



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

SUBJETIVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

Maestría en Educación

Línea Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana

Mirian Zulma Cardona González

Mary Luz Villegas Betancur

Proyecto de investigación para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Asesora:

Sandra Patricia Mejía Rodríguez

1 8 0 3
Medellín

Universidad de Antioquia (seccional Medellín)

Facultad de Educación

2018

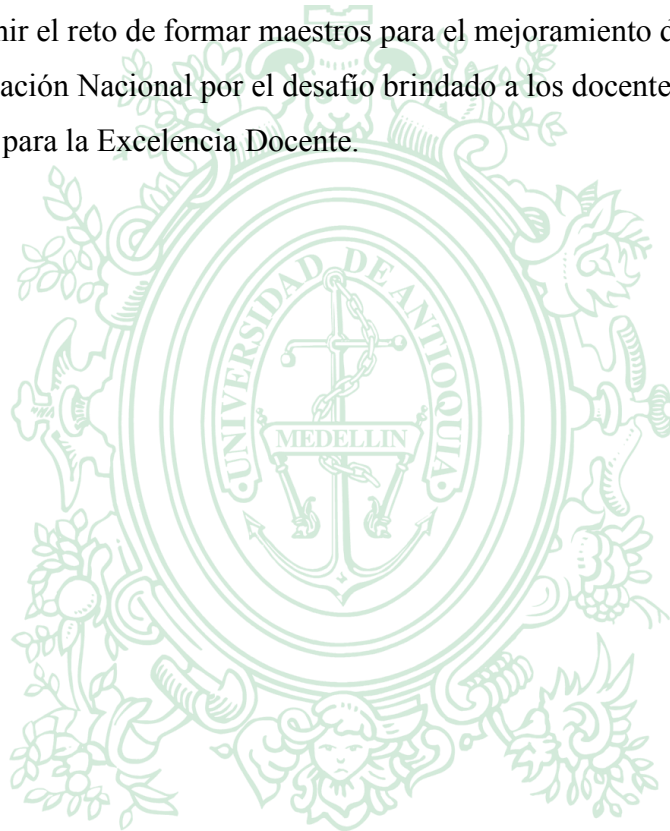


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Agradecimiento

Agradecemos especialmente a la Doctora Sandra Patricia Mejía Rodríguez, asesora del proyecto, por su confianza y acompañamiento al equipo investigador, a la Universidad de Antioquia por asumir el reto de formar maestros para el mejoramiento de la educación, y al Ministerio de Educación Nacional por el desafío brindado a los docentes del país mediante el Programa Becas para la Excelencia Docente.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Dedicatoria

A los estudiantes de la Institución Educativa Felipe de Restrepo, especialmente al grado 11-1 por su participación y aportes al proyecto y el interés concedido a las actividades de intervención propuestas.

A nuestras familias por su comprensión y apoyo durante el proceso de la maestría.

Son las personas más valiosas en nuestras vidas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

“No me pregunten quién soy, ni me pidan que siga siendo el mismo”

Michel Foucault

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Índice de contenido

Índice de tablas.....	7
Índice de figuras.....	8
Resumen.....	9
Planteamiento del problema.....	11
Justificación.....	11
Problema.....	13
Pregunta.....	20
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos.....	21
Marco teórico.....	22
Línea I: Subjetivación.....	22
Relaciones de poder.....	28
Sujeto político.....	30
Subjetividad.....	34
Autoridad.....	36
Línea II: Autonomía.....	39
Heteronomía.....	49
Línea III: Didáctica de las Ciencias Sociales.....	51
Didáctica de la Geografía.....	53
Currículo.....	57
Metodología.....	62
Participantes en el proceso.....	63
Fases, técnicas e instrumentos.....	64
Fase 1: Diagnóstico.....	64
Fase 2: Diseño e implementación de la unidad didáctica.....	65
Fase 3: Descripción de la experiencia.....	65
Postura ética.....	67



Plan de análisis.....	67
Resultados.....	70
Grupo focal	70
Cuestionario	74
Categoría 1: Autonomía moral.....	75
Categoría 2: Autonomía escolar.....	79
Categoría 3: Subjetivación para la autonomía.....	84
Unidad didáctica	89
Análisis y discusión.....	96
Conclusiones.....	100
Impacto esperado.....	101
Propuesta de sistematización.....	104
Ejes de sistematización:.....	104
Objetivos específicos.....	105
Momento 1: Reconstrucción histórica.....	106
Momento 2: Análisis e interpretación crítica.....	106
Momento 3: Potenciación y aprendizajes.....	106
Productos esperados.....	107
Presupuesto estimado.....	107
Cronograma.....	108
Referencias bibliográficas.....	109
Anexos.....	115



Índice de tablas

Tabla 1. Cuadro comparativo: Autonomía Fontán / Teoría de las etapas del desarrollo moral según Kohlberg.....	43
Tabla 2. Fases de la metodología.....	66
Tabla 3. Descriptores de autonomía moral.....	73



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Índice de figuras

Figura 1. Plan de análisis.....	69
Figura 2. Fotografía del trabajo del grupo focal.....	71
Figura 3. Fotografías de los participantes tomando notas en sus cuadernos.....	89
Figura 4. Fotografías de las notas de los cuadernos de los estudiantes.....	90
Figura 5. Imagen de la implementación de la unidad didáctica en el aula.....	91



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



La Institución Educativa Felipe de Restrepo implementa desde 2014 el Sistema Educativo Relacional de Itagüí, el cual surge desde los postulados de la Educación Relacional Fontán, en el que el estudiante es el principal agente de su proceso educativo teniendo así, la autonomía como uno de sus principios. No obstante, desde la implementación del modelo se evidencia que, al existir diversidad de criterios en torno al tema, se hace difícil encontrar vías para el desarrollo de la autonomía en los estudiantes; especialmente cuando en la práctica se asume más desde la autonomía en el aprendizaje que como un proceso de maduración para el desarrollo moral en los estudiantes, y cuando desde la cotidianidad institucional se continúa replicando el modelo de autoridad de la escuela tradicional, lo que genera como resultado relaciones de poder entre los sujetos de la educación.

Se llega, entonces, a identificar en los procesos de subjetivación, un medio para repensar este asunto. Por lo tanto, esta investigación se desarrolla en torno a tres categorías de análisis: **subjetivación**, la cual contempla los aportes de la teoría crítica; **autonomía**, la cual se aborda desde la corriente de la pedagogía crítica, y la **didáctica de las Ciencias Sociales**, considerando los postulados de Pagés y Rozada, abordando, de manera especial, la noción del territorio y las relaciones de poder, desde los postulados de Garrido, que se plantean en la unidad didáctica desde la Geografía de manera particular.

A partir de un enfoque cualitativo, esta investigación se desarrolla con perspectiva crítico social, desde la investigación acción participativa, empoderando a los estudiantes para que reflexionen sobre sus realidades y sean agentes de transformación, mediante técnicas como el grupo focal y el cuestionario, las cuales permitieron reconocer sus percepciones respecto a la autonomía en su propia experiencia, su relación con los otros y con el entorno y sus impresiones frente a la implementación de la metodología institucional. Lo anterior brindó elementos centrales para el diseño de una unidad didáctica que posibilitara la reflexión de los estudiantes en asuntos referentes al territorio, al espacio, a las relaciones de poder, la autoridad y la norma, lo que posibilita su autorreflexión como sujetos políticos.

Palabras clave: Autonomía, Didáctica de la Geografía, Subjetivación.



Abstract

The Educational Institution Felipe de Restrepo implemented the Relational Educational System of Itagüí (acronym in Spanish SERI) since 2014, which is a methodology that emerges from the postulates of the Relational Education Fontan, in which the student is the main agent of their educational process having thus, the autonomy as one of its foundations. However, since the implementation of such model, there is evidence of a great diversity of criteria regarding the issue. This situation makes it difficult to find ways to develop students' autonomy because autonomy is especially expected in the process of learning rather than in the process of development of students' moral maturity and because institutional daily life it continues replicating the model of authority of the traditional school which generates, as a result, relations of power among the subjects of education.

Hence, we come to the conclusion one way to analyze this issue is in the processes of subjectivation itself. Therefore, this research is developed in the basis of three categories of analysis: **subjectivation**, which considers the contributions of critical theory; **autonomy**, which is based on the current critical pedagogy; and **didactics of Social Sciences**, focused both on Pagés and Rozada theoretical approach, from where the notion of territory to understand power relations was born, and on Garrido's theories that sets out the didactic unit particularly from Geography.

Based on a qualitative approach, this research is developed with a socio-critical perspective, from participatory action research approach, since students are empowered to both reflect on their realities and be agents of transformation. This research used techniques such as focus group and questionnaires, as well, which allowed them to recognize their perceptions regarding autonomy on their own experience, their relationship with others and with the environment, and their impressions regarding the implementation of SERI as the institutional methodology. The aforementioned allowed to identify central elements to design a didactic unit that would make possible the reflection of the students on issues like their territory, space, relations of power, authority and rules, which allows their self-reflection as political subjects.

Keywords: Autonomy, Didactic of Geography, Subjectivation.



Planteamiento del problema

Justificación

Uno de los principios fundamentales en los procesos de formación en la Institución Educativa Felipe de Restrepo es el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, con el propósito de empoderarlos frente a la necesidad de construcción de conocimiento para su desarrollo integral. Esta premisa se da a partir de la implementación del Sistema Educativo Relacional de Itagüí SERI¹, proceso iniciado en 2014.

Por ser un cambio reciente, se evidencia dificultad en la comunidad educativa para abandonar los esquemas dejados por la educación tradicional, sobre todo en lo referente a las relaciones entre sujetos y a la sensibilización para entender, asumir o negociar la norma. Estos asuntos implican a quienes orientan los procesos formativos y a los estudiantes, quienes están llamados a tener un rol más activo y propositivo, y asumirse como actores constructores de sus propias realidades que están vinculadas a unas relaciones con esencia democrática y subjetiva.

La propuesta de la presente investigación radica en la necesidad institucional de fomentar el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, lo cual se lleva a cabo por medio de procesos de subjetivación, con la contribución de la didáctica de las Ciencias Sociales y permite que los estudiantes se reconozcan inmersos en las dinámicas sociales como sujetos políticos. Esto representará para la institución educativa la necesidad de replantear posturas y concepciones sobre el otro, relacionadas con los roles y el ejercicio del poder desde todos los espacios institucionales.

El proceso investigativo de carácter cualitativo parte de la teoría crítica, especialmente de los aportes de la Escuela de Frankfurt, con un enfoque crítico social desde la investigación acción participativa, donde se reconoce el papel fundamental de quienes

¹ El sistema Educativo relacional Itagüí está fundamentado en la metodología Fontán, creada por Julio Fontán.



hacen parte del proceso investigativo, en la reflexión y replanteamiento de su propia realidad. Este análisis se logra a través del diseño e implementación de una unidad didáctica, desde la didáctica de las Ciencias Sociales, ya que posibilita la orientación del aprendizaje a partir de la subjetivación, al permitir originar una dialéctica de procesos y estrategias en el aula donde la participación de los estudiantes trasciende el hacer y el saber hacer, a partir de la libre elaboración de juicios desde las experiencias vividas y los aprendizajes conquistados y les genera la necesidad de ver más allá de los límites de su cuerpo y su mente para entender qué y quiénes son en el marco socio-político y cultural del que hacen parte.

Tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional, esto apunta al desarrollo de competencias que le sirven al individuo para desempeñarse de manera asertiva en diferentes contextos sociales, dado que en la escuela se crean condiciones para el desarrollo de las Ciencias Sociales a partir de la observación personal y social, la recolección de información y la discusión con otros, hasta llegar a la conceptualización y la teorización científica que aporta a la comprensión del ser humano y de su acción social (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

En la presente investigación participan los estudiantes del grado undécimo uno, quienes desde el año anterior se vincularon al proceso; se seleccionó este grupo poblacional, ya que en su mayoría han vivido la transición del modelo educativo y hoy es preciso empoderarlos como sujetos políticos, al ser los llamados a participar en los distintos estamentos del gobierno escolar en representación del estudiantado; así mismo, están próximos a enfrentar las dinámicas sociales externas a la institución y, por lo tanto, requieren asumir su existencia de una forma más autónoma.

Con esta investigación se proyecta el incremento en los niveles de autonomía en los estudiantes participantes, lo que generará un impacto en la manera como asumen su propia existencia y conllevará a un incremento en los niveles de participación en la vida institucional y un mayor sentido de responsabilidad frente a su proceso formativo.



Problema

Itagüí hace parte de los 10 municipios del área metropolitana, ubicado al sur del Valle de Aburrá en el departamento de Antioquia. Es un municipio en crecimiento, su economía se basa principalmente en la industria y el comercio, por lo que ofrece variadas fuentes de empleo, situación que ha generado un incremento acelerado de la población. Por lo anterior, los planes de gobierno 2012-2015 y 2016-2019 han pretendido avanzar en diversos aspectos en procura de un mayor desarrollo, dentro de los cuales se encuentra la educación.

En este sentido y con el ánimo de convertirse en un municipio pionero en temas educativos, varias instituciones comenzaron la implementación de innovaciones pedagógicas, tales como las Comunidades de Aprendizaje y el Sistema Educativo Relacional de Itagüí (SERI), que hacen parte de la estrategia de educar con pertinencia e incorporar innovación en la gestión educativa local para una sociedad más competitiva (Concejo Municipal de Itagüí, 2016, pág. 22).

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Felipe de Restrepo, de carácter oficial, ubicada en la comuna 2 del municipio de Itagüí, barrio San Pío X, que brinda el servicio educativo a niños, niñas y adolescentes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, y acoge estudiantes de estrato socioeconómico medio – bajo, mayoritariamente. En esta institución se implementa el Sistema Educativo Relacional Itagüí (SERI) desde 2014. (PEI, 2015).

El término *relacional* se refiere al hecho que los estudiantes pasan a la siguiente guía de estudio una vez son capaces de relacionar o contextualizar todo lo aprendido a su vida cotidiana y a la realidad en la que viven. Esto aporta elementos que le ayudan a descubrir la importancia de lo que hacen en la medida en que afianzan su pensamiento crítico por medio de la resolución de problemas del mundo real y de esta manera desarrollan la autonomía intelectual, a la vez que trabajan de manera colaborativa.

En desarrollo de esta metodología, los estudiantes trabajan por equipos con la asesoría y el monitoreo del docente, quien es un facilitador en los procesos de aprendizaje; de allí que



este método propone el establecimiento de nuevas relaciones en los espacios formativos entre el docente y el estudiante y entre estudiantes como pares.

El Sistema de Educación Relacional Fontán considera la autonomía como uno de los pilares de las políticas institucionales; consideración que también se evidencia en el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Felipe de Restrepo, tal como se observa en su misión:

La Institución Educativa Felipe de Restrepo, inclusiva por naturaleza, forma y educa, respondiendo a las necesidades y características del estudiante, con altos estándares de excelencia, basados en la investigación, las TIC y el desarrollo de la autonomía, logrando así una nueva forma de relación con el mundo y el conocimiento, donde los valores institucionales son guía para su desempeño y herramienta para la transformación de la sociedad (PEI, 2015, p. 11).

Por tanto, el eje de análisis de la presente investigación sea el asunto de la autonomía y su desarrollo a partir de la aplicación de la didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente en didáctica de la Geografía apoyada en procesos de subjetivación.

No obstante, se presentan dificultades en el proceso de formación en la autonomía en esta institución, pues contrario a los principios y fundamentos de la metodología y de las políticas institucionales, ésta se asume en la cotidianidad de manera parcializada. Esto se evidencia porque en la práctica son diversos los juicios sobre el concepto de autonomía por parte de distintos miembros de la comunidad educativa, divergencia que dificulta la creación de estrategias conjuntas para fortalecerlo.

De manera generalizada, se percibe en la institución una concepción de la autonomía desde la eficiencia en el aprendizaje, donde tiene vital importancia la capacidad del estudiante para establecer sus propias metas académicas y alcanzarlas dentro de los plazos



previstos, mediante acciones como: mantener un ritmo de trabajo constante acorde a sus habilidades, estar siempre en proceso de mejoramiento y desarrollar competencias académicas. De esta manera, se asume que es autónomo aquel estudiante que gestiona adecuadamente su tiempo y sus recursos para el logro de sus compromisos escolares.

En este punto, es importante analizar la autonomía como la capacidad de evitar ser influenciado por los demás y de asumir la responsabilidad de los propios actos, dado que con frecuencia se observan dificultades de convivencia en las que se ven involucrados estudiantes que ceden ante la presión de los demás por falta de criterio o por falta de reflexión frente a sus propias acciones y sus consecuencias. Lo anterior pone en evidencia la necesidad de empoderar a los estudiantes como sujetos reflexivos dentro de su proceso formativo y fortalecer el desarrollo de un juicio crítico que les permita tomar una posición propia como sujetos políticos, a partir del reconocimiento de sí mismos y de sus actuaciones.

Se hace necesario, entonces, implementar en el aula estrategias que les permitan asumir una actitud más activa y situada en los espacios públicos, entre ellos la institución educativa, pues en el contexto institucional es débil la participación de los estudiantes en asuntos que les competen, tal como su posición frente a la norma, que suele fluctuar entre dos posturas: pasiva en unos casos y de resistencia injustificada o sin argumentos de fondo en otras; lo cual les limita para definir puntos de vista propios frente a situaciones dentro o fuera de la institución.

Este contexto estimula más la heteronomía que la autonomía, en tanto la manera de concebir el mundo y la realidad está mediada por las relaciones de poder existentes en el aula y en otros espacios de la institución, que proyectan al estudiante a una vida social y política de subordinación y conformismo.

Desde los códigos de dominación tradicionales evidentes en el sistema educativo, se hacen presentes los imaginarios culturales que dificultan la relación y la comunicación horizontal entre los actores educativos: estudiantes, maestros y directivos, manifestada en una lucha de poderes por mantener la legitimidad desde sus respectivos roles. Esto se



evidencia en el enfrentamiento entre dos posturas: por un lado la resistencia a la autoridad que es fruto de no entender la normatividad y no tener una posición frente a esta; por el otro lado, la lucha por salvaguardar el sistema de subordinación legal y legítimamente conferido, situaciones que se reproducen entre las figuras protagonistas de la escuela.

