas veces predominan en el entorno escolar. Para evidenciar resultados, invito a las lectoras a remitirse al apartado (de los anexos) denominado *Blazing Worlds* en el que se exponen algunos de estos trabajos que, implícitamente, tienen estas preguntas trabajadas.

ideales en la erradicación de la *doble explotación* no solo reflejan sus deseos de justicia y equidad, sino que también ejercitan su capacidad de asombro ante la alienación que el capitalismo procura impostarles al hacerles creer que los mecanismos de dominación son normales o hacen parte de algo a lo que no debe ponerse atención. Lo que surge no es solo un ejercicio de clase, sino un acto político cargado de simbolismo, creatividad y sentido. Las estudiantes pudieron visibilizar sus experiencias, sus emociones y sus deseos, construyendo colectivamente espacios en los que, con sororidad, se representan espacios en los que avanzan conjuntamente hacia el fin de las opresiones.

Pude aplicar esta sesión en el *Diario de campo n.º 3*. En primer lugar, cómo se evidencia en este diario, la irrupción de mujeres filósofas, a un canon de filosofía occidental, es, por sí misma, una introducción liberadora. Porque las estudiantes reconocieron que no sólo los hombres son los productores de contenidos filosóficos, como Occidente nos ha hecho pensar. Por otra parte, observé, como lo indica el diario, que es menester habitar el conocimiento desde la imaginación y la invención; porque lo contrario, es sólo recibirlo bancariamente. Estas actividades, pude notar, estimulan la sororidad y la conspiración entre las estudiantes; a su vez, al ser responsables de su mundo, las interpelan profundamente sobre su responsabilidad para participan en la toma de decisiones, tanto escolares como ciudadanas, que defiendan y satisfagan nuestros intereses como mujeres. Por ende, veo que este ejercicio es un potenciador de la participación ciudadana, por lo menos, en lo que compete a cuestionarse sobre nuestros intereses. Además, vi, desde el *Diario de campo n.º 3* cómo sus voces, al exponer los *Blazing Worlds*, llenaban el espacio y se lo tomaban.

Las estudiantes reflejaron sus deseos de justicia y equidad, desafiando las estructuras de poder tradicionales. Además, imaginaron nuevas formas de agenciarse en la toma de decisiones. Esto, desde este ejercicio, tiene un gran poder simbólico.

Sesión 4: preliminares de un cabildo abierto

Objetivo	Establecer
Metodología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vamos a realizar una mesa redonda para recoger sentires relativos a la doble explotación. Es decir, vamos a socializar cómo hemos sido precarizadas en labores domésticas —que en muchas ocasiones imposibilitan tener un tiempo decente para estudiar— y socializaremos nuestros sentires al respecto. Además, socializaremos como, el gobierno estudiantil actual, nos ha excluido de una participación democrática real, simbolizando nuestras posturas reales. <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 30 minutos. 2. Vamos a elaborar las preguntas que le vamos a hacer a nuestras madres, abuelas y algunas vecinas respecto a la doble explotación en su acepción precarizadora y simbólica. Con lo cual, vamos a pensar cómo podemos formular preguntas que recojan sus sentires respecto a cómo, en sus experiencias cotidianas, se han visto relegadas de espacios de participación en la toma de decisiones y, mayormente, precarizadas en el no reconocimiento de sus labores domésticas. <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 30 minutos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulinas grandes o papelógrafo. • Marcadores, colores, post -it.
Reflexión pedagógica:	<p>Esta sesión posibilitará pasar del plano imaginativo al plano real, en el asunto de combatir la <i>doble explotación</i>. El ejercicio pretende compilar un documento que permita correlacionar respuestas —en clave de sentires— respecto a esta problemática. Estas respuestas pretenden ser el insumo de los temas que se pueden tratar en el cabildo abierto. Recoger sentires es elemental para congregar a las mujeres de la UPZ, de diversas edades, finalizando con la atomización. Los sentires permitirán empezar con lo que se va a articular en el cabildo abierto en tanto propuesta para combatir, desde nuestros medios, la <i>doble explotación</i>.</p>

Sesión 5: cabildo abierto

Objetivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Celebrar un cabildo abierto, en la junta de acción comunal del barrio San José. 2. Iniciar el diálogo entre mujeres, en la UPZ, transgrediendo los límites del aula.
Metodología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es menester romper las paredes del aula e interactuar con mujeres de diversas edades, y de diversas experiencias. Considero que, lo que nos vincula es la necesidad de terminar con las opresiones sistémicas a las que hemos sido sometidas. Con lo cual, en un primer momento, las estudiantes del Liceo van a explicar en qué consiste la doble explotación y leerán el documento con los sentires respecto a esta problemática. 2. En un segundo momento abriremos un espacio para el diálogo y el compartir experiencias. Es necesario escucharnos: saber cómo hemos vivido la problemática desde diversas aristas. Escucharnos sin juzgarnos, permitiendo que irrumpen cualesquiera tipo de preguntas, sin ningún tipo de recriminación. 3. Posteriormente haremos un Blazing Worlds con aquellas que no son estudiantes del Liceo, sin importar la edad. Pues, este ejercicio es poderoso y estimula la imaginación y la invención en contra de la doble explotación. 4. Finalmente, generemos algunos trazos iniciales para consolidar una propuesta que busque impactar en alguna de las acepciones de la doble explotación. Aquí, no es necesario indicar que en la primera reunión no se puede llegar a algo concreto. Es necesario mirar el ejercicio con paciencia. La clave del cabildo reside en la capacidad de re-unirnos. Con lo cual, es un mecanismo sumamente valioso para la democracia. 5. Preguntas guía para esta actividad:

	<p>a. ¿Qué preguntas incluiría un cabildo abierto para que realmente se nos escuche a todas, considerando nuestras experiencias como mujeres?</p> <p>b. ¿Qué mecanismos podemos utilizar para que todos los sentimientos y vivencias sean valorados en el proceso?</p> <p>c. ¿Cómo podemos crear un espacio de participación horizontal, donde todas las voces sean igual de valoradas y respetadas?</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel y lápiz. • Carteleras. • Marcadores.
<p>Reflexión pedagógica:</p>	<p>No considero que, en el primer cabildo, se trace una propuesta para combatir la doble explotación. Sin embargo, el ejercicio es poderoso porque nos reúne. En ese tiempo, conspiramos, nos escuchamos y consolidamos una unión ajena a las imposiciones del sistema económico utilitarista que sólo nos aglutina para el trabajo. Este cabildo es tan sólo el punto de partida para más reuniones; estas, podrían sostenerse en el tiempo, porque están cohesionadas por lazos afectivos entre hijas y madres. En este sentido, contaremos con el tiempo para desarrollar una propuesta que incida directamente, a nivel formal, sobre la toma de decisiones políticas en la UPZ por parte de nosotras, las mujeres.</p>