De allí que la autonomía sea uno de los mayores retos para la institución educativa en cuanto a la implementación de este nuevo método, pues implica el replanteamiento desde las bases de la manera de direccionar los procesos educativos, lo que significa el abandono de posturas de sumisión y dependencia, en especial porque, tal como lo indica Fontan (s.f.), “en un país que conserva una cultura dependiente (desde la política hasta la cotidianidad), el sistema educativo responde directamente a dicha disposición” (Fontán J., s.f., p. 14)

El concepto de autonomía es entendido en la presente investigación desde los postulados de la pedagogía crítica de Freire (2004) en cuanto “maduración del ser para sí, como proceso, como llegar a ser” (Freire, P., 2004, pág. 49). Por ello no se pretende aquí dar lecciones de vida fundamentadas en una disciplina escolar o de comportamiento ciudadano sino más bien contribuir, desde la investigación, a construir la responsabilidad de la libertad que los sujetos educandos para asumirla en el conocimiento de sí y de su lugar en el mundo. “La autonomía se construye penosamente, como la libertad que va llenando el ‘espacio’ antes habitado por su dependencia. La autonomía se funda en la responsabilidad que va siendo asumida” (Freire, P., 2004, p. 43).

Para el equipo investigador es importante asumir el asunto de la autonomía mediante el trabajo desde procesos de subjetivación en los estudiantes, para que comprendan la situación de subordinación histórico-cultural en que están inmersos y busquen de manera crítica una salida razonada para emancipar su substancia de seres político-sociales.

De acuerdo con el ideal educativo de Rousseau citado por Arendt (2016), en el cual la educación llegaba a ser un instrumento político y la propia actividad política se entendía como una forma de educación que prepara a la nueva generación para un mundo nuevo, debemos prepararnos para que las generaciones siguientes gesten sus propias oportunidades



de novedad, sin adiestramiento, sino más bien con pensamiento crítico en el marco del desafío de las coyunturas generacionales, lo que contribuirá a la configuración de su propio juicio político.

De esta manera, la situación se enmarca en un contexto de subordinación natural presente en los escenarios educativos que después se traslada a las atmósferas sociales donde se descifran los ciudadanos, tal como fueron formados. Tassin (2012) asume la subjetivación como:

La producción de una disyuntura, de una desidentificación, de una salida fuera de sí, más que la de un devenir sí mismo, más que una apropiación de sí, un recogimiento de sí que identifique un ser a lo que es, o a lo que se supone que debe ser, o a lo que desea ser, o incluso a lo que se le exige que sea (Tassin, 2012, p. 37).

A partir de lo anterior, se interpreta la subjetivación como la mirada del yo desde el exterior, de manera que se hace necesaria una contextualización desde todos los ámbitos del ser social y la comprensión de los aspectos culturales que nos enmarcan o nos limitan, en torno a las posibilidades que ofrecen la experiencia, la práctica y la observación.

Respecto a antecedentes de investigaciones que hayan desarrollado el tema de la subjetivación y su relación con la autonomía en el entorno escolar, y al realizar exploración en distintas bases de datos, no se encontraron estudios en los últimos 16 años. Por esto fue preciso explorar antecedentes mediante revisión separada de las categorías de análisis que se consideraron en la presente investigación.

De esta manera, con relación a la subjetivación es importante citar los estudios de los autores mexicanos Weiss (2012) y Díaz Sánchez (2006), quienes proponen enfocarse en procesos de subjetivación caracterizados por la distancia respecto a normas y valores, la



reflexión y la toma de decisiones; y consideran de suma importancia el encuentro con el otro para generar procesos de participación del estudiante en la vida pública. Estos trabajos investigativos se desarrollan a partir de diferentes técnicas cualitativas, como la etnografía y la narrativa, así como la sistematización de prácticas y experiencias de estudiantes jóvenes.

No se alejan mucho de este contexto de investigación los Doctores en Ciencias Sociales Erazo Caicedo y Muñoz (2011) de Pereira (Colombia), quienes explican la necesidad de superar la homogeneidad en la lectura de las subjetividades juveniles y se ocupan de las formas particulares de ser joven en el contexto latinoamericano, colombiano y específicamente en el Eje Cafetero. Desde una investigación fenomenológica se explica cómo los procesos de subjetivación juvenil se configuran con relación a múltiples fenómenos de la vida social.

Dentro del marco de la subjetivación y la autonomía, ha de considerarse la importancia de la autocrítica para la reconstrucción de saberes como una práctica social intensificadora de las relaciones sociales, que se inscriben en un horizonte político enfatizado en el saber, el saber hacer y el saber ser. Ramírez (2016) y Rojas (2016), en dos investigaciones realizadas para optar a títulos de Magíster en Educación en la ciudad de Medellín y Pulgarín (2000), en un informe de investigación pedagógica también en Medellín, construyen consideraciones importantes para fortalecer una imagen del maestro como sujeto político que vigoriza la escuela como escenario pedagógico para la formación política de los estudiantes y de la subjetividad política.

Del mismo modo, para Curcú (2008) es fundamental la evaluación, la autorregulación del aprendizaje y la autocrítica en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la escuela para la formación del sujeto político, al considerar que trasciende en la autoconciencia y autonomía cognitiva y en el marco de la autonomía. Toro (2004) reflexiona en torno a las proposiciones necesarias en los procesos educativos a nivel escolar y considera que la educación es el vehículo para el ejercicio de la libertad y el fin último para el desarrollo de la autonomía del estudiante.



Facultad de Educación

Respecto al asunto de la autonomía se encontraron dos investigaciones fijadas en el ámbito educativo: Vélez (2009) y Feldfeber (2009), quienes estudian la relación existente entre autonomía y calidad en la educación y presentan la necesidad de replantear las estructuras de poder existentes en la escuela con miras a su modernización; así mismo, exponen cómo se aplica el concepto en el campo escolar y las situaciones político administrativas que moviliza, con lo que aportan una reflexión crítica sobre el tema en cuestión, lo que los convierte en autores relevantes en la presente investigación.

A partir de la claridad de que el problema de investigación se introduce sutilmente en las esferas de la filosofía desde Foucault y la antropología, por la importancia que tienen las relaciones de poder culturalmente construidas, se encontró relación entre la presente investigación y la realizada por Dreher (2012). Este autor desarrolla la categoría de la subjetivación desde la necesidad humana de crear cultura a partir de una postura antropológica filosófica para explicar el poder de la subjetividad del individuo en la generación de sentido que conduce a procesos creativos, y expone la importancia de la subjetivación en el ser humano para trascenderse a sí mismo.

Del mismo modo, también desde la fenomenología y la hermenéutica, Lenis (2014) en su tesis de doctorado en Filosofía de la Universidad de Antioquia y Neme junto a Becerra (2001) permiten pensar la práctica de la enseñanza como práctica filosófica y como práctica ética en una interlocución con Foucault. Plantean los avatares de la consciencia moral en la cultura occidental a partir del filósofo, respecto a los poderes que doblegan al sujeto y derivan en una reflexión sobre la búsqueda de la resistencia ética frente a la culpa alienante.

Se encuentra una relación directa de estos estudios con las necesidades educativas en la escuela del siglo XXI para incentivar el desarrollo intelectual y el pensamiento crítico, a partir de procesos de subjetivación, asunto relevante en el presente trabajo, ya que se plantea la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación política de los estudiantes.

El problema de la enseñanza-aprendizaje en relación con la ciudadanía y el ejercicio de esta en el contexto colombiano, surge de los dilemas del quehacer en el aula, ya que ha



hecho falta mayor reflexión sobre las posibilidades y alternativas para razonar y mejorar las prácticas educativas, para reconstruir el saber y darle sentido en el ámbito escolar como escenario público y de construcción de conocimiento.

Realmente no se ha procurado que el estudiante se convierta en un referente social de su comunidad, que participe en ella de manera activa para transformar las tradiciones, pero reconociendo en ellas sus raíces y el valor que trasciende a su propio ser, los espacios y la forma de relacionar y contextualizar sus aprendizajes escolares con los contextos reales de la ciudad en la toma de decisiones y asimilar su ciudadanía para comenzar el ejercicio político. Tanto maestros como estudiantes deben tener claro que la escuela no es el único escenario público donde el sujeto se desenvuelve, aprende, construye su conciencia democrática y desarrolla su pensamiento crítico.

En aras de incrementar en los estudiantes la autonomía es pertinente asumir este desafío con la aplicación directa de la didáctica de las Ciencias Sociales en el aula, y desde allí empoderar a los estudiantes desde los procesos de subjetivación, lo que es entendido por el equipo investigador como la interpretación del yo político y el reconocimiento de sí mismos y sus roles en los espacios públicos y privados. Esto les permitirá ser observadores críticos de su contexto escolar, local y otros macroespacios; identificar experiencias vitales e intereses; construirse y entenderse como sujetos socio políticos.

Pregunta

Frente a los planteamientos presentados, se hace necesario preguntarse ¿cómo la subjetivación posibilita el desarrollo de la autonomía en los estudiantes del grado undécimo uno de la Institución Educativa Felipe de Restrepo, a partir de la didáctica de las Ciencias Sociales?

Objetivo general

Fomentar el desarrollo de la autonomía en los estudiantes del grado undécimo uno de la Institución Educativa Felipe de Restrepo, a partir de la aplicación de la didáctica de las Ciencias Sociales sustentada en procesos de subjetivación.



Objetivos específicos

- Identificar cómo las interacciones y las relaciones de poder en el contexto escolar posibilitan o limitan el ejercicio de la autonomía de los estudiantes de la Institución Educativa Felipe de Restrepo.
- Diseñar una unidad didáctica a través de la cual los estudiantes asuman procesos de subjetivación, como sujetos políticos y agentes protagonistas de su propia formación, fundamentados en la didáctica de las Ciencias Sociales, específicamente en la didáctica de la Geografía.
- Describir la experiencia de la implementación de la unidad didáctica diseñada, considerando la evolución en los procesos de subjetivación y en los niveles de autonomía de los estudiantes participantes en la investigación.



Marco teórico

La conceptualización que se desarrolla en la presente investigación se fundamenta en bases filosóficas de la teoría crítica alemana de la Escuela de Frankfurt, desde una concepción educativa contemporánea. Vincula, además, la corriente de pedagogía crítica difundida por Henry Giroux y Paulo Freire para el contexto educativo latinoamericano. Igualmente se relacionan los planteamientos principales en torno a la autonomía desde el Sistema Relacional Fontán, en el cual se basa el Sistema Educativo Relacional de Itagüí (SERI).

La investigación se aborda en categorías que son agrupadas en tres líneas de presentación: subjetivación, autonomía y didáctica de las Ciencias Sociales, de las cuales se desprenden otras subcategorías de análisis relacionadas con el objeto de estudio y que contribuyen a dar rumbo a los objetivos y la metodología planteados.

Línea I: Subjetivación

Históricamente los conceptos son construidos por la creatividad humana desde la complejidad de su pensamiento y deben ser ilustrados en el lenguaje; sin embargo, para comprender el concepto de subjetivación, se requiere de una representación de la realidad y de la condición humana en la historia y la cultura, de manera que se facilite la realización de inferencias a partir del discurso y de las acciones individuales en el contexto de la cotidianidad.

Algunos filósofos han utilizado el concepto de subjetivación para ilustrar cómo la lectura de la realidad de un contexto y la manera de relacionarnos con éste, nos permite situarnos en un escenario social como sujetos políticos.

Para el desarrollo de esta primera categoría de análisis, se hace referencia a Tassin (2012), entre otros autores, quien pone en juego la controversia alrededor del estudio del concepto de subjetivación en un diálogo con varios filósofos de la Escuela de Frankfurt. En el texto *De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze* se



profundiza en el pensamiento de Michel Foucault, padre del concepto de subjetivación, quien, a lo largo de su discurso teórico, aborda temas como las relaciones de poder y el sujeto político desde la filosofía y la antropología, en tanto reflexiona sobre la cultura y las relaciones de los seres humanos en diferentes contextos sociales, incluida la escuela como escenario que ha configurado al sujeto en los últimos siglos.

Es necesario analizar los temas expuestos a la luz de la teoría crítica para hallar salidas conceptuales y aplicables a los procedimientos, de manera que se posibilite la comprensión de los fenómenos político-culturales inmersos en el escenario educativo en el que se adelanta el proceso de intervención. Se hará un recorrido metódico de interpretación en torno al concepto de subjetivación, entendido como hermenéutica de sí, para ser transformado por sí mismo. Para aclarar mejor el concepto, se hace referencia a lo expuesto por Tassin (2012):

La idea aquí de subjetivación es la de la producción de una disyuntura, de una desidentificación, de una salida fuera de sí, más que la de un devenir sí mismo, más que una apropiación de sí, un recogimiento de sí que identifique un ser a lo que es, o a lo que se supone que debe ser, o a lo que desea ser, o incluso a lo que se le exige que sea [...] dimensión de exterioridad o de extranjería del ser consigo mismo (Tassin E., 2012, p. 37).

En este sentido, se debe dar amplitud a las necesidades propias de los sujetos educandos: la escuela se ha convertido muchas veces en escenario de domesticación con rituales estandarizados de usos culturales para la formación cívica en procura del desarrollo de la identidad, además de dispositivos normativos necesarios para el desarrollo de la sana convivencia. Sin embargo, no necesariamente se le encuentra sentido a estas prácticas cotidianas, a menos que se racionalicen para explorar y develar el misterio que encierran,



de manera que dejen de ser automatismos concluidos y herméticos y se les dé sentido mediante la apropiación desde lo intrínseco del sujeto.

Esto puede lograrse a partir del vínculo creado en el entendimiento de fenómenos culturales y simbolismos que involucren procesos afectivos y de interacción para construir por sí mismo y con otros las transformaciones, o bien, la sujeción con los saberes. Al respecto, dice Deleuze (2003): “El Sí Mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que recae sobre grupos o personas, y se sustrae a las relaciones de fuerza establecidas como saberes constituidos” (Citado en Tassin, 2012, p. 48).

Ahora bien, la pregunta sobre ¿qué es un proceso de subjetivación? es fundamental para el desarrollo metodológico propuesto en este proyecto; al respecto, responde Rancière (1998):

Es la formación de un *uno* que no es un sí mismo, sino la relación de un sí mismo con otro. [...] Un proceso de subjetivación es así un proceso de desidentificación o de desclasificación. [...] El lugar del sujeto político es un intervalo o una falla: un *ser-juntos* como *ser-entre*: entre los nombres, las identidades o las culturas. [...] la subjetivación no es una por la cual un ser podría ser determinado, situado, fijado. [...] Es al menos lo que podría comprenderse en el momento en que esta subjetivación se hace llamar "política" (Citado en Tassin, 2012, pp. 37, 46).

Al analizar el concepto a la luz del contexto educativo que es objeto de esta investigación, desde la postura político-pedagógica de Saldarriaga (2015) para la formación de la autonomía, se entienden los procesos de subjetivación como:



Las formas de buscar una salida emancipadora a los esquemas de sujeción, no de la norma o de los códigos civiles propiamente dichos sino del sistema de normalización que desde las políticas de Estado regulan el sistema educativo e impide ciertas libertades para generar espacios de posibilidades de resistencia dentro de las estructuras sociales y políticas que lo inhiben (Saldarriaga, 2015, p. 51).

De esta manera, se debe tratar de descubrir la relación de sí con el mundo y el sentido que éste tiene, no por sí mismo, sino por ser para alguien o por el significado que el sujeto le aporta. Para Heidegger (1927), respecto a la extranjería del sí mismo, el *Dasein* se trata del poder -ser propio- para develar la relación del sujeto en el mundo “estar ahí”, Tassin lo relaciona con el concepto de subjetivación en tanto sigue el modelo de la identificación de un sujeto que no puede ser “determinado, situado o fijado” (Citado en Tassin, 2012, p. 37). Por ello, se retoma la idea de observar el sentido de la subjetivación como un asunto político.

En este punto, la política es materia de obligada alusión en tanto estructura de las prácticas escolares y sociales. Para Tassin (2012), por ejemplo, la subjetivación no es por sí misma la autodeterminación del sujeto, sino que es política porque se produce de manera exterior a éste, ya que no es un simple heredero del orden socialmente establecido, ni tampoco está obligado a serlo. Para Arendt (1995), “La política nace en el Entre-los-hombres, por lo tanto completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna substancia propiamente política. La política surge en el entre y se establece como relación” (Arendt, 1995, p. 46).

Según lo expuesto, la exterioridad de la política en el sujeto subyace en su relación con el mundo. En el caso del sujeto educando, la escuela como escenario público donde se despliega su subjetividad política -expresado desde su constitución en la interacción social-, aunque no lo determine (si no lo desea), sí lo modifica constantemente por acción de la domesticación en la cultura; pero desde la resistencia natural del ser humano y como



proceso de subjetivación, se ejerce una acción política frente a las estructuras y los fenómenos que intentan modificarlo o normalizarlo.

No hay sujeto que se vea dominado sin que, al mismo tiempo, se perciba a sí mismo oponiéndose a los poderes que lo someten, no dejándose devorar por el mundo sino detenerse a pensar en él y en su presencia en éste, ser objeto de sí mismo, de conocimiento de sí para sí como ser histórico desde lo político. La realidad es apropiada por la técnica del sujeto (Tassin, 2012, p. 41).

Desde el estructuralismo, Michel Foucault (1988), para quien el sujeto se estructura o se constituye en el ejercicio del poder, indica que:

Mientras que el sujeto humano está inmerso en relaciones de producción y de significación, también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas. [...] El hombre es constituido por las relaciones de la estructura, no es el poder sino las formas de resistencia que desde la individualidad o desde la colectividad producen la oposición natural a los poderes que intentan normalizarlo, disciplinarlo, configurarlo (Citado en Tassin, 2012, p. 41).

Este mismo autor define que existen cuatro tipos principales de tecnologías, como dispositivos o sistemas que permiten autogobernarse o gobernar a otro, en el marco de la relación con uno mismo y con los demás:



- 1) Tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas.
- 2) Tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones.
- 3) Tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una objetivación del sujeto.
- 4) Tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 2008, p. 48).

En el entorno escolar como escenario público se tejen otras relaciones de poder inmersas en los lugares y los espacios que frecuentan los estudiantes, pero también en interacción con grupos, lo que genera otro tipo de códigos que configuran subjetividades con finalidad política y determinan núcleos de poder hegemónico con simbolismos que no están sometidos a la crítica, pero ¿quiénes dominan esas nuevas relaciones sociales a veces de reproducción cultural? Los mismos adolescentes son quienes las crean o las reproducen y finalmente las determinan.

Por otra parte, la corriente de la pedagogía crítica busca generar procesos de participación social para el estudiante y el docente, al tiempo que propicia una comunicación horizontal entre ellos que se despliegue al contexto cotidiano del estudiante y le ayude a comprender, relacionar y resignificar los imaginarios simbólicos que constituyen las estructuras de poder en la escuela, lo que le permitiría participar en la transformación y el desarrollo de su contexto en todas las esferas posibles desde el fortalecimiento de su pensamiento crítico.



Al respecto, Giroux (1990) dice: “La educación es producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no puede abstraerse” y cita a Kohlberg (1973) cuando afirma que “el aula misma ha de verse como campo de batalla en el que el proceso social y político se desenvuelve en un microcosmos” (Giroux, 1990, p. 95).

En este punto, se debe continuar con la conceptualización en la línea de subjetivación en la categoría de análisis de las relaciones de poder, tomando en cuenta la inferencia en el contexto estudiado.

Relaciones de poder

En el contexto de las relaciones de poder, lo personal se vuelve político. Por ejemplo, la generación que vivió el llamado Mayo Francés del 68, donde la Escuela de Frankfurt tuvo un papel decisivo, se organizó contra la dominación y los conceptos morales de la clase media, mediante la histórica huelga más grande de Europa Occidental, en la que participaron gremios que se oponían a la sociedad de consumo, partidos políticos de izquierda y estudiantes universitarios en contra de las relaciones capitalistas de producción.

La teoría crítica parte de estas raíces alemanas y de la propuesta social de la Escuela de Frankfurt, al revelar pensamientos, discursos y reflexiones pedagógicas de la época con carácter histórico-social para la educación y de interés emancipador para la humanidad. La presente investigación se apoya en esta escuela para la toma de acciones concretas en pro del desarrollo de conciencia autocrítica, autorreflexiva y de construcción de identidad histórica en la población estudiada.

En este contexto, la escuela como sistema está franqueada por el ejercicio del poder, pero a la vez, al interior de ellas se desarrollan resistencias y tensiones entre los agentes educativos y, por supuesto, entre estos y los estudiantes. Dichas fuerzas fluctúan entre discursos que se construyen en la práctica y las interacciones, y entre las subjetividades que se legitiman y se deslegitiman para buscar “toda oportunidad para, dentro de una relación social, imponer la propia voluntad aún contra la resistencia de la voluntad del otro” (Weber, 1977, p. 43).



Al amparo del lenguaje de la pedagogía crítica, Freire (1973) sostiene que:

El poder es una fuerza negativa y al mismo tiempo positiva de naturaleza dialéctica, su ejercicio consiste siempre en algo más que la simple represión. El poder actúa sobre y a través de personas. La dominación no es nunca tan completa como para que el poder se experimente exclusivamente como una fuerza negativa, aunque el poder se encuentre en la base de todas las formas de conducta que utilizan las personas para resistir, esforzarse y luchar por un mundo mejor (Citado en Giroux H. A., 1990, p.165).

Sin embargo, asume la educación como una forma de superar o entender estas relaciones o tensiones, al indicar que “la dominación no puede reducirse exclusivamente a una forma de dominación clasista” (Citado en Giroux H. A., 1990, p.158). La educación se convierte en un ideal y en una referencia que cambia ante una nueva sociedad (Giroux, 1990, p. 160).

No se puede desentender el hecho de que el estudiante en edad adolescente tiene la inclinación natural, por su condición humana, de desafiar a la autoridad y de negarse a la obediencia hacia asuntos que para ellos no están claros. Se resisten, incluso, a riesgo de las sanciones sociales y escolares que sus decisiones generen y difícilmente darán su consentimiento para ser gobernados, por lo que se mantendrá la lucha entre el sostenimiento de la soberanía de sí mismo, mientras la autoridad que representa la norma luchará por dominarlo. Al final, han de entender que solo en el ejercicio del poder se despliega el sujeto político.

Según Tassin, desde el sustento de la filosofía política, un sujeto se constituye como tal tanto en sus relaciones desde el vasallaje como desde la dominación. El sujeto se construye desde las relaciones de poder; por lo tanto, contrario a lo que ha dicho la filosofía política sobre el sujeto como ser soberano libre y responsable de sus actos, es realmente un producto de la cultura que lo crea. Las relaciones de poder ejercen formas de sujeción y “no



hay sujeto alguno que no se encuentre sometido a las relaciones de poder, pero tampoco hay poder que no cree resistencia”² (Tassin, 2012, p. 41).

Por otro lado, Saldarriaga (2015), también desde una perspectiva de la pedagogía crítica, considera que “no es posible estar por fuera de relaciones de poder, éstas permanecen en una tensión continua entre los dispositivos de sujeción de los sistemas de saber-poder, y el deseo y la lucha del sujeto por no ser colonizado”. (Saldarriaga, 2015, p. 41).

Con base en lo anterior, se debe clarificar el concepto de sujeto político para comprender la dimensión del ser en la esfera pública y su capacidad para articular y articularse en el mundo a partir de la configuración de experiencias.

Sujeto político

Ser sujeto político implica entender las estructuras sociales y las relaciones de poder allí existentes para transformarlas a partir de las posibilidades que presenta la propia experiencia, la observación y la expectativa de lo que puede llegar a ser el presente para construir alternativas, teniendo en cuenta que la historia no está predeterminada a menos que el ser humano decida no intervenir en ella, lo cual parece imposible de pensar. Es entonces también una construcción social y colectiva -ya que trasciende al mundo individual- en tanto cada ser humano, influido por la cultura, recoge experiencias e iniciativas como posibilidades que confluyen a diario en la vida real, e inspiran el propio proceso de construcción como sujeto político buscando nuevas maneras de hacer las cosas para generar cambios con conciencia de sí mismo y de la realidad que vive.

El sujeto político se ha de caracterizar ante todo por el dominio y gobierno de sí mismo, principio de libertad, inscrito en una ontología del presente. Es

² Desde la perspectiva de Foucault de la filosofía política tradicional, el ser humano por naturaleza siempre intenta subjetivarse (la subjetivación como forma de dominio y de libre arbitrio) en oposición a los poderes que lo limitan o intentan someterlo.



decir, de lo que somos, de la conciencia que tomamos de dicho presente y de la actualidad que es la que recorre nuestro pensamiento (Gil, 2010, p. 2).

El ámbito escolar brinda al estudiante la posibilidad de construirse como sujeto político, en tanto le permite a este el acceso a la cultura como proceso de naturalización y de desarrollo social, también se presenta como apoderada de su albedrío cuando pretende desarrollar en él habilidades y competencias que le formen apartir de un modelo de ciudadano estandarizado, pensado a apartir de la influencia que en el sistema educativo ejercen situaciones políticas y económicas que se escapan muchas veces del entendimiento de los actores educativos.

Por otro lado, la escuela es la llamada a revelar la influencia de los medios de comunicación como sistemas reguladores del poder y del control social, y se asume como responsable social de la formación que recibe cada estudiante a lo largo de su niñez y su adolescencia.

No es preciso decir, entonces, que hay una expresa mala voluntad al restringir ciertas libertades en los educandos, sino más bien un ánimo subyacente de alejarlo de las problemáticas sociales en lugar de ayudarles a entenderlas, es por ello que se trabajan los valores más desde el discurso pedagógico y la simbología ilustrativa propia de las instituciones educativas, tales como carteleras, frases célebres, biografías de grandes personajes expuestas para mostrar buenos ejemplos y alejarlos de los que no lo son.

Hay un manifiesto ánimo de generar miedo hacia el medio social que los rodea y anclar en la mentalidad de los estudiantes la necesidad de obedecer confiadamente a las autoridades legales y legitimadas social y políticamente, lo que no tiene nada de malo, ya que el estudiante debe acoplarse a una normatividad y códigos de convivencia creados para beneficio de todos, excepto por que se le está negando muchas veces la posibilidad de obedecer a su propia conciencia, a sus aprendizajes, seguir su intuición, conocer por sí mismos el mundo, los espacios que habita, su territorio, sorprenderse con cada hallazgo, hacer sus propios juicios, intentar modificar las cosas para beneficio de una comunidad y



tener en este camino el acompañamiento de la escuela, los docentes, las directivas, las familias; sin miedo de lo que pueda descubrir sino preparados para ayudarlo a que esto se convierta en experiencia vital y transformadora.

La escuela asume anticipadamente al estudiante como sujeto político porque se le permite una moderada participación en los procesos electivos de gobierno escolar, así como en otras instancias en las que se requiere la presencia de un representante de los estudiantes para efectos legales. Sin embargo en la práctica institucional no se evidencia al estudiante, como sujeto político, quien debe tener consciencia de sí mismo y del mundo y demostrar capacidad para transformar, tomar decisiones y proponer retos para los mismos escenarios educativos y fuera de ellos.

La participación y acción política de los jóvenes se relaciona con los partidos políticos como forma de participación tradicional y es allí adonde primero asocian o relacionan la acciones políticas [...] se deben garantizar espacios de debate para la expresión de sus ideas; crear condiciones de acción política donde puedan ser protagonistas; en la actualidad lo político irrumpe en lugares muy diferentes. Así, considerar otros espacios de actuación política de los jóvenes es contemplar la posibilidad de que ellos se reconozcan desde sus propias acciones, asuman participación activa en los asuntos políticos, se movilicen desde sus propios intereses, articulen nuevas identidades colectivas y por lo tanto emerjan como nuevos sujetos políticos (Díaz, 2012, p. 115).

Desde la pedagogía crítica, Paulo Freire (1990) señala que el ser humano debe ser entendido en relación con su vínculo frente el mundo: “la educación, como práctica de la libertad, supone la negación del hombre independiente del mundo, propiciando una integración entre reflexión y acción en el entorno” (Citado en Garzón, 2010, p. 8). Según



Freire, “la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia” (Freire, P., 1990, p. 195).

Pero el concepto de sujeto político en la subjetivación no puede entenderse desde la individualidad, sino desde la relación con otros, desde la exterioridad, en interacción con la cultura en grupos sociales para poder desarrollar acciones políticas, ya que sólo en esta interacción cobra sentido.

Para Rancière (2009), un sujeto político es siempre un “grupo”, un conjunto comprometido en un proceso de emancipación y del que se esperan tres cosas:

- 1) La capacidad de articular un problema (una dimensión entonces de disenso) con las lógicas generales de dominio;
- 2) la ruptura del conteo global de la sociedad llevado a cabo por la policía, gracias a la producción (al surgimiento, a la puesta en evidencia, a la visibilización) de un suplemento, de una parte que excede "todo conteo global de la sociedad";
- 3) la afirmación de "la igual capacidad de cualquiera, de cualquier colectivo de manifestación y de enunciación, para formular los términos de una cuestión política" (Citado en Tassin, 2012, p. 47).

Por otro lado y más desde la singularidad, para Mouffe (2007), los individuos por su condición humana, desde la racionalidad, son guiados por la intensificada importancia que le dan a sus propios intereses y que actúan en el mundo político de una manera básicamente instrumental. (Citado en Díaz, 2012, p. 115) Es decir; se entiende la identidad del sujeto y la pluralidad de los individuos en incompatibilidad con las estructura sociales, por causa, en parte, a la falta de estabilidad y permanencia histórica del orden social y político, opuesto lo anterior al postulado marxista sobre clases sociales homogéneas, como la clase obrera que puede ser entendida y dominada desde el discurso político. Hoy día, no obstante, las



políticas de Estado no se alejan de la necesidad gubernativa de generar doctrinas pedagógicas de cohesión social apoyadas desde el sistema educativo, empero, se lee también la necesidad implícita en la escuela de entender las individualidades y las subjetividades, en lo que se espera haya una mayor contextualización del discurso con la realidad.

Para el contexto latinoamericano es complejo hablar de sujetos políticos, aun cuando hay políticas y construcciones teóricas de formación ciudadana presentes desde el Estado y las universidades que son aplicadas de diversas formas en el currículo de las instituciones educativas. A pesar de esto, no se alejan de la necesidad de formar un sujeto determinado, un ciudadano inmerso en un Estado Social de Derecho que reúna ciertas características, pero en su mayoría con carencia de asistencia básica de los derechos civiles y ciudadanos y, finalmente, desprovisto de consciencia y conocimiento de las dinámicas macroeconómicas que manipulan las políticas públicas.

Ahora bien, si no es en la escuela donde el ciudadano ha de formarse como sujeto político, entonces ¿dónde lo haría? Solamente en el entorno educativo y en la familia se da la formación política. Son los espacios que ofrecen la posibilidad de asumir el reto de promover consciencia política con acciones encaminadas a empoderar al sujeto en la necesidad de entender la complejidad del mundo para construir y transformar escenarios colectivos más justos. Este posicionamiento ético-político requiere la recuperación de las subjetividades de la cultura en la que se enmarcan el contexto, los saberes, los significantes y los simbolismos para darle sentido a dichas construcciones.

Subjetividad

En los espacios académicos, particularmente en el ámbito escolar, se manejan diversos contextos socioculturales a partir de los cuales cada sujeto construye sus imaginarios, ideas del mundo y representaciones de la realidad, en el discurso pedagógico comienza a ser importante plantear reflexiones al respecto, con el fin de acercar el mundo interpretado de los estudiantes como saberes determinados por la experiencia al contexto de conocimiento conceptual y relacional.



Entender las particularidades de los sujetos educandos y permitirles hacer lectura de su entorno de manera crítica y científica, con la posibilidad de leerse a sí mismos en la interacción con dichos espacios y realidades, les permite generar reflexiones de relación con el territorio para identificación o desidentificación dentro de grupos o espacios en los que están vinculados o de los que hacen parte. He aquí la relación directa de la subjetividad con la subjetivación presente en la mirada que un sujeto realiza sobre sí mismo en un contexto, no necesariamente para realizar juicios sino para entender la realidad, el mundo que habita y su participación en una estructura social que no fabricó pero si puede intervenir.

En la subjetividad se establecen los imaginarios simbólicos que dan forma a la cultura: significados y significantes, evidentes generalmente en todas las expresiones del lenguaje y la relación con otros. En una propuesta pedagógica que permite un acercamiento a esta noción de subjetividad, Patiño (2009) sostiene que:

La subjetividad habla del sujeto y se opone al objeto, no lo niega pero lo trasciende, define al individuo en relación con sus propias concepciones de mundo, a partir de la presunción de autonomía y libertad. Cumple simultáneamente funciones cognitivas, prácticas e identitarias. Las primeras contribuyen a la construcción de la realidad, las segundas permiten que los sujetos orienten y elaboren su propia experiencia, y las terceras aportan los materiales desde los cuales se definen pertenencias sociales (Patiño, 2009, p. 94).

Pero no se sabe cuánto espacio y tiempo hay para la subjetividad en la escuela. Se estandarizan planes educativos, competencias a alcanzar, lineamientos e incluso es posible condicionar y controlar a la misma escuela y a los estudiantes en su subjetividad y la interpretación que hagan de la realidad.



Esto parece mucho más complejo que la definición de El Principito sobre la domesticación, desde el vínculo con el otro. Si la subjetividad es el roce de verdad y libertad que tiene todo ser humano para emancipar la mente y el espíritu y adueñarse de sus propios actos, las restricciones impuestas por el orden escolar, en lugar de crear vínculos, desarraigan, someten, homogenizan y no le permiten tomar posesión del mundo interpretado por sí mismo.

Para mantener articulado el proyecto con las necesidades reales de la escuela y de los agentes educativos involucrados, se debe abordar el tema de la autoridad a partir de la discusión en torno a su aplicación en la escuela y a la evolución que esta se ha permitido en las aulas de clase.

Autoridad

Es importante desarrollar el concepto de autoridad para dilucidar dudas y cuestionamientos respecto a la propuesta de autonomía desde la subjetivación, en busca de salidas emancipadoras frente a la alienación de los sistemas políticos que regulan el sistema educativo. Se considera de vital importancia mantener el norte frente a lo que implica el adecuado manejo de la autoridad en las aulas, en las instituciones educativas y en los hogares de los estudiantes, particularmente en los participantes en la investigación.

Lo que han venido haciendo las escuelas críticas es poner la autoridad como *puente* para instalar procesos de subjetivación. La autoridad es acompañante, es compañero de viaje (no guía porque no hay camino), es interlocutor de lo que el escritor antioqueño Fernando González llamara el “viaje a pie” (Saldarriaga, 2015, p. 339).

William Golding (1954), en su libro *El señor de las moscas*, invita a la reflexión sobre la necesidad de normas y límites que regulen al niño y al adolescente para evitar que se dirijan a un estado de naturaleza que sería agresivo, no sólo para su entorno y los individuos que



allí habitan, sino para sí mismos en tanto enfrentan sanciones sociales que los excluyen de toda forma posible de reconocimiento y ascenso social. Se sabe que para niños y adolescentes es complejo hallar la capacidad de autogobernarse, de crear reglas que limiten su voluntad; en el caso que plantea Golding, se vislumbra también la necesidad emocional que tiene el adolescente de la presencia del adulto que proporciona protección, seguridad y los límites que necesita para ser parte de una sociedad civil que lo resguarda y en la que está seguro, mientras se le permita su singularidad como sujeto pensante.

Emancipándole de la autoridad del adulto, no se ha liberado al muchacho, sino que se le ha sometido a una autoridad mucho más terrorífica y verdaderamente tiránica: la tiranía de la mayoría. En cualquier caso, el resultado es que el menor, por así decirlo, ha sido desterrado del mundo de los adultos. O bien son abandonados a su suerte, o bien son entregados a la tiranía de su propio grupo, contra el que no pueden rebelarse, debido a su superioridad numérica; con el que no puede razonar, porque no son más que muchachos; y del que no pueden huir hacia no se sabe qué otro mundo, porque el de los adultos les está vedado (Arendt, 1996, p. 43).

Lejos de hacer una crítica abierta a los postulados de Arendt en torno al concepto de autoridad que se encuentra enmarcado en su discurso dentro del espacio de la libertad, ni mucho menos contra la autoridad misma en favor de la anarquía, se ofrece más bien una explicación dialéctica acerca del objeto que convoca la presente investigación sobre la subjetivación, y quizás un poco situado en los ámbitos de la democracia desde referentes morales y políticos del concepto, alejándose de los órdenes dominantes de reproducción del autoritarismo. Se propone, como diría Foucault (1987), “intentar jugar con el mínimo de dominación fundamentado en la libertad individual, de *ethos*, de práctica de sí y de libertad” (Foucault, M., 1987, p. 139).



Arendt (1996) señala el escenario del adolescente en situación de vulnerabilidad en el que muchas veces se ven inmersos los estudiantes en la escuela y sus periferias, frente a una autoridad de grupo de congéneres donde no hay disertación de argumentos ni lugar a debate político; pero también es cierto que la autoridad ha sido entendida, replicada y traducida por los adultos, especialmente en la familia y en la escuela, en actos de autoritarismo por temor a perder el poder que confiere la legitimidad y la legalidad de un contrato social. Frente a esto, Grosrichard (1979) menciona que:

En el análisis de Arendt, el pensamiento político de la antigüedad clásica habría hecho surgir la autoridad, a partir del recurso al ámbito pre político de lo doméstico para dar respuesta al vacío en el campo de la política entre la coacción (reino de la fuerza) y la persuasión (reino de la razón). Se trata de la necesidad de encontrar un nuevo fundamento de la gobernabilidad más allá de estas vías. Se diría que la autoridad aparece como una suerte de “solución de compromiso” (en el sentido de Freud) que encubre y revela a la vez la brecha misma entre el orden de las leyes y la razón y el de las pasiones, cuya imposible conjunción/disyunción hacen a “esa mezcla impura que es el poder político en las sociedades consagradas a la historia” (Citado en Sanabria, 2008, p. 115).