CONCLUSIONES

He de mencionar que, en términos de aplicación, la sesión número 2 fue parcialmente aplicada y la sesión número 3 fue totalmente aplicada. Esto, debido a impedimentos por parte del docente a cargo del espacio (específicamente, sólo me dio agencia para implementar una sesión y media). Sin embargo, la sesión número 2 me sirvió para identificar cambios en la configuración de la pregunta (tal y como se podrá apreciar en el diario de campo n.º 2). Dichos cambios son (a) la pérdida del halo de lo abstracto de una pregunta, cuando se aterriza al entresijo existencial de lo cotidiano y los nuevos juegos del lenguaje, (b) la aparición de la pregunta en tanto pregunta vivida, y (c) la configuración de la sororidad a través de la respuesta. Este diario de campo permite vislumbrar dichos cambios. Con lo cual, invito a su lectura. Por su parte, la sesión número 3 me permitió vislumbrar los siguientes cambios: (a) la aparición de la agencia cuando la estudiante se hace autora y no únicamente espectadora en la toma de decisiones políticas, (b) la aparición de serias preguntas políticas a causa de un *Blazing World* que interpela directamente a la estudiante, (c) el reconocimiento simbólico de la estudiante como potenciadora de decisiones para participar en un comunidad, y (d) la aparición de la imaginación y la invención vinculadas a la democracia. Esto, me permite evidenciar que potenciar las voces de las estudiantes, en un aspecto narrativo, es un vehículo formidable que estimula su participación activa y democrática en el aula; en contraposición a una metodología pedagógica bancaria que marchita la participación, la emancipación y las voces de las estudiantes en el aula.

Es importante dejar en claro que tanto la investigación como la propuesta que aquí se diseñó, con base en la investigación-acción, está hecha para una futura docente, que tenga a bien continuar con el camino de la investigación-acción y, de esta forma, depurar la propuesta. . Por ello, esta propuesta no arroja conclusiones apodícticas o axiomáticas. Antes bien, es el punto de inicio que cuestiona profundamente lo que se enseña y se aplica como democracia en el LFMN y en las IED adyacentes.

Después de todo este recorrido pienso firmemente que el problema es pertinente y tiene que ver con las voces de las estudiantes, con sus preguntas y con su participación en democracia. Las preguntas de las estudiantes están siendo castradas y es imperativo hacer emerger tanto las voces como las preguntas, dado que este será el empuje hacia una participación ciudadana. Por otra parte,

el problema de la participación democrática se evidenció con suficiencia en el mapeo tanto local como institucional; este, da cuenta de un mecanismo de participación democrática lo suficientemente normalizado —el gobierno escolar—, que es un claro espejo de la indiferencia política en la sociedad. El gobierno escolar atomiza y excluye de una participación real, pues propicia la democracia representativa en su tipología minimalista. De esta forma, se pierde la agencia para participar genuinamente en las decisiones que nos afectan como mujeres. Es cierto que como estudiantes asumimos este problema pasivamente, pero, a la larga, las consecuencias son nefastas. Ahora mismo estamos al margen de la construcción de políticas ciudadanas. Entonces, es importante, en el contexto local e institucional, recuperar la voz y agenciarse en espacios, pero no como un singular sino como colectivo.

Estas reflexiones son las mismas que me impulsaron a abordar la democracia y la participación a través de apuestas pedagógicas como *La pedagogía de la pregunta*. Pues la pregunta no es, únicamente, un vehículo dinamizador de inquietudes, sino la condición de posibilidad del asombro; es decir, el primer contacto epistémico con el mundo, a través del lenguaje. Es importante que ese contacto no sea cercenado o, lo que es peor, impregnado con dinámicas patriarcales que difuminan el lugar epistémico de la mujer en la consolidación temprana de una participación en la sociedad. Las autoras que traigo al texto manifiestan y vehiculizan estas preocupaciones. Es importante ver la importancia de esto y seguir trabajando; dado que esta propuesta es sólo el inicio de mi quehacer como futura docente. Entonces, las preguntas que me quedan son relativas a cómo recuperar las voces de las estudiantes, para que puedan participar realmente en la configuración de lo político; entendiendo lo político como la vuelta al *ágora* de la deliberación; de la constitución de nuevos derroteros de acción.

En estos sentidos, se planteó la propuesta con sus diferentes sesiones. Desde esta metodología, la participación activa en estos espacios no solo contribuyó a su formación académica, sino que también fortaleció su capacidad para incidir en su comunidad desde una perspectiva crítica y transformadora. Como señala Jara (2018), la educación debe ser un espacio de emancipación en el que los sujetos puedan cuestionar y reformular las estructuras de poder que históricamente han excluido a ciertos grupos: particularmente, a las mujeres. Esta transformación también permitió la construcción de nuevas subjetividades, en las que las participantes pudieron reconocerse como sujetos políticos con capacidad de agencia. Siguiendo a Butler (1990), el género

y la identidad no son categorías fijas, sino construcciones performativas que se redefinen en la interacción social. En este sentido, la práctica filosófica y la reflexión sobre la participación les permitieron resignificar sus propias identidades dentro de espacios históricamente masculinizados.

Asimismo, siguiendo a Haraway (1988), el conocimiento situado fue una pieza clave en este proceso. Las estudiantes no solo analizaron teorías filosóficas sobre la construcción de la pregunta, sino que vincularon sus preguntas personales con la acción, y con discursos críticos sobre la exclusión de las mujeres en la historia política. Esta articulación entre teoría y experiencia permitió generar una conciencia crítica sobre la necesidad de construir espacios donde la voz de las mujeres no solo sea escuchada, sino que transforme activamente las dinámicas sociales. A partir de la perspectiva de Federici (2004), la democratización del conocimiento y la participación activa de las mujeres en la esfera pública son fundamentales para desmontar las estructuras patriarcales que han invisibilizado sus contribuciones. Así, la propuesta permitió a las estudiantes explorar y construir alternativas de participación que fueran más allá de la democracia representativa, impulsando modelos más horizontales e incluyentes de deliberación y acción colectiva.

Por otra parte, Fraser (1997) señala la importancia de repensar la justicia desde la redistribución y el reconocimiento, de manera que no solo se busque un acceso equitativo a los espacios de participación, sino que se valoren y visibilicen las voces históricamente silenciadas. En este sentido, las narrativas creadas por las estudiantes a partir de cuentos y *collages* se convirtieron en estrategias clave para evidenciar cómo la exclusión de las mujeres ha operado en distintos contextos y cómo es posible construir estrategias de fuga frente a estas barreras. Además, la propuesta nos permitió analizar la participación más allá del voto y la democracia representativa, promoviendo una acción política cotidiana. Siguiendo a Mouffe (2000), la democracia no debe limitarse a la institucionalidad, sino abrirse al conflicto y la disrupción como formas legítimas de hacer política. En este sentido, las estudiantes exploraron nuevos escenarios de intervención donde su voz y acción fueran significativas, reconociendo la participación como un ejercicio de transformación y resistencia frente a estructuras de poder que tradicionalmente las han excluido.

De este modo, la experiencia desarrollada permitió que las estudiantes comprendieran cómo la participación democrática puede ser una herramienta de emancipación y cuestionamiento de las estructuras existentes. Así, desde la exploración creativa y el análisis crítico, lograron no solo

identificar espacios en los que su participación ha sido limitada, sino también construir alternativas que les permitieran incidir en sus entornos desde nuevas formas de acción y pensamiento.

Por último, quiero mencionar los desafíos a los que me enfrenté: quise consolidar entrevistas semiestructuradas, pero el docente a cargo del curso no me lo permitió. Argumentó que era una cuestión muy tediosa pedir los consentimientos informados para las mismas. Le informé que no había problema: que yo los podía elaborar y solicitar. A esto me contestó que no. Entonces, me quedé con la intención de realizar una entrevista semiestructurada para recabar más información. A la lectora, con todo el gusto, le planteo las preguntas para que las pueda implementar en su investigación:

Tabla 1: lista de preguntas para entrevista semiestructurada

1.	¿Qué significa para ti participar en democracia?
2.	¿Sientes que tu voz es escuchada y tenida en cuenta dentro de la institución educativa? ¿Por qué?
3.	¿Has tenido algún rol dentro del gobierno escolar (personera, representante, etc.)? Si no lo has tenido, ¿por qué crees que no te has postulado?
4.	¿Qué opinas del gobierno escolar? ¿Crees que realmente representa a las estudiantes?
5.	¿Consideras que el Liceo brinda las mismas oportunidades de participación a todas las estudiantes, sin importar su forma de ser, pensar o vestirse?
6.	¿Alguna vez te has sentido excluida o invisibilizada en espacios de toma de decisiones? ¿Puedes contarme cómo fue?
7.	¿Qué entiendes por democracia? ¿Crees que la democracia que se vive en el colegio va más allá de las elecciones?
8.	¿Qué cambiarías en la forma en que se toma decisiones en tu colegio?
9.	¿Te sientes capaz de transformar algo en tu entorno escolar si lo consideras injusto? ¿Por qué sí o por qué no?
10.	¿Sientes que la escuela te impulsa a pensar críticamente y actuar políticamente como mujer joven?
11.	¿Cómo te gustaría que fuera la participación de las estudiantes en el colegio?
12.	¿Qué tipo de espacios te gustaría tener para expresarte y proponer cambios?

Fuente: creación propia

Por último, quiero cerrar con la siguiente frase: *una propuesta pedagógica no es sólo una intención del que investiga sino que es una condición de posibilidades.*

REFERENCIAS

- Alanís Bello, D. (2020). *Pedagogía feminista: Entre la experiencia y la resistencia*. Instituto Nacional de Formación Política.
- Alcántara, S. (2004). *Sistemas políticos de América Latina*. Tecnos.
- Álvarez y Jurgenson (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1997). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Ávila, R. (2007). *Formación de subjetividades, poder y resistencia en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrueto y Navia (2013). *Tipologías de democracia representativa en América Latina*. *Política y gobierno*, 20(2), 265-307
- Bello, A. (2020). *Pedagogía feminista: Entre la experiencia y la resistencia*. Instituto Nacional de Formación Política.
- Bermúdez, V. (2015). *Género y poder: La igualdad política de las mujeres*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Chacón (2012)
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.

Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.

Federici, S. (2021). *El patriarcado del salario: críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.

Fernández Rius, L. (2000). *Roles de género y mujeres académicas*. *Revista de Ciencias sociales*, 88, 63-75.

Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo XXI Editores.

Fraser, N. (2013). *Fortunas del feminismo: del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Traficantes de Sueños.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

Freire, P. (2013). *Pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI

French, E. (2018). 'The Blazing World' by Margaret Cavendish: The first science fiction novel written by a woman. Recuperado de <https://www.folger.edu/blogs/shakespeare-and-beyond/blazing-world-margaret-cavendish-science-fiction-novel/>

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.

Hernández J, Velazco, J y Blanco, S. (2022). *El Feminismo y la participación de las mujeres en la política en Colombia. Una retrospectiva del siglo XX (1949-199)*, 1-28.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.

Hurtado e Hinestroza (2016). La participación democrática en Colombia: un derecho en evolución. *Justicia Juris*, 12(2), 59-76.

IED Alejandro Obregón (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.

IED Alejandro Obregón (2018). *Sistema de evaluación*.

IED Alejandro Obregón (2023). *Manual de convivencia*.

IED Enrique Olaya Herrera (2022). *Sistema Institucional de Evaluación*.

IED Enrique Olaya Herrera (2023). *Manual de convivencia*.

IED Enrique Olaya Herrera (s. f.). *Proyecto educativo institucional*.

IED Gustavo Restrepo (2021-2022) *Manual de convivencia*.

IED Gustavo Restrepo (2021-2022) *Sistema institucional de evaluación de estudiantes*.

IED José Martí (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.

IED José Martí (2024). *Manual de convivencia*.

IED José Martí (2024). *Sistema Institucional de Evaluación de estudiantes*.

Jara, O. (2018). *Educación popular y pedagogía crítica: Horizontes emancipadores*. CLACSO.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.