En el contexto de la pedagogía crítica, no se trata de entregar el poder de la autoridad al estudiante, sino más bien de darle participación en un mundo que también le pertenece. Según Ramírez (2008):

Debemos asumir el trabajo en el aula como escenarios de discusión, [...] para enlazar la reconstrucción histórica y cultural del conglomerado social y



la construcción los comportamientos y procedimientos que se apropia un grupo frente a situaciones o fenómenos dados (Ramírez, 2008, p. 110).

En ese orden de ideas, y más orientado al proyecto aquí presentado, Giroux expone una propuesta crítica de autoridad nombrada por él mismo como *autoridad emancipatoria*, que se soporta en la redefinición del educador como *intelectual contrahegemónico*. Este concepto de autoridad emancipatoria “debe estar arraigado en una perspectiva de vida comunitaria en la cual la calidad moral de la existencia cotidiana se halla vinculada a la esencia de la democracia” (Giroux, 1999, p. 141-142).

Lo anterior implica necesariamente estar inscrito en un Estado de sociedad civil, acatando las normas dispuestas en un contrato social del que hace parte el sujeto que posee una ciudadanía, cuyas regla no vulneren derechos individuales y colectivos y no menoscaben la consciencia y la voluntad moral de la persona, con el reconocimiento de las particularidades de cada individuo que busca la autonomía como parte de su condición humana y la diversidad de los grupos que conforman el tejido social. Se habla entonces de una forma de autonomía política, una libertad dada por sí mismo para ejercer la democracia, superando el problema de la obediencia para trascender al de reconocimiento de relaciones de poder en una comunidad política donde se abnegan libertades en beneficio común, pero también individual.

Línea II: Autonomía

Dando continuidad al contexto de la autonomía, para el sujeto político, en torno a la democracia, es necesario reconocer también el aporte de la teoría crítica en el contexto político del concepto, y en torno al ámbito de la democracia, como bien dice Yannuzzi: “Si la noción de autonomía resulta impensable desde concepciones no-pluralistas y antidemocráticas, restarle espacio a la autonomía política de los ciudadanos supone, en última instancia, negar la posibilidad de construir una sociedad justa. Y esto requiere de la



construcción de un delicado equilibrio que permita articular las distintas dimensiones de la autonomía.” (Yannuzzi, 2001, p. 172). Se observa aquí no obstante un concepto de autonomía en el contexto de comunidad política.

Habermas, citado por Yannuzzi, en congruencia con el imperativo categórico kantiano afirma:

Las instituciones del Estado de derecho tienen por fin asegurar el ejercicio efectivo de la autonomía política de ciudadanos socialmente autónomos, y ello de suerte que, por un lado, pueda surgir el poder comunicativo resultante de la formación de una voluntad racional y encontrar expresión vinculante en programas legislativos, y que, por otro este poder comunicativo, a través de la aplicación racional y la implementación administrativa de esos programas legislativos, pueda circular a lo largo y ancho de toda la sociedad y –tanto a través de la estabilización de expectativas como de la realización de fines colectivos– pueda desarrollar su fuerza de integración social (Citado en Yannuzzi, 2001, p. 163).

En virtud de desarrollar la importancia que en el tejido de este proyecto tiene la formación de sujetos políticos y de entender el concepto de autonomía en el plano político y privado más adelante se continuará discutiendo en torno a la autonomía para definir este concepto desde la línea de investigación que aquí convoca; es necesario sondear también el contexto del concepto de autonomía que tiene la metodología Fontán, ya que es mediante la significación de este principio institucional, por la implementación del sistema, que se llega al planteamiento inicial del problema, buscando en la teoría crítica una posible salida para la interpretación del mismo.

Según la metodología Fontán:



El aprendizaje autónomo es un principio básico de la Educación Relacional Fontán, cuyo objetivo es alentar a los estudiantes a: buscar de forma independiente la información, desarrollar habilidades que más tarde pueden aplicarse en el aprendizaje auto-dirigido, generar una capacidad innata para asumir tareas, transformarse en los responsables de su propio aprendizaje y determinar la dirección de su propia enseñanza (Fontán J. L., sf, pp. 15-16).

El deber de los estudiantes en su aprendizaje autónomo cambia, a medida que su grado de autonomía pasa desde el nivel dirigido, al asesorado, luego al orientado y finalmente pasan del nivel orientado a la autonomía. La eficiencia del sistema destaca el potencial de cada estudiante a medida que estos ganan autonomía bajo la Educación Relacional Fontán (Fontán J. L., sf, p. 29).

Si bien, desde la teoría crítica es otro el plantamiento que se le da al concepto de autonomía, donde se tiene en cuenta para darle significación no sólo la noción epistemológica del término sino el contexto histórico-político en el cual se especifica, no es posible dar una definición de sujeto autónomo universal o sujeto de plena autonomía, se requiere una mirada holística para abordar diferentes interpretaciones, por lo que se tratará de realizar aquí un paralelo de los significados y comprensiones que se tienen del sujeto autónomo desde la teoría crítica, empero, abordando también el campo educativo que convoca esta propuesta, en particular la articulación teórica en diferentes perspectivas como la de Kohlberg –la cual no se posiciona necesariamente en este proyecto como fin en términos de aplicación, pero sí como medio para lograr un análisis del concepto y una forma de acercar la formación de la autonomía al mundo conceptual que se tiene sobre el término en la Institución Educativa a partir de la implementación de la metodología Fontán en el sistema SERI-.

A la teoría de Kohlberg se llega realizando un análisis en torno al desarrollo de la consciencia moral con alcances explicados por el autor desde un estudio de las estructuras cognitivas como resultado de procesos de aprendizaje, fundamentadas justamente en



principios moralidad – concepto que también tiene variedad de discurrencias teóricas de acuerdo a concepciones de la cultura, por ello desde la teoría crítica el concepto de autonomía también se articula a la esfera política cuando se manifiesta desde la voluntad colectiva- como un aspecto de la formación del sujeto autónomo, también relacionado con la autonomía de la voluntad de Kant, quien asimismo, desde la ética cognitiva, explica el concepto de lo moral y en correspondencia también con la teoría normativa formulada por Habermas desde la acción comunicativa y la teoría de la justicia de Rawls (Habermas, 2010, pp. 138-141).

Es así que Kohlberg propone varias etapas de desarrollo de la persona desde su infancia, su juventud y su etapa de adultez, asumiendo desde su análisis que la edad en la que se encuentra la población estudiada obedece a una etapa de desarrollo moral que permite realizar una observación más concreta del nivel de autonomía que ellos tienen.

En la tabla a continuación, Tabla 1, se observa un paralelo de los niveles de autonomía propuestos por Fontán (s.f.) y las etapas de desarrollo moral propuestas por Kohlberg (1981), las cuales devienen por su parte del estudio que este último le dedicó a la teoría del desarrollo moral del niño en Piaget (1932), el cual transcurre según este en el proceso de maduración biológica del menor, mientras que en Kohlberg , basándose en un análisis del desarrollo del Yo en el contexto moral, dicho desarrollo tiene que ver más con la interacción en diversos ambientes; aunque es conexo al desarrollo cognitivo, ya que contribuye al desarrollo de la conciencia moral, no depende únicamente de este sino más bien del contexto social en que se desarrolla el ser humano y las relaciones que allí se establecen teniendo en cuenta normas y principios éticos para alcanzar el desarrollo de la conciencia moral.



Tabla 1

Cuadro comparativo: Autonomía Fontán / Teoría de las etapas del desarrollo moral según Kohlberg

Niveles de autonomía Fontán	Características de la metodología (Fontán J., pp. 21-23)	Relación teórica con las etapas del desarrollo moral según Kohlberg (Habermas, 2010, pp. 45-46)
<p>Nivel dirigido</p>	<p>Es el primer nivel considerado dentro del desarrollo del proceso de autonomía, según Fontán. En este nivel el estudiante está direccionado por un concepto de heteronimia, con pensamiento enmarcado según reglas invariables que deben cumplirse literalmente porque una autoridad externa lo ordena.</p> <p>La base del comportamiento es la norma que impone una autoridad superior (padres, adultos, docentes) donde no hay excepciones ni discusiones.</p> <p>Existen, entonces, marcadas demostraciones para buscar indiscriminadamente en el otro un culpable por las decisiones que se han tomado sin tener en cuenta las consecuencias y las acciones que se han llevado a cabo.</p> <p>Los objetivos, si existen, son a corto plazo y enfocados en las actividades, las circunstancias y los condicionamientos sociales que se viven en el momento. El comportamiento está determinado y justificado por el entorno, por lo externo, por las acciones del otro, más que las propias.</p> <p>Es en este nivel donde se presentan comportamientos en función de las consecuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evitar un castigo (ejemplo: <i>no le pego a mi compañero porque me castigan</i>). - Para obtener un premio (ejemplo: <i>hago</i> 	<p>Según las etapas del desarrollo moral propuestas por Kohlberg (1981), este comportamiento obedece a un orden preconventional. Etapa 1: La etapa del castigo y la obediencia, donde lo justo es la obediencia ciega a las normas y a la autoridad, evitar el castigo y no causar daño material, evitar el quebrantamiento de las normas, obedecer por obedecer, las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.</p>



<p>8 0 3</p> <p>Facultad de Educación</p>	<p><i>mis tareas porque así mis padres me</i></p>	
<p>Nivel asesorado</p>	<p>En el segundo nivel de autonomía, el comportamiento del estudiante aún depende de las normas externas, pero esta se cumple en función de un orden establecido en el que él empieza a intervenir.</p> <p>Es allí donde la norma se empieza a entender como una estructura funcional en la cual cada persona participa y en la que los modelos de autoridad están presentes como guías y acompañantes del proceso, no como impositores.</p> <p>Se trabaja bajo procesos de comunicación mediatizada que se enfocan en el desarrollo del sentido real de lo que se piensa y se hace, pero siguen presentándose comportamientos donde se cumple la norma para satisfacer a los demás (<i>debo ser bueno para que mis padres se sientan orgullosos de mí</i>), o en el que se cumple para mantener un grupo social (<i>debo cumplir con mi función de la forma que dicen mis amigos, todos actuamos igual</i>).</p>	<p>Se relaciona con la Etapa 2 del orden preconventional: La etapa del propósito y el intercambio instrumental – individual, donde lo justo es seguir las normas cuando va en el interés inmediato de alguien. Lo justo es actuar en pro de los propios intereses y necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo, es también lo que es equitativo; esto es, un intercambio, un trato, un acuerdo entre iguales. La razón para hacer lo justo es satisfacer las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que los demás también tienen sus intereses.</p>
<p>Nivel orientado</p>	<p>Nivel de transición en el que se permite al estudiante demostrar si sus habilidades están lo suficientemente desarrolladas para manejarse bajo los parámetros del nivel de autonomía.</p>	<p>Esta etapa se relaciona con lo que Kohlberg llama orden convencional que se ubica en la etapa 3: La etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales mutua, donde lo justo es realizar una buena (elegante) función, preocuparse por los demás y por sus sentimientos, respetar la lealtad y la confianza entre colaboradores y sentirse interesado por cumplir las normas y lo que de uno se espera. Las razones para ser justo se basan en la necesidad de ser bueno a los ojos propios y a los de los demás: si uno se pone en lugar del otro, uno quisiera que los demás se portaran bien (regla de oro).</p>
<p>Nivel autonomía</p>	<p>Los estudiantes se consideran autónomos cuando existe una autogestión donde las reglas y los comportamientos son producto de un acuerdo y, por lo tanto, son modificables para buscar la</p>	<p>Se relaciona con la etapa 4: Etapa del sistema social y del mantenimiento de la conciencia, donde lo justo es cumplir con el propio deber en la sociedad, mantener el orden social y contribuir al</p>



<p>8 0 3</p> <p>Facultad de Educación</p>	<p>consecución de la mejor opción y decisión en una situación, teniendo en cuenta los resultados y las afectaciones en los otros. Se someten a argumentaciones y a acuerdos en los que cada una de las partes obtiene el mejor resultado posible.</p> <p>La norma se cumple en función de un consenso y no se puede desobedecer (<i>debo respetar las normas en beneficio común y en función de un consenso voluntario</i>).</p> <p>La norma se cumple porque representa una estructura que colabora en el alcance de mis metas personales.</p>	<p>bienestar de la sociedad o del grupo, es cumplir deberes que uno ha aceptado; las leyes deben cumplirse, excepto en los casos extremos en los que colinden con otros deberes y derechos socialmente determinados. Lo justo es también contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución. Las razones para hacer lo justo son: mantener el funcionamiento de las instituciones en su conjunto, el respeto por sí mismo o la conciencia al cumplir las obligaciones que se han admitido o las consecuencias. ¿Qué sucedería si todos lo hicieran?</p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Aun cuando los estudiantes comienzan a familiarizarse con los términos de autonomía y los niveles propuestos por la teoría de la metodología Fontán, incluidos ahora en los principios institucionales, de cuyos postulados parece haber mucha relación con lo teorizado por Kohlberg, se entiende en este proyecto, no obstante, la necesidad de encontrar referentes que articulen teóricamente el proceso de formación en autonomía que se espera en la población estudiada; para quienes se pretende una formación más crítica y democrática en cuanto a lectura de la realidad para la toma de decisiones y posición en el mundo con el rol que a bien deban asumir.

En la aplicación del sistema SERI se traduce la autonomía en términos de autonomía del aprendizaje o aprendizaje autónomo, mientras que esta investigación aborda el término desde la estructura conceptual tanto de la pedagogía crítica como de la filosofía política. De esta manera, interviene el postulado de Kant quien, como se indica más arriba, explica el concepto desde la autonomía de la voluntad, como único principio de la moral: “La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (Kant M. , 1921, p. 49). Igualmente, y sin que se salga de la realidad que aquí se adelanta, desde los postulados de Freire (2004) se entiende el aprendizaje autónomo como la capacidad del individuo para aprender y comprender el mundo a través



de sí mismo, usando sus propias habilidades, considerando a hombres y mujeres como seres histórico-sociales-culturales.

Para Kant es imperativo entender que la voluntad del individuo trasciende sus deseos en tanto no siempre las consecuencias de los actos obedecen a estos, pero dicha voluntad ha de ser dirigida por la consciencia moral, es decir, el buen obrar de acuerdo a unos principios éticos y leyes universales establecidas.

La autonomía de la voluntad es la constitución de la voluntad, por la cual es ella para sí misma una ley -independientemente de cómo estén constituidos los objetos del querer-. El principio de la autonomía es, pues, no elegir de otro modo sino de éste: que las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal. Que esta regla práctica es un imperativo, es decir, que la voluntad de todo ser racional está atada a ella necesariamente como condición (Kant, 1921, p. 53).

Hablar de la autonomía en el campo educativo, no obstante, implica reconocer al estudiante en su contexto como un sujeto con presencia en el mundo, que reflexiona sobre sí mismo, que habla de lo que hace, piensa y sueña, que se construye en la interacción con otros. Una autonomía para la emancipación, para la libertad y en la cual el estudiante es agente activo, que atiende y comprende la norma, sin dejar de reconocer que como ser humano está condicionado por factores externos, lo que no quiere decir que está determinado, pues el ser tiene la capacidad de autodeterminarse, tomar decisiones sobre su propia existencia que es, justamente, la base de la autonomía como un proceso que se construye a partir de decisiones que se toman cada día, sin perder de vista sus implicaciones; es decir, el sujeto como un ser responsable de sus pensamientos, sus actos y sus elecciones.



Reitera Freire que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción” (Freire, 2004, p. 12). A partir de esta reflexión y para hablar del desarrollo de la autonomía en el proceso educativo, es preciso abandonar la concepción heredada de la educación bancaria donde el formador es el poseedor del conocimiento y el sujeto que forma (o da forma, moldea), y el estudiante es el objeto formado por él; es decir, el docente se asume como sujeto y el estudiante como objeto. Contrario a esto, en la relación docente-estudiante ambos se afectan, cambian a partir de la interacción que se establece entre ellos en una relación entre sujetos que, a pesar de las diferencias existentes, ninguno se reduce a condición de objeto (Freire, 2004, p. 65).

La pedagogía crítica propone renunciar al autoritarismo que ha permeado la escuela como eterna promotora de los sistemas de dominación donde el docente es el poseedor del conocimiento y el estudiante es quien lo recibe como agente pasivo. Propone que el estudiante sea reconocido en su historia particular, llegue a la escuela a construir, no a ser completado, a disponer de su propio valor crítico, de sus necesidades dialógicas y de participación para ser valioso en el contexto espacio-temporal que habita.

Es pertinente entender que en este proyecto la autonomía no ha de leerse como autarquía, ni la emancipación como anarquía, aunque sí como autorregulación en un proceso que deberá comenzar de manera individual y alcanzar contextos masivos de independencia de los grupos sociales para decidir responsablemente a partir de la toma de conciencia frente a la existencia del otro y el poder de las clases.

Se podría hablar aquí de autonomía política en tanto los ciudadanos estamos inscritos en un Estado de sociedad civil mediante la legitimación de códigos civiles y normativos que han sido reconocidos y legitimados por la misma población, que regulan la convivencia y la organización de las instituciones que conforman el Estado y establecen las formas de representación para los colectivos sociales; el sujeto político entonces no obedece más que la ley que se ha prescrito, según Habermas “los sujetos son autónomos en la medida en que puedan entenderse a la vez como autores del derecho al que están sometidos como destinatarios” (Citado en Yannuzzi, 2001, pág. 153).



Y retomando de nuevo al contexto de la autonomía individual, quizás entendida en el plano educativo para la subjetivación, para Freire (2004), “la autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas (...) la autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser”. (p. 49). En este proceso, el estudiante debe estar acompañado por la familia y los docentes quienes, al tiempo que reconocen la singularidad de cada ser y su libertad, deben posibilitar reflexiones horizontales y abandonar la reproducción, el adiestramiento y el hablar de arriba hacia abajo, posturas propias de relaciones de poder a las que no ha sido ajena la escuela.

En esta misma línea, González (2004) propone que “es razonable asumir que se precisa un aprendizaje para que se produzca la transición entre un ser no autónomo, aunque humano, y el sujeto autónomo” (p. 204). Dado lo anterior, se requiere que desde los espacios de las instituciones educativas, los docentes apoyen a los estudiantes en dicha transición, lo cual es abordado en la presente investigación desde los postulados de la subjetivación.