- Lévinas (2002). *De otro modo de ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley general de educación. Febrero 8 de 1994.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2018.) *Manual de convivencia*.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2022). *Proyecto educativo institucional*.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2022). *Sistema Institucional de Evaluación liceísta*.
- Madriz, R. (2020). Democracia, organización y participación de las mujeres: un proceso de construcción de una ciudadanía diferente. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, 52(96), 21-44.
- Martínez, V. (2015). *Pedagogía social y educación social*. Graó.
- MEN (2010). Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media.
- Merino et al. (1995). *Lecciones de derecho constitucional*. Taurus
- Mora Bleda, E. (2013). El paradigma género y mujeres en la historia del tiempo presente. *Revista Historia Autónoma*, (2), 143–160.
- Mouffe (2000). *The Democratic Paradox*. Verso.
- ONU (2020). *Datos y cifras: liderazgo y participación política de las mujeres*. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/articulos/datos-y-cifras/datos-y-cifras-liderazgo-y-participacion-politica-de-las-mujeres>
- Ortega, L. (2022). *Feminismo y transformación social: Una mirada desde la educación*. UNAM.
- Pacheco, L., y Díaz Rincón, S. V. (2021). Participación política y democrática femenina en Colombia: Machismo, empoderamiento e igualdad de género. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 13(2), 98–115.

Pacheco, L., y Díaz, S. (2021). Participación política y democrática femenina en Colombia: Machismo, empoderamiento e igualdad de género. *Tejidos sociales*, 4(1), 1-13

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos.

Pedagogía social y educación social, escrito por Valentín Martínez (2021).

Pérez, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1-22.

Puig, J. (2009). *Pedagogía de la acción común: educar para la ciudadanía democrática*. Graó.

Registraduría (s. f.). *Cabildo Abierto*. Recuperado de <https://www.registraduria.gov.co/-Cabildo-abierto-.html>

Skliar, C., y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Octaedro.

Velazco Hernández, J. C., García de Velazco, J. J., y Blanco Valiente, S. (2019). El feminismo y la participación de las mujeres en la política en Colombia. Una retrospectiva del siglo XX. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 77–98.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. FCE.

ANEXOS

Diario de campo n.º 1

Institución:	Liceo Femenino Mercedes Nariño	Periodo:	2024-2
Tipo:	Diario de campo	Diario:	1
Asignatura:	Filosofía	Tiempo:	3 horas
Grado	1102	Estudiantes:	35
Practicante:	Adriana Camila Torres Ordoñez		
Momentos	primer contacto y el peso simbólico del rol docente	las guías como instrumento de evaluación futura	
Introducción	<p>La sesión comenzó con una entrada silenciosa y ordenada por parte de las estudiantes. El salón, aunque cargado de energía femenina, se encontraba bajo un tono de contención y expectativa. El profesor ingresó algunos minutos después, marcando una clara separación entre su figura y la del grupo estudiantil, usaba un micrófono que le permitía hacer más sencilla la comunicación. Su presencia fue suficiente para instaurar una jerarquía tácita; la disposición física del aula (él de pie, frente al tablero, ellas sentadas en filas) reforzaba esa distancia. No hubo saludos personalizados ni diálogo inicial. La clase inició</p>	<p>La actividad principal giró en torno al desarrollo de una guía de preguntas relacionadas con la lectura de <i>Discurso del Método</i>. La metodología era escrita y analítica, sin componentes lúdicos o colaborativos. Las estudiantes debían responder en sus cuadernos conceptos como "certeza", "razón", "duda", y relacionarlos con ejemplos actuales. Sin embargo, aquí emergía una brecha entre el contenido propuesto y los intereses reales del grupo.</p> <p>Varias preguntas espontáneas no estaban directamente relacionadas con Descartes ni con los autores hombres del canon filosófico moderno. Por ejemplo, una estudiante preguntó: —“¿Por qué no vemos autoras</p>	

	<p>con una referencia directa a René Descartes, introduciendo los conceptos del método cartesiano y la duda metódica.</p> <p>Las preguntas formuladas por el profesor iban dirigidas al contenido de la guía, y las respuestas esperadas eran técnicas, apegadas al texto. Algunas estudiantes murmuraban entre sí, ensayando posibles respuestas, pero solo aquellas que manifestaban mayor seguridad (o menor temor) levantaban la mano. El silencio parecía ser una forma de resguardo frente a una figura que imponía un modelo de saber que no siempre las interpelaba.</p>	<p><i>en esta parte de la historia? ¿No había mujeres que también pensaban estas cosas?"</i></p> <p>El profesor desvió la pregunta diciendo que eso se abordaría en otro momento, validando la guía había un apartado de 2 autoras muy corto al finalizar las sesiones, las autoras eran: Elizabeth de Bohemia y Margaret Cavendish, aunque no especificó cuándo ni cómo se trabajarían. Otras preguntas intentaban relacionar el pensamiento moderno con situaciones contemporáneas, como el uso de la razón para cuestionar normas sociales o incluso estructuras familiares, pero fueron encauzadas nuevamente hacia el texto filosófico.</p>
	<p>El intento por conectar y los límites de la forma</p>	

<p>Desarrollo</p>	<p>A lo largo de la sesión, el docente intentó dinamizar la participación con preguntas al grupo, como: “¿Por qué creen que Descartes necesitaba dudar?”, o “¿Han tenido alguna vez la sensación de que todo puede ser falso?”. Su intención era evidente: quería llevar la discusión más allá del texto. Sin embargo, pocas estudiantes respondían. Algunas lo hacían con frases breves, casi susurradas. Otras bajaban la mirada o simplemente continuaban en silencio.</p> <p>La estructura de la guía, al estar centrada en preguntas cerradas sobre el texto de <i>Discurso del Método</i>, parecía limitar los márgenes de pensamiento más libre o vinculado a sus experiencias personales. Esto no significa que el contenido fuera irrelevante, sino que el puente entre la filosofía moderna y sus realidades no lograba construirse en ese momento.</p>	<p>Mi presencia como practicante fue notada, aunque no asumida como figura evaluadora. Algunas estudiantes, en momentos de pausa o cuando el docente se concentraba en otras tareas, se dirigían hacia mí con comentarios sueltos o preguntas informales. —“¿Tú también estudias esto?” —“¿A ti sí te gusta Descartes?”</p> <p>Estas intervenciones, aunque breves, revelaban una búsqueda de interlocución distinta. Parecía que encontraban en mí un espacio más horizontal, menos encuadrado en la lógica de la evaluación. No se trataba de grandes intervenciones filosóficas, sino de gestos cotidianos de diálogo que no encontraban lugar en la estructura más rígida de la clase, o al menos así pude percibirlo.</p>
--------------------------	---	--

	<p>Varias estudiantes se mostraban desconectadas: algunas hojeaban sus cuadernos de otras materias, otras escribían o dibujaban en las márgenes. A pesar de estos signos de distracción, también se escuchaban comentarios espontáneos entre ellas que denotaban inquietud: —“A mí me cuesta ver cómo esto me sirve...”</p> <p>Estas observaciones no eran parte del diálogo formal, pero daban cuenta de un deseo por entender desde otro lugar. El docente, por momentos, recogía alguna inquietud, pero rápidamente debía volver al ritmo de la guía para cumplir con los objetivos del periodo.</p>	
<p>Evaluación</p>	<p>Al final de la sesión, el docente no aplicó una evaluación formal ni oral. En su lugar, propuso una tarea escrita, la cual debía ser desarrollada en casa como parte del seguimiento a la guía trabajada en clase. Les</p>	<p>No fue presentado como una nota inmediata ni como un examen, sino como una oportunidad de profundizar en los conceptos desde lo vivido. Sin embargo, no todas recibieron la consigna con interés. Algunas anotaron la tarea sin mayor reacción; otras hicieron</p>

	<p>pidió que completaran las preguntas que no alcanzaron a resolver y, además, que redactaran una reflexión personal sobre el papel de la razón en sus propias vidas. Esta última consigna parecía abrir, aunque tímidamente, una puerta hacia un ejercicio más subjetivo y cercano.</p>	<p>preguntas como: —“¿Si toca hacer lo de la reflexión?” —“¿Eso es para nota?”</p> <p>Lo que se evidenció fue una tensión entre el acto de evaluar y la manera en que las estudiantes se vinculan afectiva y críticamente con los contenidos. Aunque la propuesta del docente intentó flexibilizarse, la estructura tradicional de asignar una tarea para casa aún seguía cargada del mismo significado: una obligación más, no una oportunidad de expresión.</p>
--	--	---

Diario de campo n.º 2

Institución:	Liceo Femenino Mercedes Nariño	Periodo:	2024-2
Tipo:	Diario de campo	Diario:	2
Asignatura:	Filosofía	Tiempo:	3 horas
Grado	1102	Estudiantes:	35
Practicante:	Adriana Camila Torres Ordoñez		
Momentos	Entre la lista y la memoria del otro docente	Entre compañeras y en confianza	
	La sesión comenzó con el llamado a lista por parte del docente titular, lo cual marcó	El contenido del día se centraba en el repaso para una evaluación próxima sobre Kant y Descartes .	

<p>Introducción</p>	<p>un tono más administrativo al inicio. Algunas estudiantes respondían de forma distraída; otras se sorprendían al oír su nombre, como si no esperaran ser llamadas. A continuación, el profesor tomó unos minutos para señalar una preocupación: “Hay muchos vacíos académicos en este grupo”, dijo. El comentario quedó suspendido en el aire, sin una respuesta directa, pero sí con gestos visibles de incomodidad o desinterés.</p> <p>Fue durante los primeros minutos de acompañamiento que una estudiante, mientras revisábamos juntas un punto de la guía, me comentó en voz baja:</p> <p>—“<i>Es que antes teníamos otra profe... uno con ella se sentía un poco más tranquila</i>”.</p> <p>Ese comentario, aunque breve, me permitió intuir que para varias de ellas el cambio de docente había marcado</p>	<p>El docente solicitó mi apoyo para acompañar de forma más directa a las estudiantes, ya que debían resolver dudas puntuales y reforzar conceptos clave. Esto me permitió acercarme más a ellas, no desde una postura catedrática, sino como una figura que facilitaba la comprensión en un lenguaje más accesible, más horizontal.</p> <p>En pequeños grupos, comenzaron a preguntarse unas a otras:</p> <p>—“<i>¿Cuál era la diferencia entre el yo pienso de Kant y la duda de Descartes?</i>”</p> <p>—“<i>¿Kant sí creía en Dios o era como Descartes?</i>”</p> <p>Se explicaban entre ellas, a veces desde lo que recordaban vagamente, otras desde lo que habían anotado en clases pasadas. Al acercarme a cada grupo, el ambiente era receptivo, no solo para resolver dudas sino para dialogar. Muchas de las preguntas eran filosóficas en esencia, pero nacían de su necesidad de entender desde sus propios códigos:</p>
---------------------	---	--

	<p>una diferencia en el clima de clase. No se referían tanto al contenido, sino al trato, a la cercanía, al espacio para hablar sin sentirse juzgadas.</p>	<p>—“¿Cómo sé que estoy pensando algo de verdad?”</p> <p>—“¿Eso del imperativo de Kant aplica con lo que una siente?”</p> <p>En este espacio intermedio entre lo académico y lo cotidiano, la filosofía se volvió más viva. Algunas estudiantes que usualmente se mostraban más apáticas participaron activamente, sobre todo cuando notaban que podían hablar “como son”, sin temor a equivocarse o a usar palabras no técnicas.</p>
	<p>Cercanía con la filosofía: preguntas con lugar propio</p>	
<p>Desarrollo</p>	<p>Esta clase permitió que surgieran preguntas más específicas hacia la filosofía, no tanto sobre fechas o nombres, sino sobre las ideas.</p> <p>—“¿A qué se refiere eso de que el alma piensa?”</p> <p>—“¿Cómo sabemos que lo que percibimos no es engaño?”</p>	<p>Entre ellas también se generaban momentos de colaboración espontánea: algunas intentaban explicarse conceptos como “imperativo categórico” o “duda metódica” usando ejemplos propios o situaciones del día a día. A pesar del tono general de dispersión con el que algunas llegaron a clase, en este formato</p>

	<p>Esas preguntas daban cuenta de una comprensión más profunda de los temas, o al menos, del deseo de comprender. Incluso aquellas estudiantes que habitualmente se mostraban poco interesadas se acercaban con dudas concretas, sobre todo cuando se daban cuenta de que la respuesta no era inmediata ni juzgadora.</p> <p>Mi intervención no fue catedrática, sino dialógica: más acompañamiento que explicación, más escucha que corrección. Algunas parecían agradecer que alguien las mirara a los ojos mientras les hablaba de filosofía. No buscaban respuestas definitivas, sino una relación distinta con el saber.</p>	<p>más libre y acompañado, se vieron más involucradas.</p> <p>Hacia la mitad de la clase, se entregó la evaluación escrita. Fue un cuestionario que combinaba preguntas de comprensión, análisis y relación entre conceptos. Aunque se evidenció cierto nerviosismo, muchas estudiantes comenzaron con seguridad. Algunas se acercaban a mí con dudas puntuales:</p> <p>—“¿Puedo usar mi ejemplo sobre ayudar a una amiga aunque no quiera?”</p> <p>—“¿Está bien si escribo que uno no siempre actúa por deber?”</p> <p>A pesar de estar en un momento evaluativo, el diálogo no se rompió por completo. Se mantenía una atmósfera de acompañamiento. Algunas estudiantes, especialmente las que se habían mostrado más participativas durante la primera parte, terminaron la prueba con tranquilidad. Otras, en cambio, pidieron un poco más de tiempo o mostraban inseguridad al entregar.</p>
--	---	---