Para clarificar el concepto de autonomía, debe entenderse la noción de heteronomía que implica el cambio de imperativo moral como el camino muchas veces no lícito o de simple adaptación, para conseguir la dominación de la voluntad siguiendo otros principios que no ha construido y que le representan a la razón de quien las sigue una voluntad mayor.

Cuando la voluntad busca la ley, que debe determinarla, en algún otro punto que no en la aptitud de sus máximas para su propia legislación universal y, por tanto, cuando sale de sí misma a buscar esa ley en la constitución de alguno de sus objetos, entonces prodúcese siempre heteronomía. No es entonces la voluntad la que se da a sí misma la ley, sino el objeto, por su relación con la voluntad, es el que da a ésta la ley (Kant, 2007, p. 53).



Habría que decir también que no se puede llegar al término de autonomía sin entender su exégesis en torno al término de heteronomía; no puede decirse que hay una jerarquía entre ambas aun cuando parece que no puede darse la autonomía de no haber comprendido que se está en un proceso que parte de la heteronomía, tampoco la autonomía deviene natural y consecuentemente de aquella, ya que un ser humano puede vivir en abnegación a todo código y situación impuesta externamente a él sean cuales sean las circunstancias sin dirimir o cuestionar sus medios o fines, juzgando incluso que modificar las normas puede significar una trasgresión; en todo caso, sólo el malestar y la incertidumbre que le causen dichas situaciones, acompañado de interrogantes que le obliguen a pensar en otras posibilidades, le darán pie al sujeto de la cultura, que se encuentra libremente sometido a relaciones de poder que lo controlan, a una emancipación y búsqueda de su libertad, pero no todavía a designarse como ser autónomo sino más bien a moverse entre las posibilidades que le ofrece el medio social y la libertad de elegir y tomar decisiones.

Heteronomía

En relación con el medio educativo, aunque desde los currículos y las políticas educativas se ha buscado desarrollar la autonomía en los estudiantes, las normas escolares aún obedecen a construcciones externas a estos; su participación es inocua aunque desde la ley se evidencia como fundamental y obligatoria (MEN, Ley 115, 1994), y tal vez podría serlo si los estudiantes entendieran mejor la importancia de su intervención en ellas. Las relaciones de poder también juegan un rol importante a la hora de construir autonomía; en ocasiones la presión de la autoridad del adulto sobre el estudiante y la subalternidad natural en este medio provocan en ellos el miedo a errar, lo que les presiona a mentir, su conducta no está regulada por su propia conciencia sino por algo ajeno a ella, dichas situaciones los conduce más por la heteronomía que por procesos de autonomía.

Carmen González, quien relaciona la heteronomía con el temor al error, indica que:



[El] miedo a errar que ha obligado a nuestra tradición filosófica a construir una imagen del sujeto autónomo como un sujeto sin fisuras es el que podría acabar por hacerlo caer en la más indeseable forma de heteronomía y así hará colapsar la oposición autonomía/heteronomía (González, 2004, p. 207).

Por el hecho de que la voluntad del sujeto no le es propia, la consecuencia de la ausencia de autonomía no le permite equivocarse ni en la práctica ni en los juicios, en tanto lo previene del error. Como plantea González:

Frente a una noción problemática de autonomía, la heteronomía es, de facto, sólo la consecuencia práctica de la opacidad del otro. [...] El sujeto heterónimo es aquel que actúa de modo que sus acciones se consideran buenas en la medida en que se adecuan al estándar preestablecido; de ahí su falta de valor moral (González Marín, 2004, pp. 212-213).

De esta manera, la heteronomía es reforzada por la cultura y por las instituciones que la conforman (familia, escuela, iglesia, entre otras) cuando se establecen normas morales según las cuales el sujeto debe actuar, pero movido por la convicción.

Al contexto de la Autonomía y la heteronomía, conceptualizados a veces anacrónicamente por la cultura en busca de posturas individuales, políticamente correctas, que conlleven al buen comportamiento y la obediencia civil sin cuestionamientos, se une muchas veces el sistema educativo en procura de unos resultados óptimos en civismo, que suelen distar de los discursos pedagógicos críticos actuales de formación ciudadana - y más aún los propuestos por la teoría crítica-. Por ello se pretende incluir, en la propuesta pedagógica de este proyecto a través de una unidad didáctica, una ruta que permita ordenar e interpretar los discursos sociales, políticos y culturales en el consciente de los estudiantes participantes del proyecto; generarles la posibilidad de encontrar salidas emancipadoras



hacia la libertad individual ofrecida por la propia Constitución Política del país al tiempo que generar mayor consciencia del territorio que habitan y como lo habitan de manera individual y colectiva. Dicha ruta la ha de enmarcar la Didáctica de las Ciencias Sociales al ofrecer a las docentes investigadoras nuevas formas de entender y abordar el conocimiento disciplinar y el momento histórico de la educación en el país, en Latinoamérica y en el mundo y de orientar a los estudiantes a encontrar otras posibles formas de aprender y afrontar la realidad.

Línea III: Didáctica de las Ciencias Sociales

Se propone aquí, más allá de ahondar en reflexiones teórico-epistemológicas en torno a postulados científicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, más bien interpretar las posibilidades que esta ofrece para el desarrollo de la propuesta planteada en el presente proyecto en la línea de la formación ciudadana.

Se entiende así, que las Ciencias Sociales integran un campo muy amplio de conocimientos conformado por diversas disciplinas que, desde las relaciones con el medio, permiten explicar, interpretar y comprender los hechos, los procesos sociales, los fenómenos naturales, etc. A partir del estudio de la Historia, la Política, la Economía, la Antropología, entre otras disciplinas, se entiende cómo el sujeto social puede delimitar la realidad en diversos aspectos para la resolución de problemas, desde la percepción, el razonamiento y la lógica.

Es claro que la enseñanza de las Ciencias Sociales ya no está centrada en la memorización de datos, ahora se necesita que el estudiante desarrolle una serie de habilidades que le ayuden a desenvolverse en el medio social en el que se encuentra inmerso. Las nuevas metodologías educativas incluyen formas de orientar al estudiante hacia el conocimiento y a otras formas de aprender, tales como el trabajo por proyectos.

Uno de los propósitos de la didáctica de las Ciencias Sociales es que los estudiantes descubran y experimenten el medio en el que viven sin perder de vista el contexto social, político, cultural y económico que los define y de alguna manera los determina. Es



necesario fortalecer las habilidades cognitivas y sociales, a la vez que su actitud desde la formación ciudadana para ser, hacer y tener postura crítica ante diversas situaciones y hechos. Para lograr ese fin se cuenta con una preciada herramienta: El currículo, tema que se desarrollará de manera específica más adelante en esta investigación.

Para Pagés (2000), la didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina científica cuyo objeto es el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, pero con un cuerpo de conocimientos distinto a estas:

Son conocimientos que emergen de la práctica y se dirigen a la práctica. Pero constituyen un cuerpo de conocimientos distintos del cuerpo de conocimientos que constituye la propia enseñanza de las Ciencias Sociales. Son conocimientos construidos en, y desde, la práctica por sus protagonistas (el profesorado, el alumnado y los saberes) y dirigidos al profesorado, en formación o en activo, para poder comprender qué hace o deja de hacer, qué racionalidad preside su práctica, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica así como para poder analizar qué ha ocurrido o ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo. El conocimiento que emana de todas y cada una de estas acciones constituye la razón de ser de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la base de su curriculum en la formación del profesorado y, en su desarrollo, configura una nueva práctica que es, también, objeto de reflexión e investigación: la práctica de enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales (Pagés, 2000, p. 3).

Como puede inferirse, la finalidad de la didáctica de las Ciencias Sociales



Consiste en analizar las prácticas educativas, la realidad de la enseñanza de la Historia y las otras Ciencias Sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. Por esta razón, la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas. La práctica, la realidad de las aulas debe ser, en opinión de Bronckart (1989) el centro, el corazón de los dos tipos de intervenciones que pueden hacer aumentar el conocimiento didáctico: la teorización y la modificación de las prácticas (Citado en Pagés, 1994, p. 39).

A esta modificación de las prácticas educativas propuestas por Pagés y otras sobre las cuales se han realizado reflexiones en la escuela en busca no sólo de mejorar el nivel educativo del país sino de formar mayor consciencia de lo que el estudiante aprende y contextualiza conforme la realidad de cada uno, se toma aquí la asistencia de la Didáctica de la Geografía con el fin de que esta contribuya en gran medida al acercamiento de conceptos propios del conocimiento del espacio habitado y vivido, del espacio político; del territorio y su apropiación, de la comunidad y los grupos que identifican o desidentifican a los ciudadanos, de las normas y leyes que los regulan, así como las relaciones de poder que los limitan o posibilitan y la relación de cada uno con estos aspectos.

Didáctica de la Geografía

Con este proyecto no se pretende una promesa de sujeto preestablecido y mucho menos predicho, sino más bien se desea avanzar en la construcción de subjetividades políticas; es decir, desde la socialización con el otro, de plantearse un discurso sobre sí en relación con los grupos a los que pertenece y lo complementan. Se propone, pues, orientar la apuesta educativa hacia el acompañamiento en la experiencia de los sujetos educandos en los espacios, los lugares y los territorios que habitan; en este caso particular, de la población estudiada.



El espacio recupera su raíz idealista en tanto no es un objeto realmente acabado fuera de uno, más bien se presenta como una posibilidad de construcción histórica de sí mismo. No está en tanto cosa fuera de mi experiencia, no existe en cuanto sí, sino para mí y por mí (Garrido, 2005, p. 139).

Se plantea así la apuesta por entender un sujeto geopolítico, tal vez no en el sentido estricto en que lo sugiere Salvador Dalí (1943), desde el nacimiento de un hombre nuevo, parido por la madre tierra. En este contexto de la didáctica de la Geografía, se desea mostrar el sujeto geopolítico que nace de la cultura y se devela en ella, intersubjetivo, inmerso entre las relaciones que se dan en territorios permeados por relaciones de poder, con límites y tensiones, pero también con posibilidades y expectativas. Un sujeto que se entiende dentro y fuera de sus territorios, se identifica o no en éstos y en los grupos de los que hace parte, e incluso consigo mismo, al construir y traducir códigos normativos, de convivencia y hasta de supervivencia. Como bien dice Garrido (2005):

El aprendizaje del espacio fortalece la construcción de sujeto, en tanto se potencia lo cotidiano como categoría configuradora de sí mismo.” (Garrido, 2005, pág. 143) y luego agrega; “la geografía potencia la construcción de espacios de aprendizaje y se nutre de dichos espacios para hacer significativas las apuestas pedagógicas (Garrido, 2005, pág. 152)

Por otra parte, Milton Santos (1996), desde la geografía crítica, señala:

Ninguno de los objetos sociales tiene una imposición tan grande sobre el hombre, ninguno está tan presente en lo cotidiano de los individuos. La casa,



el lugar de trabajo, los puntos de encuentro, los caminos que unen esos puntos, son igualmente elementos pasivos que condicionan la actividad de los hombres y rigen la práctica social. (Citado en Garrido, 2005, p. 139).

La propuesta de intervención planteada en este proyecto se desarrolla a partir de la construcción de una unidad didáctica que resulte del análisis de la aplicación de un instrumento de recolección de información entre la población estudiada de undécimo de la Institución Educativa Felipe de Restrepo. Se pretende atender de manera reflexiva el problema planteado al inicio del proyecto, que se fundamenta en la autonomía de los estudiantes, contemplada como principio fundamental de la institución, donde se encuentran altas posibilidades de que el problema radique en las relaciones de poder existentes y la poca claridad que tienen los estudiantes sobre esto y sobre los procesos de construcción que reglamentan las normas internas de la institución; lo que se evidencia, incluso, a la hora de presentar un reto o desafío a la norma o a las autoridades que la representan, por lo que se plantean los procesos de subjetivación como camino hacia la autonomía. “La integración de los sujetos se produce no tan sólo por la subordinación, sino por el diálogo entre lo establecido socialmente y sus propias ideas sobre sí mismo, así como por las posibilidades de resistencia” (Garrido, 2005, p. 145).

Se considera así que la didáctica de las Ciencias Sociales revelará el recorrido que permitirá desplegar las acciones oportunas para intervenir el problema y, en esta ocasión específicamente, la didáctica de la Geografía es la ruta más próxima, de acuerdo con el camino teórico recorrido, dado que:

El espacio geográfico, ya no se entiende más como un receptáculo, sino que como el resultado de una multiplicidad de interacciones entre los seres humanos y los contextos socio-naturales [...] el espacio geográfico es cada



vez menos un espacio para la construcción de subjetividad y cada vez menos un espacio para la construcción de socialización, toda vez que [...] emerge el individuo como categoría aislada de un proyecto colectivo [...] representa, cada vez más, un espacio de construcción de una experiencia desvinculada de sí mismo y de los demás. Este espacio geográfico que es ahora una experiencia, por sobre todo, individual, plantea unos desafíos educativos, en tanto la enseñanza y el aprendizaje espacial en la escuela aparecen desconectados de un proyecto de sujeto [...] cada vez más intentan anular la diferencia por medio de prácticas homogeneizantes (Garrido, 2005, p. 140).

Además, como bien lo ha expresado Garrido, se debe empezar la conexión entre la realidad territorial y los saberes propios de la cultura que se develan en la escuela como espacio de socialización, esto constituye el verdadero criterio teórico que se ha de utilizar para organizar la disposición, no sólo de los contenidos, sino de los objetivos y demás elementos que compondrán la unidad didáctica.

La interacción que se busca entre los lugares, los imaginarios que se tiene de ellos y la forma de relacionarse en estos, así como el entendimiento de las tensiones entre sujetos de la cultura, es razonar lógicamente e interpretar cómo los intereses sociales modifican las condiciones del medio. Tal como se apreciaba en la teorización sobre subjetivación, sólo el sujeto le da sentido al mundo que habita al resignificarlo y entenderlo para sí mismo. En palabras de Tuan (1983) “El espacio se transforma en lugar a medida que adquiere definición y significado” (Citado en Garrido, 2005, p. 144).

Para especificar entonces los núcleos conceptuales que abordan la necesidad de esta transformación del sujeto que habita el espacio con otros, convirtiéndolo en lugar y territorio, para el desarrollo de competencias sociales y dinámicas espaciales y adoptar posturas críticas frente a sus vivencias o experiencias, se aborda el currículo como herramienta pedagógica que contribuye en gran medida a la formulación y ejecución de



propuestas innovadoras en el aula y el entorno como escenario para la formación ciudadana, frente a la resolución de problemas y situaciones relevantes en el momento histórico pero recurrentes en el tiempo para realizar interpretaciones y relaciones.

Currículo

La didáctica en el contexto de la pedagogía crítica tiene en cuenta diversos elementos que son necesarios en la interrelación entre estudiante, docente, saber y sociedad. Entre éstos resalta el contexto social, elemento que condiciona el diseño y la ejecución de la propuesta del docente, según el plan de estudios presentado desde el currículo a partir de un problema real, ya que se debe plantear el interés por los contenidos a partir de las necesidades de aprendizaje, y tratando de suscitar una actitud positiva y responsable frente al saber contextualizado en la cotidianidad; asuntos que deben resolverse teniendo presente a quién se enseña y sin perder la intención y el objetivo que impulsa el desarrollo las actividades.

Pero ¿cómo está inmersa la aplicación de la didáctica de las Ciencias Sociales en el currículo escolar? Teniendo en común el espacio educativo, ambas se interesan por la formación: el currículo define los procesos de enseñanza en forma documentada y reúne experiencias de las que posteriormente se sirve la didáctica para el ejercicio de la enseñanza. La didáctica de las Ciencias Sociales, como práctica en el aula, permite aprender a enseñar para acercar al conocimiento que el estudiante desea alcanzar.

Sobre el marco legal del diseño curricular en Colombia, el artículo 76 define el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 1994).



Sin embargo, como se ha indagado en las categorías anteriores, la identidad en Colombia no se ha logrado construir desde la escuela con los diseños curriculares planteados. Por otro lado, en la Ley 115 de 1994 se expone que las Ciencias Sociales deben formar sujetos pensantes, conscientes de su entorno, capaces de pensarlo, de problematizarlo y de transformarlo. A pesar de esto, el estudiante no ha dejado de ser un producto de su contexto y de la formación que recibe en éste y en la escuela, allí confluyen subjetividades, entusiasmo por los temas sociales como mundos por descubrir y también desarrolla habilidades comunicativas y sociales que le permiten relacionarse y pensarse en los contextos que habita. El currículo escolar es el espacio donde deben converger todo tipo de concepciones que puedan contribuir a determinar el objetivo del diseño escolar y aportar criterios para dar sentido a lo que aprende el estudiante.

En el currículo, en el contexto de la pedagogía crítica, la escuela debe interiorizar el marco político de la educación, para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social. [...] Currículo y didáctica se concretan así en la representación de la realidad en tanto la escuela se pregunta por qué, para qué, a quién, cómo, cuándo y dónde enseñar (Ramírez, 2008, p. 109).

[La pedagogía crítica] se sumerge entonces en la manera de comunicarse entre los grupos humanos, en el lenguaje, en las costumbres y tradiciones, en los hábitos, en los comportamientos y las aficiones, entendiendo la cultura como práctica simbólica sobre la cual se ejercita el pensamiento y las opciones imaginarias que, finalmente, se adquieren y se interpretan como ideas generales (Ramírez, 2008, p. 113).



En este sentido, Rozada (1999) hace referencia a la relación social, política y cultural del ámbito escolar y procura un entendimiento racional de la práctica cotidiana de la enseñanza transmitiendo generalmente un espíritu emancipador como el que convoca esta investigación. Rozada proporciona, desde la teoría del currículo, la posibilidad de centrar el interés en:

La manera en que es interpretado todo lo que es cultural y simbólico que hay en las instituciones y prácticas educativas, aprendiendo también otra forma de enfocar el conocimiento social: aquella que se constituye no tanto con la intención de dominar los objetos sino de comprender las actitudes de los sujetos y el mundo del significados que las condicionan. Así y todo, plantea que si aceptamos que ambos enfoques reducen la enorme complejidad de la enseñanza, estaremos ejercitando una manera dialéctica de abordar lo social (Rozada, 1999, p. 46).

Al reconocer que el currículo aporta un umbral a la didáctica de las Ciencias Sociales a partir de los postulados teóricos construidos desde la experiencia, se hace preciso continuar el camino de la educación emancipada que da sentido al rol social del estudiante para que se piense como sujeto político, racionalizado y subjetivado e interesado por el mundo que lo rodea, protagonista de cambio y transformación histórica.