<p>Evaluación</p>	<p>Al cierre de la sesión, el docente recogió los cuestionarios y agradeció el trabajo hecho. No hubo retroalimentación inmediata, pero sí se anunció que los resultados permitirían ajustar los próximos temas. Varias estudiantes salieron comentando entre ellas lo que habían respondido, comparando sus ejemplos, discutiendo si habían entendido bien lo de “la voluntad buena” o si se habían confundido entre Kant y Descartes.</p>	<p>La clase dejó ver que cuando se generan espacios de estudio más acompañados, y cuando la evaluación no se presenta como amenaza sino como parte del proceso, las estudiantes participan con más apertura. El conocimiento se vuelve más colectivo, y la filosofía se aproxima, poco a poco, a sus voces y sus vidas.</p>

Diario de campo n.º 3

Institución:	Liceo Femenino Mercedes Nariño	Periodo:	2024-2
Tipo:	Diario de campo	Diario	3
Asignatura:	Filosofía	Tiempo:	3 horas
Grado	1102	Estudiantes:	35
Practicante:	Adriana Camila Torres Ordoñez		
Momentos	Cuando el aula se abre al pensamiento	Crear, imaginar, pensar políticamente	
Introducción	<p>Esta sesión marcó un giro en la dinámica habitual: la clase estuvo completamente a mi cargo, con el acompañamiento del docente desde el fondo del aula. Propuse un encuentro centrado en Margaret Cavendish, una autora que no solo rompe con el canon masculino de la filosofía moderna, sino que también permite pensar otras formas de habitar y crear conocimiento.</p> <p>Iniciamos la jornada hablando brevemente sobre quién fue Cavendish, su contexto histórico y su obra <i>The Blazing World</i>. Desde el principio, muchas estudiantes se mostraron interesadas al escuchar que íbamos a trabajar con una mujer filósofa, escritora y científica que no seguía las reglas de su época.</p>	<p>La actividad principal consistió en invitar a cada estudiante a crear su propio "Blazing World": un universo imaginado donde pudieran decidir libremente sus sistemas políticos, éticos, de conocimiento y de relaciones sociales. La consigna no solo era escribir, sino pensarse como autoras de un mundo posible, con sus propias reglas y fundamentos.</p> <p>Durante el desarrollo de la actividad, la participación fue activa, diversa y creativa. Algunas estudiantes trabajaron en pareja, otras prefirieron hacerlo solas. Compartían ideas entre sí:</p> <p>— “¿Puedo hacer un mundo donde solo manden las mujeres?”</p> <p>— “¿Se vale que no haya</p>	

	<p>Comentarios como:</p> <p>—“<i>Nunca había oído hablar de ella</i>”,</p> <p>—“<i>¡Una mujer que inventó su propio mundo!</i>”</p> <p>fueron señal de una curiosidad que rara vez aparecía al nombrar a los filósofos hombres.</p>	<p><i>castigos, sino acuerdos?”</i></p> <p>—“<i>¿Qué pasa si nadie tiene que obedecer a nadie?</i>”</p>
	<p>Pensamiento como forma de existencia</p>	
<p>Desarrollo</p>	<p>Yo me movía entre los grupos, no como figura evaluadora, sino como una guía que acompañaba sus preguntas y decisiones. Las animaba a pensar en las consecuencias éticas de sus sistemas, en</p>	<p>Para cerrar, invitamos a algunas estudiantes a leer en voz alta partes de su <i>Blazing World</i>. Lo hicieron con emoción, nerviosismo, pero también con orgullo. El docente escuchaba desde su lugar, visiblemente</p>

	<p>quién tenía poder y por qué, en cómo se tomaban las decisiones y qué pasaba con el disenso. Las respuestas eran originales, a veces utópicas, otras profundamente críticas con la realidad.</p> <p>Además del ejercicio creativo, sostuvimos un diálogo colectivo sobre el papel de la mujer en la historia de la filosofía y en otros ámbitos: la política, la ciencia, la educación. Surgieron nombres, reflexiones, dudas y sobre todo afirmaciones:</p> <p>—“<i>Siempre hemos estado, pero no nos enseñan</i>”</p> <p>—“<i>Esto sí parece filosofía</i>”</p> <p>Muchas se mostraron más libres para participar. Algunas que usualmente permanecen en silencio compartieron fragmentos de sus mundos imaginados. La clase no era un espacio donde “saber” era repetir, sino crear, imaginar, debatir y posicionarse.</p>	<p>interesado. Comentó al final que era importante seguir incluyendo estas perspectivas, ya que permiten pensar “más allá de lo establecido”.</p>
--	--	---

Evaluación	<p>La filosofía no fue esta vez una materia lejana, sino un lugar para pensarse en el mundo y para crearlo de nuevo desde otras voces.</p> <p>Margaret Cavendish no solo fue estudiada, fue continuada.</p> <p>Y las estudiantes, por unas horas, dejaron de ser solo receptoras para convertirse en pensadoras, creadoras y sujetas políticas.</p>	
-------------------	---	--

Matriz de análisis documental

CATEGORÍAS PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA (PD)						
DOCUMENTACIÓN	LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO	GUSTAVO RESTREPO	ENRIQUE OLAYA HERRERA	JOSÉ MARTI	ALEJANDRO OBREGÓN	
	PD en las evaluaciones	Sin PD en la evaluaciones	Sin PD en las evaluaciones	Sin PD en las evaluaciones	Sin PD en las evaluaciones	
1	Interés por constituir democráticamente una evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación desde contextos democráticos y participativos [con toda la comunidad] (Cf, pp. 2, 6, 17).	N/A	Uno de los pilares olayistas es la formación en Democracia (Cf., pp. 9-10).	Establece el derecho a ser formado, como estudiante, en espacios democráticos y plurales (Cf., p. 14).	No menciona nada relativo a la participación democrática	
2	M Construcción del manual por PD	No hay construcción por PD	No hay construcción por PD	No hay construcción por PD	No hay construcción por PD	