Al respecto, se comparten los principios que aportó Mesa al proyecto de investigación dirigido por Lawrence Stenhouse, llamado *Humanities curriculum*, respecto al papel emancipador del currículo en la escuela y la reflexión frente al mismo:

Un respaldo para la práctica curricular reflexiva, el cual contempla de manera clara el objeto de la didáctica de las ciencias sociales observadas a la luz de la propuesta de formación ciudadana para el contexto colombiano.



- Con los adolescentes se deben tratar cuestiones controvertidas.
- Los profesores no deben utilizar su autoridad para imponer sus ideas.
- El centro de las actividades de encuentro es el diálogo y no la instrucción.
- El diálogo debe proteger los puntos de vista divergentes.
- El profesor es el responsable y garante de la calidad del diálogo y del nivel de aprendizaje (Mesa Arango, 2008, p. 8).

Para analizar la práctica o proponer prácticas alternativas es fundamental averiguar las ideas, las teorías y los propósitos que vehiculan el currículo y las ideas y los criterios que utiliza el profesorado para implementarlo en la práctica (Pagés J. 2000), así como el contexto social en el que se aplica.

La didáctica de las Ciencias Sociales ha crecido y se ha amparado en las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico; en cierta manera es hija del currículo y de las teorías que en él se vehiculan.

El currículo como construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, se refleja, o al menos así lo pretende, en unas prácticas educativas de donde emergen los problemas que estudia la didáctica. Como tal construcción social, históricamente determinada, constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad (Pagés J., 1994, p. 39).

Se espera de esta manera contribuir a la generación de apertura, en el campo didáctico y conceptual, de un currículo crítico en el espacio educativo, particularmente en el que se



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

desarrolla la intervención, en procura de responder a las necesidades educativas que plantea el momento histórico y las nuevas generaciones cada vez más atomizadas por la información inmediateista de los medios de comunicación, con el fin de trascender al mundo del conocimiento científico, en este caso social, para entender e interpretar el mundo real.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo desde el cual se aborda el asunto de la autonomía dentro de la implementación del Sistema Educativo Relacional SERI en la Institución Educativa Felipe de Restrepo, poniendo especial interés en los estudiantes, quienes son los participantes directos de la misma, para desde allí interpretar y dar sentido a las percepciones y significados que se dan en torno a este asunto, posibilitando la construcción de nuevas miradas, mediante el intercambio de vivencias y concepciones de la realidad.

Esta perspectiva investigativa, como lo plantea Galeano (2004):

Apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación (Galeano, 2004, p. 18).

Considerando los aportes del paradigma crítico social como paradigma investigativo, mediante el cual se propician cambios sociales con base en las realidades en las que están inmersos los sujetos que hacen parte del proceso investigativo. Como plantean Denzin y Lincoln (2012) “La investigación crítica trata de exponer las fuerzas que impiden a los individuos y los grupos moldear las decisiones que afectan sus vidas en forma crucial. De esta manera, pueden lograr mayores grados de autonomía y de agencia humana” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 249).

En el ámbito educativo, Escudero plantea:



La concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo (Citado por Melero, 2011-2012, p. 343).

Así, el proceso de investigación no se reduce a la explicación de la realidad, sino que debe comprometerse con su transformación y procurar la emancipación de los sujetos protagonistas, a través de procesos reflexivos.

De allí que se implemente la investigación acción participativa cuyo objetivo, tal como lo plantea Ander- Egg (1990), es “participar para transformar y ser protagonista del cambio social” (Citado por Melero, 2011-2012, p. 345). Con esto, se persigue el propósito de indagar y actuar sobre la realidad mediante la participación dinámica y consciente de los sujetos implicados, quienes mediante un proceso reflexivo tienen la posibilidad de plantearse acciones para impactar sobre sus problemas, sus necesidades, sus capacidades y sus recursos, gracias al empoderamiento que adquieren y a su reconocimiento como sujetos políticos.

Participantes en el proceso

La investigación se realizó con los 40 estudiantes del grado undécimo uno de la Institución Educativa Felipe de Restrepo, quienes se involucraron en el proceso desde el año anterior. Este grupo de estudiantes fue seleccionado debido a la necesidad de empoderarlos para que asuman su proceso formativo desde una óptica de mayor consciencia crítica, brindándoles espacios de reflexión que les posibiliten desarrollar procesos de subjetivación para asumir los desafíos a los que se enfrentan en el interior de la institución educativa y en sus entornos inmediatos, ya que en un futuro próximo enfrentarán retos que exigirán de ellos una mayor consciencia de sí mismos como sujetos políticos y del mundo en que se encuentran inmersos. Así mismo por la etapa del desarrollo moral en que se encuentran,



según los planteamientos expuestos por Kohlberg, los cuales fueron expuestos en el marco teórico.

Cabe mencionar que en la institución hay, en la actualidad, dos grupos de grado undécimo, no obstante, se seleccionó específicamente undécimo uno, debido a que otros docentes estudiantes de la maestría, vienen adelantando varios proyectos de investigación, uno de los cuales se está llevando a cabo con el otro grupo de grado undécimo.

Fases, técnicas e instrumentos

La presente investigación consideró tres fases, correspondientes a cada uno de los objetivos planteados.

Fase 1: Diagnóstico

En esta fase se realizó un grupo focal en torno al concepto de la autonomía, a mediados de 2017, con los estudiantes participantes y el equipo investigador. Como plantea Alonso (1996), un grupo de discusión “es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas” (Citado por Arboleda, 2008, pp. 71-72).

Esta técnica permitió dialogar con los estudiantes en torno a la autonomía, analizar las características de un sujeto autónomo y cómo se vivencia en su cotidianidad. A partir de esto se hallaron descriptores que arrojaron las categorías emergentes requeridas en el diseño del cuestionario, instrumento para identificar el nivel de autonomía de los estudiantes, así como los límites y posibilidades que tiene su desarrollo en la escuela. Estos niveles se contemplaron a partir del tipo de interacciones sociales con las que manifiestan posibles procesos de subjetivación en el contexto educativo habitual.

Se identificaron tres categorías: Autonomía moral, autonomía escolar y subjetivación para la autonomía. El cuestionario fue validado por expertos y diligenciado por estudiantes



del grado seleccionado a través de la plataforma para formularios de Google, asegurando criterios de validez y fiabilidad electrónica.

Fase 2: Diseño e implementación de la unidad didáctica

Esta fase se realizó desde el modelo del constructivismo social de Granados y Pagés (2011) que considera a los estudiantes como seres sociales y activos en su entorno, quienes construyen sus saberes de manera paulatina mediante la interacción entre sus conocimientos previos, su experiencia vital, el vínculo con sus pares y el acompañamiento del docente, en una relación de interdependencia.

El modelo del constructivismo social tiene afinidad con los parámetros institucionales para la elaboración de las guías de estudio dentro de la metodología SERI, de manera particular en la forma de organizar el proceso por fases o etapas que conduzcan al estudiante desde el reconocimiento de los saberes previos, pasando por la investigación de las temáticas hasta la aplicación y la contextualización de lo aprendido en su cotidianidad.

Para la elaboración de la unidad se plantea la didáctica de la Geografía como ruta para reinterpretar o confrontar las experiencias de los estudiantes en los espacios y los territorios en los que interactúa, así como las relaciones entre sujetos que allí se producen. De esta manera, se reconoce en cada lugar e interacción con el otro un escenario que forma y transforma, en procura de la ciudadanía política.

El diseño de la unidad didáctica también consideró los postulados de la subjetivación, para que desde allí los estudiantes se asuman como sujetos políticos y agentes de su propio proceso formativo, lo que posibilitará en ellos alcanzar paulatinamente mayores niveles de autonomía.

Fase 3: Descripción de la experiencia

La descripción de la experiencia con los estudiantes a partir de la implementación de la unidad didáctica tiene como ejes de la narración la percepción de sí mismos, sus niveles de



autonomía, las relaciones que establecen con los otros y con el contexto institucional y social en el que están inmersos.

El soporte constitutivo sobre el que se produce la narración descrita a partir de la implementación de la unidad didáctica es de Ghiso (2001), a partir de algunos componentes de las prácticas que señala el autor y que se desarrollan en el proceso investigativo para develar aspectos de la intervención: los sujetos que experimentan la práctica, el contexto de los lugares, los territorios donde se ejercen relaciones de poder, los espacios de interacción, la influencia de estos aspectos en la práctica, los intereses y las motivaciones contrahegemónicas que movieron la propuesta de intervención y le dan sentido, los referentes conceptuales que orientan, retroalimentan y condicionan la intervención y, finalmente, los contenidos implícitos en la unidad didáctica que pueden determinar nuevos códigos que dinamicen las relaciones entre los sujetos y las relaciones del ser consigo mismo desde la reflexión (Citado en Ruiz, 2001, pp. 9-10).

Tabla 2

Fases de la metodología

FASE	OBJETIVO	TÉCNICAS
Diagnóstico	Identificar cómo las interacciones y las relaciones de poder en el contexto escolar posibilitan o limitan el ejercicio de la autonomía de los estudiantes de la Institución Educativa Felipe de Restrepo.	Grupo focal Cuestionario
Diseño e implementación de la unidad didáctica	Diseñar una unidad didáctica a través de la cual los estudiantes asuman procesos de subjetivación, como sujetos políticos y agentes protagonistas de su propia formación, fundamentados en la didáctica de las Ciencias Sociales, específicamente en la didáctica de la Geografía.	Análisis de autores que han abordado el tema de unidades didácticas. Diseño y adaptación de la unidad didáctica de acuerdo a los formatos institucionales para el diseño de guías en el método SERI.
Descripción de la experiencia	Describir la experiencia de la implementación de la unidad didáctica diseñada, considerando la evolución en los procesos de	Registros de los estudiantes y posterior análisis del resultado de las actividades propuestas en la unidad didáctica.



8 0 3	subjetivación y en los niveles de autonomía de los estudiantes participantes en la investigación.	
-------	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Postura ética

En la presente investigación se consideraron los siguientes aspectos:

- Respeto por los estudiantes participantes en el proceso investigativo, lo que se evidencia en: la claridad frente al proceso, el diligenciamiento con los estudiantes y sus acudientes del consentimiento informado para participar en la investigación y para la realización de fotografías, videos o grabaciones, y el cuidado con la reserva de la información suministrada y las identidades de los participantes.
- Apertura a la diversidad, por lo cual se invitará a ser parte del proceso a estudiantes hombres y mujeres, sin distinción de posturas ideológicas, religiosas, culturales, entre otras.
- Claridad en el manejo de la información, para lo cual habrá atención permanente por parte del equipo investigador ante cualquier solicitud de la comunidad educativa o de personas interesadas en el proyecto investigativo.

Plan de análisis

Para el análisis de la información obtenida en las distintas fases planteadas, se llevó a cabo el siguiente proceso:

- Las categorías de análisis del cuestionario surgen de los descriptores emanados de la conversación con los estudiantes participantes en el grupo focal, en torno al concepto de autonomía.
- Los resultados del cuestionario creado para la fase diagnóstica, se analizaron a la luz de tres categorías principales: Autonomía moral, autonomía escolar y subjetivación para la autonomía. Se contrastaron los resultados obtenidos de los estudiantes con la teoría abordada en el referente conceptual.
- Con base en el análisis de las respuestas de los estudiantes en la fase diagnóstica y en los planteamientos de la didáctica de las Ciencias Sociales, en especial la



didáctica de la Geografía, se diseñó la unidad didáctica que posibilita en los estudiantes la indagación, la reflexión y la deliberación en torno a asuntos como territorio, Estado, poder, relaciones de poder, normas y autoridad, para generar procesos de subjetivación que lleven al estudiante a reflexionar sobre el asunto de la autonomía.

- A partir de febrero de 2018 se puso en ejecución la unidad didáctica, por medio de la generación de espacios de reflexión y construcción conjunta de saberes.
- En este proceso se ha realizado un análisis de la implementación de la unidad didáctica, mediante la triangulación de información del referente teórico con la experiencia en su desarrollo por parte de los estudiantes y la lectura del contexto por parte del equipo investigador.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

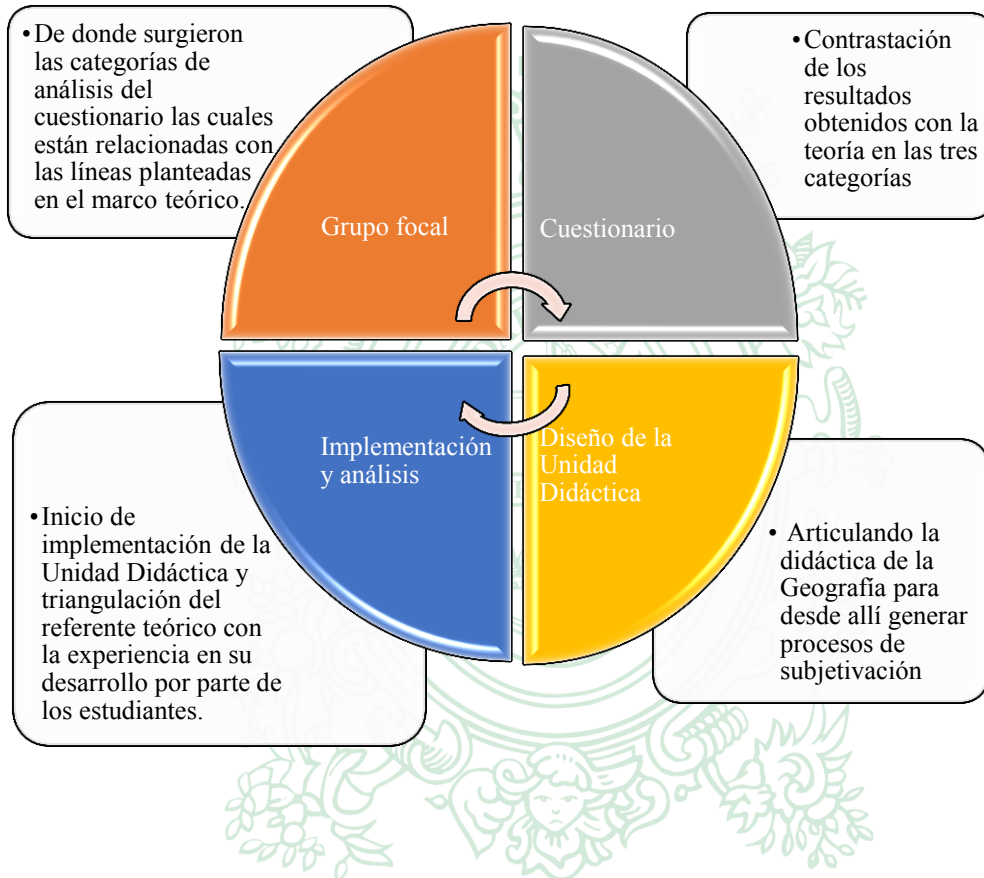


Figura 1. Plan de análisis.
Fuente: Elaboración propia.



Resultados

La exposición de los resultados obtenidos hasta el momento, se realiza teniendo en cuenta las distintas fases del proyecto.

Grupo focal

Se llevó a cabo en julio de 2017, como paso previo al diseño del cuestionario que se aplicó a los estudiantes del grado décimo uno. Su finalidad era identificar qué entendían los participantes por autonomía y cómo se vivencia en la institución educativa.

Durante la realización de este grupo de discusión, se contó con la presencia de un moderador (docente investigador), un observador (estudiante a cargo de registro de lo dialogado) y los participantes convocados (estudiantes del grado décimo uno).

El rol del moderador era el de proponer el tema para la discusión, en este caso la autonomía, y abrir un espacio para el intercambio de los puntos de vista de los estudiantes para motivar el interés por discutir en torno a él. Se trascendió la dinámica de pregunta-respuesta para promover el debate y la interacción grupal, aspecto distintivo de los grupos de discusión.

El rol de observador fue asumido por una estudiante, quien tomó registro escrito y fotográfico de la experiencia y elaboró una relatoría de lo sucedido en la sesión, con especial atención a las opiniones de los participantes y las construcciones generadas, sobre el asunto de la autonomía, las cuales fueron expuestas por cada uno de los participantes de manera abierta y libre, tal como se aprecia en la Figura 2.

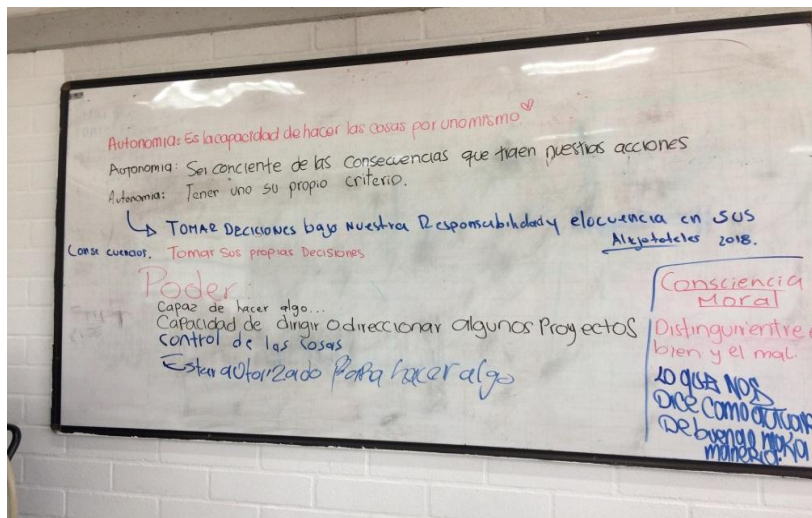


Figura 2. Fotografía del trabajo del grupo focal.
Fuente: Fotografía tomada por el equipo investigador.

La sesión tuvo una duración de 50 minutos en los cuales se dio apertura al encuentro, se desarrolló el espacio de discusión y se motivó finalmente a los estudiantes para continuar en las etapas siguientes del proceso investigativo.

En este punto, es importante exponer los elementos centrales del diálogo en el grupo focal y su interpretación a la luz de los referentes teóricos de esta investigación.

Para algunos miembros de la población estudiada, la autonomía está relacionada con el sometimiento a la autoridad y la asimilación de normas. Según la investigación teórica realizada previamente, esto sugiere que la conducción en esta población se da por la heteronomía, en tanto las normas que regulan sus acciones no obedecen a principios éticos y morales contruidos de manera personal, sino de manera externa; así que la conducta no es regulada por la consciencia. Podría indicarse que por el momento hay una renuncia a la autodeterminación mientras se toma consciencia moral de su propia conducta y se procede a observar el entorno con una mirada propia, crítica y reflexiva.

A partir de la indagación por los descriptores, se evidenció la necesidad de realizar una exploración sobre las categorías emergentes, a partir de teóricos como Kant (2007), quien



desde la doctrina de la virtud concibe la educación y la escuela como el contexto ideal para que la formación se conduzca al bien y a la moralidad como deber humano, y observa en la autonomía de la voluntad en cada individuo la moralidad de un ser racional.

De este modo, se comienza a indagar por el concepto de consciencia moral que conduce a importantes teorías para este análisis desde el constructivismo, pues ilustran más de cerca los descriptores encontrados. Alrededor de este asunto, autores como Vigotsky (1991), Piaget (1984) y Kohlberg (1992) sugieren varios niveles de autonomía en tanto el adolescente, en su proceso de crecimiento y maduración, experimenta cambios en su desarrollo moral. Esto explica desde la teoría el desarrollo de la consciencia moral, como acto voluntario y consciente donde cada individuo requiere tomar acciones en función de un proyecto de vida.

En este ejercicio no se pierde de vista la teoría crítica, que también ilustra este asunto desde la acción comunicativa de Habermas (2010), para quien el lenguaje dispone el pensamiento para la acción intelectual a partir de la teoría normativa. Esta teoría se relaciona con la identificación de que un gran porcentaje de los estudiantes participantes presumen que no serán escuchados y no habrá justicia o entendimiento alrededor de sus observaciones, en el espacio o territorio donde domina el docente o el directivo docente.

Desde el punto de vista de los estudiantes es difícil, un consenso real en una discusión con los docentes para dirimir conflictos entre ambas partes, en tanto no estén de acuerdo con el discurso normativo preestablecido en la institución, ni estén dispuestos a negociar asuntos que condicionen su libertad de consciencia; lo que puede llegar a entenderse como anarquía o anomia. Puede observarse que en gran medida esto se debe a que para la población estudiada la forma y las razones de legislar de los adultos son un misterio, además tampoco indagan por ello, sino que prefieren obedecer para no entrar en conflicto y sentirse perdedores.



En la Tabla 3 se exponen las frases con las que los estudiantes definen el concepto de autonomía y las categorías en las cuales se traducen, según el equipo investigador, además de los referentes teóricos a partir de los cuales pueden ser comprendidas.

Tabla 3

Descriptorios de autonomía moral

Categorías emergentes	
Descriptorios respecto a la autonomía en los estudiantes	Ubicación en rango teórico
Asumir conciencia de las acciones	A partir de la tipologización de la acción social realizada por Habermas (1987), este descriptor se ubica en La acción estratégica o teleológica : “Es aquella asociada a una finalidad consciente” (Citado en Garrido, 2011, p. 8).
Libre toma de decisiones o libertad de elección y criterio propio	Habermas (1987) La acción dramaturgica : Asociada a la manifestación plena de la subjetividad individual (Citado en Garrido, 2011).
Responsabilidad y voluntad	Respecto a la autonomía de la voluntad como principio supremo de la moralidad , Kant asegura que: “el principio de la autonomía es, pues, no elegir de otro modo sino de éste: que las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal”. (Kant, 2007, p. 53). Para Freire (2004) se refiere a la consciencia “como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo” (Freire, 2004, p. 9).
Capacidad reflexiva, autocrítica	“La consciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inconclusión es un permanente movimiento de búsqueda, en realidad sería una contradicción si, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se insertara en tal movimiento” (Freire, 2004, p. 9).
Gobernarse a sí mismo	Según Kant (1785), dado que el procedimiento del imperativo categórico es impuesto por la razón misma, “ el ser moral es un ser autónomo por lo que, cuando actuamos moralmente, no lo hacemos siguiendo preceptos impuestos por algo externo sino siguiendo los preceptos impuestos por nuestra propia razón” (Citado en Galindo Olaya, J. D., 2012, p. 30).



<p>8 0 3</p> <p>Estar autorizado para hacer algo</p>	<p>Tiene que ver con el respeto a la autoridad y la norma, pero también con la obediencia y la domesticación a la cultura y a los códigos civiles que la gobiernan. En el análisis a los postulados de Arendt (1996) “la autoridad tiene en común con la persuasión el requerir el consentimiento de parte del otro; pero mientras la persuasión presupone la igualdad y opera mediante la argumentación, la autoridad implica una jerarquía admitida como legítima tanto por el que manda, como por el que obedece” (Citado en Sanabria, 2009, p. 115).</p>
<p>Respeto a la dignidad</p>	<p>“La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (Kant, 2007, p. 49).</p> <p>La dignidad humana entendida en la Constitución Nacional como derecho fundamental autónomo. Primera línea jurisprudencial: la dignidad humana y la autonomía individual Sentencia C-639/10 art. 1 C.N. (Corte Constitucional - República de Colombia, 2010).</p>
<p>Asimilación de valores</p>	<p>(Habermas, 1987) La acción comunicativa es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal (Citado en Garrido Vergara, 2011). También de asimilación e interpretación de la cultura.</p>
<p>Relación con la autoridad y la norma</p>	<p>-(Habermas, 1987) “La acción regulada por normas: Es aquella asociada a valores compartidos y legitimados por los sujetos en la vida social” (Citado en Garrido Vegara, 2011).</p> <p>- Piaget (1974) habla de autonomía como agente moral porque se da en el respeto por la regla, en tanto se constituye en una obligación que debe interiorizarse (Citado en Galindo Olaya, 2012).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Del diálogo con los estudiantes en el grupo focal surgen los descriptores que dan origen a las preguntas de la categoría 1 del cuestionario referente a la autonomía moral.

Cuestionario

Después de realizar el grupo focal, se llevó a cabo el diseño y la aplicación de un cuestionario, herramienta que se utilizó para identificar el nivel de autonomía en que se encuentran los estudiantes, así como los límites y posibilidades que tiene su desarrollo en la escuela; estos niveles se contemplaron a partir del tipo de interacciones sociales con las que manifiestan posibles procesos de subjetivación enmarcados en el contexto educativo habitual.



El cuestionario fue realizado a partir de la indagación a la población estudiada por descriptores que orientaran su construcción, en esta medida se categorizan los tipos de preguntas donde, además, se prescriben otras categorías de análisis que devienen de la información obtenida de los estudiantes (Anexo 2) (Plataforma formulario google, 2017).

El cuestionario fue validado por la Magister Mónica Marcela Parra Zapata y fue diligenciado por estudiantes de décimo uno a través de la plataforma para formularios de Google, bajo criterios de validez y fiabilidad electrónica. Se invitó abierta y libremente a los estudiantes del grado décimo uno a participar en el diligenciamiento del mismo, en total 16 estudiantes respondieron el cuestionario (alrededor de un 40% de la población matriculada en décimo uno en la institución intervenida), con edades entre 15 y 18 años.

Cabe mencionar que el bajo número de estudiantes que lo diligenciaron puede estar relacionado con la sobrecarga de actividades académicas durante el último periodo académico de 2017, tiempo en el que se aplicó el mismo. Con base en el análisis de este cuestionario se diseñó e implementó la unidad didáctica con los 40 estudiantes del grado undécimo uno, en el primer periodo académico del año 2018.

El cuestionario consta de 24 preguntas que se clasificaron en tres categorías: Autonomía moral, autonomía escolar y subjetivación para la autonomía, y ofrece como opciones de respuesta: nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Categoría 1: Autonomía moral

Esta categoría se basa en el rastreo sobre autonomía moral y la libre capacidad de deliberación. Se encontró que los estudiantes respondieron acerca de lo que representa el adulto para el despliegue de sus libertades y sobre su capacidad de tomar decisiones y deliberar (Anexo 3, gráfico 1).

Se evidencia que las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos generalmente son diferentes a las que se tienen de otros. La respuesta de la mayoría indica que tratan de hacer juicios frente a otros con la misma rigurosidad que realizan autocríticas.



Esto da cuenta de que pueden estar conscientes de la necesidad de reflexionar y que reconocen intereses diferentes a los suyos en los demás, sobre todo en la norma que establecen los adultos, lo cual muestra responsabilidad en la observación de sus prioridades y toma de decisiones. Al analizar esto a la luz de la teoría de Carmen González (2004), existe también la dificultad de que la deliberación moral se sustituya o se suplante por la aceptación y el seguimiento de normas, como es común en la escuela.

Respecto a la toma de decisiones de los estudiantes y el hecho de que reconozcan que sus intereses pueden diferir de los intereses de los demás, el 75% responde a veces, lo que se interpreta desde dos enfoques: desde el hecho de percibirse como sujetos con un nivel de autonomía que les permite actuar sin considerar necesariamente el interés o punto de vista del otro o, por otro lado, aceptar los intereses de otros únicamente cuando están de acuerdo con su propio criterio.

Desde la teoría, esto lleva a indagar por el sujeto político. Para Díaz (2012), los individuos como seres racionales solo responden a sus propios intereses. Esto tiene relación con la participación y la acción política. Según el autor:

Considerar otros espacios de actuación política de los jóvenes es contemplar la posibilidad de que ellos se reconozcan desde sus propias acciones, asuman participación activa en los asuntos políticos, se movilicen desde sus propios intereses, articulen nuevas identidades colectivas y por lo tanto emerjan como nuevos sujetos políticos (Díaz, 2012, p. 11).

Frente a la pregunta: Cuando tomo una decisión, ¿tengo en cuenta las posibles consecuencias? Ningún estudiante respondió la opción nunca y cerca del 80% siempre o casi siempre. Esto sugiere que los estudiantes que respondieron están conscientes de que toda acción tiene una consecuencia positiva o negativa, lo que a la luz de la pedagogía



crítica, explica que la autonomía se construye a partir de la experiencia de las decisiones tomadas.

Con relación al asunto en torno a la autonomía de la voluntad desde la ética kantiana (Kant M., 2007), se debe entender que de los deseos del individuo emana su voluntad, pero no siempre las consecuencias de sus actos proceden de estos; sin embargo, la voluntad debe ser dirigida por la consciencia moral, es decir, se debe obrar de acuerdo a unos principios éticos y leyes universales que han sido establecidos para conservar el bien común.

La pregunta: Cuando estoy en ausencia de los adultos que representan la norma y la autoridad, ¿actúo en consecuencia con las responsabilidades adquiridas? se basa en el rastreo sobre autonomía moral y la libre capacidad de deliberación. Los porcentajes de las respuestas están divididos, lo que da a pie a pensar que existe disparidad entre los estudiantes frente a los niveles de autonomía moral. El hecho de que algunos sean conscientes de sus compromisos, mientras que otros de la necesidad de que la norma sea representada por un externo, es muestra de que posiblemente la población estudiada no tenga del todo claro cuáles son las responsabilidades adquiridas en torno a la construcción de la autonomía moral.

Respecto a la teoría normativa, Habermas (2010) indica que:

Una norma es válida únicamente cuando las consecuencias y efectos laterales que se desprenderían previsiblemente de su seguimiento general para las constelaciones de intereses y orientaciones valorativas de cada cual podrían ser aceptadas sin coacción conjuntamente por todos los interesados (Habermas, 2010, p. 74).

Así mismo, en la opinión que los estudiantes tienen de los adultos respecto al límite de sus libertades, se evidencia que aunque es claro lo que se puede aprender, esto se puede aceptar o rechazar, ya que la percepción es un proceso subjetivo que actúa como



mecanismo de supervivencia en los seres humanos. En esta medida, la población estudiada tiene una visión subjetiva de lo que representa el adulto para el despliegue de sus libertades.

A la pregunta: ¿Mis acciones son distintas cuando los adultos que representan para mí una autoridad están presentes o ausentes?, el 62.5% respondió que a veces su conducta no es igual en presencia del adulto. Kant (1921) ayuda a interpretar esta respuesta, al aludir a la voluntad, cuando esta sigue otros principios u otras voluntades para él mayores:

Cuando la voluntad busca la ley, que debe determinarla, en algún otro punto que no en la aptitud de sus máximas para su propia legislación universal y, por tanto, cuando sale de sí misma a buscar esa ley en la constitución de alguno de sus objetos, entonces prodúcese siempre heteronomía. No es entonces la voluntad la que se da a sí misma la ley, sino el objeto, por su relación con la voluntad, es el que da a ésta la ley (Kant M., 2007, p. 53).

El 25% respondió que sus acciones y comportamientos son iguales con o sin la presencia del adulto, lo que presupone que son conscientes de sus actos, asumen sus consecuencias y no requieren de la aprobación o reprobación externa.

En las preguntas seis y siete se aborda el tema de la autocrítica como elemento que hace parte de la autonomía moral. Se pretende reflejar la subjetividad y las reacciones humanas que varían de un contexto a otro y de un individuo a otro, de acuerdo a estímulos sensoriales externos. Se relaciona también con las autopercepciones que, generalmente, son diferentes a las percepciones que se tienen de otros.

En ambas preguntas, las opciones de respuesta más seleccionadas fueron a veces y casi siempre, lo que puede dar cuenta de que reconocen en ellos la capacidad de reflexionar sobre sus propios actos, e identifican intereses diferentes a los suyos en los demás, sobre todo en la norma que establecen los adultos, lo cual muestra responsabilidad en la observación de sus prioridades y toma de decisiones.



Las preguntas ocho y nueve están relacionadas con algunas percepciones negativas que los demás tienen de las acciones propias. El 44% respondió casi siempre, el 18% siempre y el 37% a veces. En estas preguntas se pretende dilucidar si el estudiante ha sido estimulado a recapacitar únicamente por la norma que le ha sido impuesta o si lo hace por una relación personal razonada consigo mismo, de consciencia moral.

En este punto, es importante resaltar que en los espacios de la clase de Ciencias Sociales, los estudiantes han tenido la posibilidad de reflexionar sobre lo que significa la consciencia moral, a partir de diversos tipos de lectura que han permitido llegar al tema y comprender su relación con la norma y la autoridad para la sociedad y para los individuos que la conforman.

Categoría 2: Autonomía escolar

La propuesta del proyecto no se enfoca en el desarrollo de la autonomía escolar, tal como lo propone la metodología Fontán en su marco teórico; sin embargo, las preguntas de esta categoría obedecen al interés por determinar si los niveles de autonomía propuestos por esta metodología atienden de algún modo a la autonomía que se pretende desarrollar en los estudiantes con la ayuda de la didáctica de las Ciencias Sociales, a partir del rastreo teórico que se ha adelantado en la propuesta de investigación.

Las siete preguntas planteadas en esta categoría indagan sobre el nivel de autonomía que poseen los estudiantes de décimo de la Institución Educativa Felipe de Restrepo, con base en los niveles de desarrollo de la autonomía propuestos por la metodología Fontán, implementada en la institución desde 2014, como SERI (Anexo 3, gráfico 2).

Se debe tener en cuenta que en el modelo educativo SERI se vivencia la autonomía como autonomía escolar y no como se ha conceptualizado a lo largo de esta investigación desde las dimensiones políticas y sociales del ser humano. En Fontán (2011), la autonomía es entendida como eficacia, eficiencia escolar y autoaprendizaje a partir de cuatro niveles: orientado, dirigido, asesorado y autonomía. Después de haber pasado por un proceso que inicia desde la heteronomía, el estudiante llega finalmente a ser autónomo cuando es



consciente de lo que sabe, lo relaciona y lo contextualiza con situaciones cotidianas y problemas reales.

Se estima que los estudiantes que respondieron las preguntas de esta categoría, entienden la forma de trabajo de la metodología, pero se evidencia que no tienen claridad frente a la necesidad de atender a un ritmo de trabajo orientado a la efectividad y la optimización del tiempo que le permita lograr las competencias de aprendizaje que se le exige desde la evaluación de procesos.

Cabe anotar que los estudiantes están familiarizados con la gama de conceptos propios de la metodología, lo que seguramente se debe a que reciben instrucciones permanentes sobre ello para lograr los resultados académicos esperados por el sistema educativo.

Respecto a la gestión responsable del tiempo para el logro de las metas académicas, la mayor parte de los estudiantes (44%) responde que a veces lo hacen, y un 6% afirma que nunca logra dicha gestión. Esto puede evidenciar que aún falta mayor sentido de responsabilidad y organización personal frente al manejo de los tiempos de estudio y los espacios de trabajo autónomos, como principios propuestos desde la metodología.

Cabe mencionar que, de acuerdo a la implementación de la metodología en la institución, los planes de área están conformados por guías temáticas y tienen una duración de 180 días. Los estudiantes determinan los tiempos de trabajo en clase para cada etapa de la guía, según su ritmo académico, lo que en SERI se conoce como una meta académica. De esta manera, términos como gestión responsable del tiempo, metas y planeación hacen parte de la cotidianidad académica en la institución.

Alrededor del 40% de los estudiantes expresan que casi siempre hacen gestión responsable de su tiempo; esto puede estar dado por la continuidad que han tenido con los procesos de planeación propuestos por el Sistema Relacional, lo que hace que tengan mayor consciencia frente a la administración del tiempo para las actividades académicas.

No obstante, se ha notado que, como en cualquier otro sistema o modelo educativo, los estudiantes parecen poner mayor interés a su vida académica durante los últimos dos meses



del año escolar, pues cerca del 50% reconoce no tener dicha gestión todo el tiempo y evidencia muy poca planeación en la agenda que se les entrega a principio de año porque les parece, según su propio juicio, “cuadriculado y aburrido” como esquema para planear sus metas diarias, semanales y mensuales. Los estudiantes preferirían una planeación más libre, sin esquemas o formato.

Respecto a la manera de asimilar la información que reciben del medio y descubrir el propósito de sus aprendizajes, el 50% contestó casi siempre, siendo el porcentaje más representativo, seguido por un 25% que respondió a veces. Es importante mencionar que, de acuerdo con la metodología, asimilar consiste en apropiarse de la información que se recibe, compararla y relacionarla en su contexto para convertirla en conocimiento relevante o aprendizaje significativo. Lo que permite evidenciar que en la etapa del ciclo vital en la que se encuentran los estudiantes, van adquiriendo mayores elementos para correlacionar la información obtenida de diversas fuentes, para aproximarse a conocimiento por sus propios medios y sin necesidad explícita del docente.

Sin embargo, es igualmente relevante anotar que el 25% de los estudiantes aún requieren de un acompañamiento más puntual y preciso por parte de los docentes, pues les cuesta asimilar y comprender la información obtenida del medio y, por lo general, esperan que el docente sea quien oriente su trabajo y ofrezca instrucciones de manera permanente. Esta situación es recurrente, a pesar de que el método lleva cuatro años de implementación en el plantel.

También se indaga sobre la pertinencia de que los docentes orienten el trabajo académico de los estudiantes para saber si estos van bien o mal, a lo cual el 56% de los estudiantes responde siempre, situación que no es acorde al nivel de autonomía escolar esperado para estudiantes de grado décimo quienes, según la metodología y respondiendo al ciclo escolar, deberían encontrarse en el nivel asesorado, en el que se espera que ya no necesite el visto bueno del docente, sino que confíe en sus habilidades para finalmente dar cuenta de su proceso.