U A L D E C .	Construcción del manual, por parte de toda la comunidad, mediante participación democrática (Cf., p. 3).	Sin embargo, se pondera la participación democrática docente-estudiante (Cf., p. 22).	N/A	N/A	N/A
	Formar para la PD	Formar para la PD	Formar para la PD	Formar para la PD	Formar para la PD
	Objetivo: formar ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática participativa (Cf., p. 4).	Como meta: contribuir a la formación de una sociedad democrática participativa (Cf., p. 23).	Busca formar ciudadanos que aporten a la construcción de una sociedad democrática participativa (Cf., p. 2). Garantizando espacios democráticos y participativos (Cf., p. 6). Tiene como principio la democracia participativa (Cf., p. 8).	Se forma para la cultura democrática (Cf., pp. 8, 14, 32)	El perfil del estudiante alejandrino lo forma en principios democráticos.
	Competencias ciudadanas para la PD	Competencias ciudadanas para la PD	Competencias ciudadanas para la PD	Competencias ciudadanas para la PD	Competencias ciudadanas para la PD
	Apuesta a unas competencias ciudadanas (conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas) que hacen que el sujeto actúe de manera constructiva en una sociedad democrática (Cf., p. 10).	Formarse como verdaderos ciudadanos bajo los principios democráticos de participación, tolerancia y responsabilidad (Cf., p. 23).	Tiene como misión desarrollar competencias ciudadanas para formar ambientes democráticos en el colegio y fuera de este (Cf., p. 22).	Se potencian competencias ciudadanas para la PD (Cf., p. 32).	Apuesta por competencias ciudadanas para que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática (Cf., p. 5).
	Gobierno escolar como PD	Gobierno escolar como PD	Gobierno escolar como PD	Gobierno escolar como PD	Gobierno escolar como PD

		<p>Gobierno escolar: apuesta a la elección de representantes del gobierno escolar, como derecho de las estudiantes (Cf., p. 16). Las estimula a las elegidas (Cf., p. 28). Vela por esas instancias de participación (Cf., p. 42).</p>	<p>Apuesta por la vivencia de la democracia a través del gobierno escolar [representante, voceros, personeros] (Cf., pp. 29, 34, 36).</p>	<p>Apuesta por un gobierno escolar como ejercicio de la PD (Cf., p. 57).</p>	<p>Se apuesta por el gobierno escolar como praxis de la democracia participativa (Cf., p. 66)</p>	<p>Tiene un principio de participación para una construcción de una sociedad democrática, que deviene en la consolidación de un gobierno estudiantil (Cf., p. 32). Que le otorga ciertas funciones al personero estudiantil para que estimule la participación democrática (Cf., p. 69). Lo prepara para que ejerza el voto en democracia representativa (Cf., pp. 68-69).</p>
	Enfoque de género	Enfoque de género	Enfoque de género	Enfoque de género	Enfoque de género	Enfoque de género
	Liceo Femenino	N/A	<p>Tiene un enfoque de género para construir «de estrategias políticas y pedagógicas para erradicar las expectativas normativas de género que promueven jerarquías y coaccionan la libertad y el cuerpo de todas las personas que conforman la comunidad escolar» (p. 6).</p>	N/A	N/A	N/A
M I S I Ó N 3	No hace alusión a la PD	No hace alusión a la PD	Hace una alusión implícita a la PD	Hace una alusión implícita a la PD	No hace alusión a la PD	No hace alusión a la PD
	Promueve valores para ser aplicados en el contexto inmediato.	Orienta su quehacer pedagógico para la formación técnica y el trabajo	Tiene dentro de su misión formar personas para el cambio político del país	Hace alusión al progreso social, mediante el mejoramiento de competencias ciudadanas.	Hace alusión a la autonomía y el espíritu crítico	Hace alusión a la autonomía y el espíritu crítico
	No tiene, en su visión, la PD	No tiene, en su visión, la PD	No tiene, en su visión, la PD	No tiene, en su visión, la PD	No tiene, en su visión, la PD	No tiene, en su visión, la PD
	Promueve su reconocimiento, y los	N/A	Hace alusión a las capacidades técnica,	Se enfoca en la lectura crítica del contexto y	N/A	N/A

	saberes técnico y científico		académica y artística, pero no a la democrática	enfrentar competentemente los desafíos de este siglo.	
	Formar para la PD	Formar para la PD	Formar para la PD	Formar para la PD	Formar para la PD
	Forma seres humanos que comprendan y respeten la democracia (Cf., p. 5). La estudiante del LFMN debe conocer e interiorizar, en su actuar y pensar, los valores para una sana democracia (Cf., p. 36). Tiene como componente pedagógico las pedagogías contemporáneas para que se pueda vivenciar la democracia participativa (Cf., p. 47). Tiene, como principio filosófico, la apropiación de valores para la democracia participativa (Cf., p. 51).	Tiene como objetivo participar activamente en los procesos democráticos al interior del colegio (Cf., p. 42-43).	Se preocupa por luchar contra la deshumanización de los educandos, a causa de la educación concebida, únicamente, para el trabajo. En ese sentido, quiere construir un proyecto formativo emancipador, y forjador de mentes lúcidas y democráticas (Cf., p. 30).	Hace énfasis en la construcción de una cultura democrática en el colegio (Cf., p. 18). Quiere formar en la generación de prácticas democráticas, mediante principios y procedimientos fundados en una ética civil no religiosa. Busca orientar proyectos de interés comunitario (Cf., p. 29).	Busca respetar los derechos humanos mediante prácticas democráticas de tolerancia y solidaridad (Cf., p. 2). En la formación de un individuo democrático (Cf., p. 3). En su filosofía, se enmarca en el principio de democracia.
	Cómo estimula la PD	No aparecen estímulos para la PD	No aparecen estímulos para la PD	No aparecen estímulos para la PD	Cómo estimula la PD
P E I	A través de un pensamiento crítico y una producción activa del conocimiento busca generar una participación democrática para evitar esquemas de autoritarismo (Cf., p. 51).	N/A	N/A	Indica que el cuarto ciclo, de los jóvenes de 12 a 15 años, y los grados 8° y 9° son los más activos en participación democrática. No se visualiza una propuesta para los de 10° y 11°	Busca formar en los principios democráticos de convivencia, justicia, solidaridad y equidad, llevadas a la práctica vivencial (Cf., p. 5).
	Gobierno escolar como PD	Gobierno escolar como PD	Gobierno escolar como PD	Gobierno escolar como PD	Gobierno escolar como PD
	Promueve la PD y la repartición del poder a través del gobierno estudiantil: consejo directivo, académico, comités pedagógicos por jornadas, consejo de padres. Esto con el fin de democratizar los espacios y tomar decisiones en colectivo (Cf., p. 64). El colegio ayudará en todo lo posible para la	N/A	Promueve la presentación de candidatos y propuestas para el gobierno escolar. Indica que estos proyectos son eventos formativos fundamentales para el fortalecimiento	Ver manual de c.	Ver manual de c.

	consolidación de esos espacios (Cf., p. 66).		de la democracia escolar y nacional (Cf., p. 55).		
5	ACTUARIES	No hay un espacio curricular para la PD	No hay un espacio curricular para la PD	No hay un espacio curricular para la PD	No hay un espacio curricular para la PD
		Se dicta «Ciencias sociales y políticas.	Se oferta a los estudiantes de la media 10° y 11°: técnica en gestión de programas recreativos, técnica en gestión de manejo ambiental. Se profundiza ejercicios de argumentación, trabajo comunitario (Cf., p. 17 SIEL).	Ciencias sociales y lengua castellana con énfasis en lectura crítica. Preparación para el ingreso a la educación superior y el mundo laboral. Formación para el trabajo el mundo y el ingreso al mundo laboral en grados 10° y 11° de acuerdo a la Ley 115, Art. 27.	Para grados 10° y 11° Se da «Ciencias Sociales, Geografía e Historia» con una intensidad de 2 horas x semana, y «Ciencias políticas y económicas» 3 horas x semana. No hay competencia democrática (Cf. p. 4).
6	ACTIVIDADES	No hay espacio dedicado a la PD	Hay un viso de PD	No hay espacio dedicado a la PD	No hay espacio dedicado a la PD
		Humanidades: víctimas del conflicto, semillero de astronomía, trabajo en red y trabajo socioemocional.	Jornadas de debates electorales, posesión del consejo estudiantil	Se postulan becas para la U gran Colombia, música y ciencia.	Énfasis en programación de Software, formularios de inscripción para el SENA.
	ACTUARIES	Ciencias y saberes técnicos: equipo de robótica, prisma.			

Recopilación de algunos Blazing Worlds

Evelyn Bastidas

EL RESPLANDOR ♡♡

En un rincón olvidado del universo existía un mundo, el mundo estaba dividido en tres partes el bosque de saber, la montaña de la moral y la llanura de la naturaleza.

Era un mundo de luz donde criaturas imposibles y paisajes mágicos se desplegaban en cada rincón, su cielo era un lienzo cambiante de colores vibrantes y constelaciones vivas que danzaban en ciclos eternos. El mundo del saber estaba habitado por los eternos, cuerpos sabios translúcidos que contenían galaxias dentro de sí, en la montaña de la moral estaban los vigilantes esgidos gigantes cuyas decisiones sostenían la moral del mundo y la llanura de la naturaleza vivían los nios seres capaces de transformarse en cualquier criatura viviente.

Pero todo no podía ser color rosa llegó el día del tan esperado eclipse de mil lunas que cubrió por completo al resplandor, ese evento según la profecía es un evento que marcará por completa sus vidas sería ese el comienzo de una terrible decadencia, una niebla oscura llena sus cielos legendario sobre los tres reinos quitándoles sus dones haciendo que se olviden de sí mismos.

Evelyn, está bien tu ejercicio, faltaron algunos aspectos importantes como las reglas y el sistema político, por lo demás está bien redactado, te felicito por el uso de palabras novedosas y la relación correcta de las firmas con el texto.

EL MUNDO ARDIENTE: Cuento de Transformación.

Había una vez, en un valle rodeado de montañas majestuosas, un mundo llamado Ardiente. Era un lugar donde la naturaleza, la moral y el conocimiento se entrelazaban en armonía.

En el corazón del valle, había un río cristalino, llevando vida a los animales. Los bosques verdes rodeaban el hermoso cristalino río, y las flores de colores vivos.

Sin embargo, en un pasado, el Mundo Ardiente había sido un sufrimiento, un mundo oscuro y desequilibrado. La ignorancia había llevado la destrucción de los bosques y de los ríos con la contaminación.

Un día, un grupo de visionarios decidieron unirse para mejorar y equilibrar el Mundo Ardiente. Liderados por una mujer llamada Maya, que tenía un buen conocimiento de la naturaleza y la moral.

Maya y su gran equipo trabajaron para restaurar los ecosistemas dañados. Redujeron los residuos, crearon programas, como la ciencia y la conciencia ambiental. Poco a poco el Mundo Ardiente comenzó a cambiar. Los bosques volvieron a ser verdes, y el río cristalino comenzó a fluir con fuerza renovada. La comunidad se unió, y la empatía guionó cada acción.

Un joven llamado Joel, había crecido en el Mundo Ardiente, se convirtió un líder en la lucha. Trabajo para erradicar la discriminación y la desigualdad, junto a ella conoció a Maya, Maya y Joel demostraron la naturaleza la moral y el conocimiento.

Timy, en primer lugar muchas gracias por la entrega de tu texto este elaborado con cuidado y detenimiento. Inicia falta el sistema político y los aspectos que de pronto no son tan positivos en este mundo, por lo demás muy bien.

Sara Rocio Ruez Gerena 1103.

LA SABIDURIA DE LA NATURALEZA ♡♡

Este mundo tendría mucha conexión con la naturaleza, trata de un reino olvidado por el tiempo, tenía un bosque muy grande le decían el bosque abandonado, el cual tenía muchos árboles gigantes que dejaban al bosque como un lugar sombrío y tenebroso, los habitantes no se acercaban a ese bosque porque sabían que no era un lugar común ni seguro, ya que, era el hogar de sabiduría y moral donde habitaban criaturas ancestrales y espíritus antiguos.

En este mundo vivía Laura, era una joven bella, callada, y con mucha amor hacia la naturaleza. A diferencia de todos los demás habitantes no le daba miedo el bosque tenía mucha curiosidad con saber que había dentro de él. Una mañana fue a entrar al bosque abandonado, cuando entró, habían muchas pajaritas que cantaban al rededor de ella, ella quiso entrar mucho más al fondo cuando se encontró con un árbol mucha más grande que todos los demás, el cual estaba ubicado al fondo del bosque, el árbol estaba cubierto de musgo y era tan grande que parecía tocar el cielo.

De ese gran árbol salió una voz que le susurro a Laura "has llegado muy lejos pequeña" ella quedó asombrada y a la vez asustada, otra voz como que le dijo "¿Qué buscas tú en el corazón del bosque?" ella con voz temerosa contesto: "Busco la sabiduría de la naturaleza" dijo - los humanos están destruyendo esta naturaleza y quiero averiguar como parar esto. El árbol que era un árbol, lleno de sabiduría y era el guardián del bosque abandonado le dijo: La naturaleza guarda sabiduría en cada flor, cada roca y cada criatura tiene algo que enseñar. le dijo tener a enseñar 3 secretos de la naturaleza.