En concordancia con lo anterior, se indaga sobre la pertinencia de que los estudiantes soliciten ayuda a los docentes para clarificar dudas u obtener información específica para continuar por su cuenta el desarrollo de las actividades académicas, como lo propone el método en el nivel de asesorado o autónomo.

Se encuentra que el 44% de los estudiantes respondió siempre. Esto lleva a pensar que paulatinamente han ido adquiriendo la habilidad para trabajar de manera autodeterminada y tienen la seguridad y confianza en sí mismos para dirigirse a los docentes únicamente cuando lo requieren y con inquietudes concretas que posteriormente orienten su trabajo. Luego se encuentran los estudiantes que expresan que casi siempre piden ayuda al docente en caso de requerirlo.

Es importante señalar que hay estudiantes para quienes es importante tener asesoría constante del maestro y, en consecuencia, la solicitan a menudo, mientras que otros manifestaron que nunca lo hacen. Esto puede obedecer a diversos factores, como: adecuados niveles de lectura que les permiten comprender las guías y los materiales de trabajo, apoyo entre estudiantes para clarificar dudas e inquietudes o, en algunos casos, no sienten empatía con el docente o sienten que sus indicaciones son poco claras. También cabe mencionar que desde la práctica se ha observado que algunos estudiantes experimentan “temor” o “apatía” para dirigirse hacia algunos docentes y prefieren tener el mínimo acercamiento posible.

Referente a la pregunta sobre la consciencia de los estudiantes frente a sus ritmos de aprendizaje y si trabajan por mejorarlo y avanzar en sus metas académicas, es notable el porcentaje de estudiantes que responden siempre, 62%, el resto seleccionaron entre casi siempre y algunas veces opciones con igual respuesta, cercana al 20%. Este resultado se considera favorable en vista de que se evidencia en los estudiantes capacidad de autocrítica y evaluación de su proceso, lo que los lleva a tomar acciones de mejoramiento frente las falencias que puedan identificar. Es posible asociar al resultado de esta pregunta a factores como: el seguimiento continuo al desempeño y a las dificultades de los estudiantes a nivel académico por medio de las tutorías propias del método SERI y el uso de la plataforma de



evaluación de SERI, Qino, en la cual los estudiantes pueden visualizar su avance de manera permanente.

Respecto a la curiosidad por conocer más sobre algo que les interesa, por lo que buscan autoridades en el tema para que les oriente, pregunta que continúa indagando por el nivel de autonomía, el 44% respondió casi siempre, seguido por el 31% que seleccionó algunas veces, este asunto deja entrever que, si bien hay estudiantes motivados por profundizar y aprender más allá de lo que ofrece la guía y, por lo tanto, buscan otras fuentes y autoridades en el tema, un alto porcentaje se conforma con el material de trabajo que se le brinda por parte de los docentes, y solo de manera ocasional se interesa en profundizar, lo que puede estar relacionado con el interés que los estudiantes sientan por el desarrollo de las guías de trabajo y las temáticas que allí se abordan.

En la última pregunta de esta categoría se hace referencia al reconocimiento de los estudiantes frente a las cosas que les falta aprender y si están dispuestos a seguir su búsqueda de conocimiento, aunque tengan que hacerlo por su propia cuenta. Al igual que en las anteriores preguntas se indaga por el nivel de autonomía alcanzado según lo establecido por SERI, pero se considera importante tener en cuenta los procesos de desarrollo de la autonomía que se realizan en la institución para contrastarlos con la autonomía que se propone desde la subjetivación.

De esta pregunta puede deducirse que si los estudiantes identifican aspectos que les falta aprender y manifiestan estar dispuestos a indagar por su propia cuenta, se podría hablar de capacidad de autorreflexión y autocrítica frente a su propio proceso de aprendizaje. La mitad de los estudiantes que respondieron el cuestionario manifiestan que casi siempre entienden que les faltan cosas por aprender, seguido por poco menos de la mitad de la población participante que respondió siempre a esta pregunta.



Categoría 3: Subjetivación para la autonomía

En esta categoría se analizan las respuestas a ocho preguntas desde la teoría crítica para hallar los descriptores que le dieran configuración al cuestionario y comprender cómo llegar a la autonomía por medio de procesos de subjetivación. (Anexo 3, gráfico 3).

Se indagó en la teoría de Foucault, entre otros autores, quienes desde la filosofía política de la Escuela de Frankfurt desarrollan el concepto de subjetivación y las relaciones de poder, conceptos cuya comprensión es necesaria en el marco de este proyecto.

El análisis del concepto de la autonomía se realiza en torno a Kant (2007) y a la pedagogía crítica desde una reflexión ontológica del ser en la pedagogía de la autonomía de Freire (1969) y Giroux (1990), con relación a la posibilidad que le brinda la experiencia al pensamiento para inducir la libertad de la consciencia.

Con base en lo anterior y a partir del análisis de las respuestas de la categoría de subjetivación para la autonomía, se plantea la reflexión con los estudiantes sobre la necesidad de que los adultos acompañen en su proceso de formación a niños y adolescentes y que para ello implementen normas de convivencia que reconozcan la singularidad de cada ser (Freire, P., 2004).

El estudiante de grado décimo, por su edad, por el proceso que ha vivido en la escuela y la experiencia que esta le proporciona en cuestión de normas, está en capacidad de negociar con la autoridad que la representa para tratar de que estas normas sean más justas o atiendan sus intereses y necesidades reales, sin presentar conflictos o confrontaciones agresivas con los adultos que los educan y forman, ya que estos crean las norma basados en unas necesidades que consideran apremiantes para el desarrollo de los menores.

La acción comunicativa (Habermas, 2010) juega un rol importante en la negociación, pues las partes negociadoras deben entender que no se trata de un estado de subordinación o abnegación, sino de complementariedad para crear una sociedad y darle al joven estudiante las herramientas para construir su responsabilidad política, a partir de entender las relaciones de poder que se forman y se transforman en la comunicación.



En la primera pregunta, relacionada con los juicios que los estudiantes hacen de los demás y de las cosas que suceden a su alrededor, y si estos obedecen a una reflexión basada en el conocimiento que tienen del otro, se encontró que la mayoría de los estudiantes respondió a veces, seguido por los estudiantes que respondieron casi siempre con un 25%, lo que puede sugerir que a los estudiantes les falta mayor capacidad de reflexión y análisis de las situaciones que los rodean; lo que no sorprende cuando culturalmente los valores que consideramos buenos o adecuados deben serlo también para los demás.

Este régimen de códigos y simbolismos que devela formas de vida determinadas que se establecen en la cultura donde cada individuo juzga las situaciones desde su propia subjetividad, desde sus propias construcciones y experiencias, pero también desde la percepción amañada que se hace del otro, hace que cada uno trate desde su moral subjetiva de mantener su posición y defenderla, de amparar sus acciones o sus intereses frente a la posición de otro, lo que quizás es también una forma de resistencia. Foucault menciona que “la subjetivación designa procedimientos por los que el individuo se apropia de sí, se transforma él mismo en sujeto de sus propias prácticas, en pocas palabras, asume sus actos y se configura en una perspectiva ética” (Citado en Tassin, 2012, p. 41).

Respecto a la segunda pregunta, acerca de si entienden y respetan la autoridad que otros tienen sobre ellos sin perder la perspectiva de su valor como ser humano, se pretendió indagar si los estudiantes tienen claro el valor de sí mismos y si su acatamiento a las normas y a la autoridad no obedece a la sumisión y el miedo, sino al valor consciente frente a lo que representan. Se encontró que el mayor porcentaje de estudiantes respondió siempre, con un 38%, seguido de las opciones casi siempre y a veces, con un porcentaje igual cercano al 30% cada una. De lo anterior puede inferirse que los estudiantes tienen parcialmente claro el valor de sí mismos, van adquiriendo un respeto consciente por la autoridad y su acatamiento a la norma posee un nivel de comprensión de las reglas sociales.

Desde la teoría crítica se advierte que un ser subjetivado puede ejercer poder sobre otros o, al contrario, estar sujeto al poder de otro sin dejar de ser sí mismo o sentirse menos valioso. Por otro lado, Carmen González (2004) advierte que:



El miedo a errar en el aprendizaje se manifiesta en la dificultad, lo que hace que la deliberación moral se sustituya o se suplante por la aceptación y el seguimiento de normas, como es obvio. Y es esa dificultad, asimismo, la que nos exige hacer rígidas las reglas - y lo que seguidamente pervierte el mundo moral-. Éste es el peligro inminente de ciertos procedimientos para el aprendizaje moral en su búsqueda por evitar el error (González, C., 2004, p. 207)

Se indagó igualmente sobre la actitud de los estudiantes en sus grupos de trabajo y si respetan los parámetros propuestos estos, frente a lo cual es notorio que el 62% de los estudiantes expresa que siempre los respetan. En este punto se pueden identificar aspectos como la importancia del trabajo colaborativo, el respeto por los acuerdos establecidos, asunto que puede obedecer igualmente a los lazos de amistad, de cooperación y de solidaridad, propios de la etapa del ciclo vital en la que se encuentran, donde reconocen la importancia de establecer y cumplir acuerdos para el beneficio colectivo.

Con la pregunta siete, se sondeó sobre el reconocimiento de la importancia y la necesidad de comunicarse con otros, y la capacidad de percibir el aislamiento solo como una necesidad eventual. Frente a esto, la mayoría de los participantes respondió casi siempre con un 44%, seguido de la opción siempre con un 38%, lo que sugiere que los estudiantes reconocen la importancia de la interacción con el otro como posibilidad de crecimiento, pero también pueden atender a momentos de soledad para la reflexión sin quedarse allí abstraídos.

En relación con las tres preguntas anteriores, Tassin (2012) explica que “la subjetivación política produce fuerzas y composiciones de fuerzas en el corazón de redes de fuerzas contradictorias en oposición entre sí, y no sobreponiéndose unas a otras” (p. 38). Esto se descifra en el análisis como la necesidad humana de conformar grupos o pertenecer a alguno, incluso cuando ello implique ciertas confrontaciones y renuncias.



Para analizar la pregunta ¿comprendo que en el ejercicio de su autoridad los adultos tienen unos intereses que pueden ser similares o distintos a los míos?, es importante recordar que a este punto, desde el área de Ciencias Sociales y en Ciencias Políticas, los estudiantes han reflexionado sobre la necesidad de que los adultos participen en la formación de niños y adolescentes y que el estudiante de décimo está en capacidad de negociar ciertas normas con la autoridad que la representa para tratar de que estas se ajusten a las necesidades y a los intereses de todos, sin presentar conflictos o confrontaciones agresivas con los adultos que los educan y forman, ya que estos crean las normas basados en unas precisiones que consideran apremiantes para el desarrollo de los niños y adolescentes.

Se investigó a los estudiantes acerca de si entendían las normas, las leyes y las reglas como dispositivos necesarios para regular la convivencia, si las respetan y las acatan, aunque no estén de acuerdo siempre y, si cuando las cuestionan o no están de acuerdo, tratan de negociarlas. Frente a estas preguntas, se encontró que el 63% respondió casi siempre, lo que sugiere que los estudiantes comprenden que la autonomía no implica anarquía.

Las personas están ligadas a unos códigos civiles y a unas relaciones de poder de las que no siempre se puede prescindir. Por ello se han de respetar estos códigos con conocimiento de causa y en procura de una negociación justa que beneficie a todos y permita el desarrollo de la persona, que no perjudique o afecte en su integridad física o moral a ningún individuo o colectivo social. Sin embargo, la persona subjetivada está en constante resistencia con las situaciones que le son impuestas y a las relaciones de poder, pero logra entender, en tanto se objetiva a sí misma, que está ligada a ellas y trata de negociar su posición en estas relaciones o modificarlas para no terminar sometido a la anarquía.

Como lo indica Habermas (1987) en su teoría de la acción comunicativa, al presentar los fundamentos de la sociedad en sus dinámicas de interacción, sostiene que la acción comunicativa contempla las normas recíprocamente construidas entre los sujetos para la observación de su conducta, por lo tanto, estas deben ser reconocidas y comprendidas



intersubjetivamente. A pesar de esto, dentro de las orientaciones de la acción del sujeto, es posible encontrar funciones implícitas necesarias para la sociedad que devienen en sistemas, los cuales constituyen una dinámica externa al sujeto (Citado por Garrido Vergara, 2011, p. 10).

Cuando se les cuestionó sobre su autovaloración como personas reflexivas que comprenden cuando se equivocan, que asumen las consecuencias y siguen adelante con su proyecto de vida, el 62% de los estudiantes respondió siempre, seguido por la respuesta casi siempre con el 19%. Esto sugiere que la mayoría de ellos tienen capacidad de evaluar sus acciones y asumir sus consecuencias.

En este punto, no se trata de evaluar actitudes propias de la moralidad cristiana desde la culpabilidad alienante, sino de ser consciente de que toda acción trae consigo una situación de causa- efecto, lo que se ha llamado a lo largo de este proyecto como consecuencias de las decisiones. Se trata de hallar la manera de juzgar libremente las propias acciones, en virtud de las leyes universales moralmente éticas y en relación con la construcción personal de la consciencia moral, sin perder el equilibrio de la autovaloración.

Es común que entre los estudiantes sucedan situaciones como actuar según lo esperado o impuesto por los adultos, ya que poco se les da la oportunidad de reflexionar libremente sobre sí mismos. En las observaciones aportadas por la población estudiada, se evidencia que generalmente son obligados por los adultos a pedir perdón o disculpas, situación que puede ser útil en la etapa inicial de la infancia para formar el respeto por el otro, pero en la edad de los estudiantes de décimo, solo los libera de una responsabilidad moral.

Finalmente, cuando se preguntó sobre la percepción que tienen de sí mismos como personas valiosas en todos los grupos sociales en los que se desenvuelven, el 38% respondió a veces, lo que corresponde al porcentaje más alto, seguido de la opción siempre con un 31%. Esto hace pensar en que, diferente al adulto, un niño o un adolescente generalmente se percibe a sí mismo como valioso dentro de un grupo solo cuando tiene un rol significativo o cuando le han hecho sentir su valor.



Para el desarrollo de la autonomía es fundamental la autoestima, que se evidencia en el valor que la persona tiene de sí misma y los procesos de subjetivación, que para Foucault (1999) son una instancia de resignificación y de reapropiación material y simbólica que contribuyen en este desarrollo desde la construcción de subjetividades que requieren un vínculo con el otro. Solamente alrededor de la mitad de la población participante se siente valioso dentro de los grupos sociales a los que pertenece, esto puede estar dado por las relaciones de poder y las subjetividades que se manejan dentro de estos grupos sociales, específicamente entre adolescentes, y la manera como son percibidas dichas relaciones por los individuos, en este caso por la población estudiada.

Unidad didáctica

Luego del análisis del grupo focal realizado en torno al concepto de autonomía y de la información arrojada por el cuestionario, se diseñó una unidad didáctica (Anexo 3), fundamentada en la didáctica de la Geografía, en la que se abordaron conceptos como territorio, Estado, autoridad, poder, relaciones de poder y normas, fundamentados en procesos de subjetivación. Esta guía se está implementando con los estudiantes del grado undécimo uno, desde febrero de 2018.



Figura 3. Fotografías de los participantes tomando notas en sus cuadernos.

Fuente: Fotografías tomadas por el equipo investigador.

Las notas textuales de algunos estudiantes participantes del proyecto se referencian a partir de su cuaderno del área de Ciencias Sociales con el consentimiento de sus autores, tal como se evidencia en las Figuras 3 y 4.

Para comenzar, en la primera etapa de la guía (Anexo 5), que corresponde al primer momento de la unidad didáctica, se reflexionó sobre la obediencia y la domesticación a partir de un fragmento del libro *El Principito* del escritor francés Antoine de Saint-Exupéry (1951)

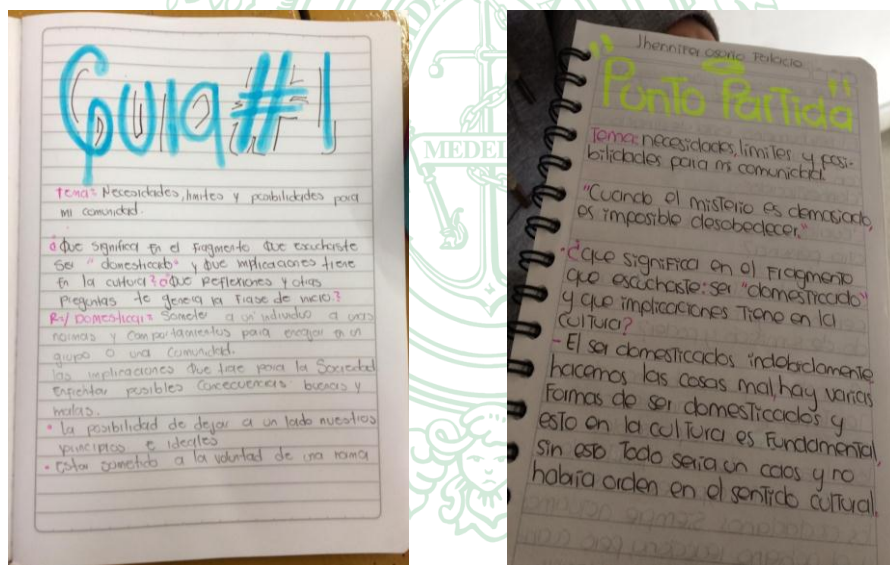


Figura 4. Fotografías de las notas de los cuadernos de los estudiantes.

Fuente: Fotografías tomadas por el equipo investigador.

Este ejercicio se propuso debido a los hallazgos encontrados en el análisis del cuestionario donde se percibe que incluso los estudiantes que participan en la investigación obedecen a las autoridades y aceptan la norma sin mayor resistencia, lo cual parece algo positivo; no obstante, los estudiantes no se preguntan por el origen de las normas que los rigen ni su soporte legal desde la convivencia y la ciudadanía y para ellos es un misterio el fundamento de la construcción de los códigos normativos que regulan el comportamiento en la institución.

En las reflexiones, los estudiantes consideraron diversos escenarios y momentos para el concepto de domesticación; por ejemplo, lo relacionaron con la domesticación a la cultura cuando hablan de crear vínculos, de entender e interpretar los códigos que cohesionan y ordenan a los grupos:

Desde pequeños nos enseñan normas y deberes y uno aprende a saber qué cosas debe obedecer, qué está bien o mal y así tomar las mejores decisiones, no es malo ser domesticado, pero si tú no quieres serlo en algún caso hay que afrontarlo y decir que no (Apuntes del cuaderno de Estefanía, 11º1. Tomado el 13 de febrero de 2018).

El ser humano está destinado a ajustarse con otros seres, pero no todos llegan a ser domesticados (Apuntes del cuaderno de Brayan, 11º1. Tomado el 13 de febrero de 2018).

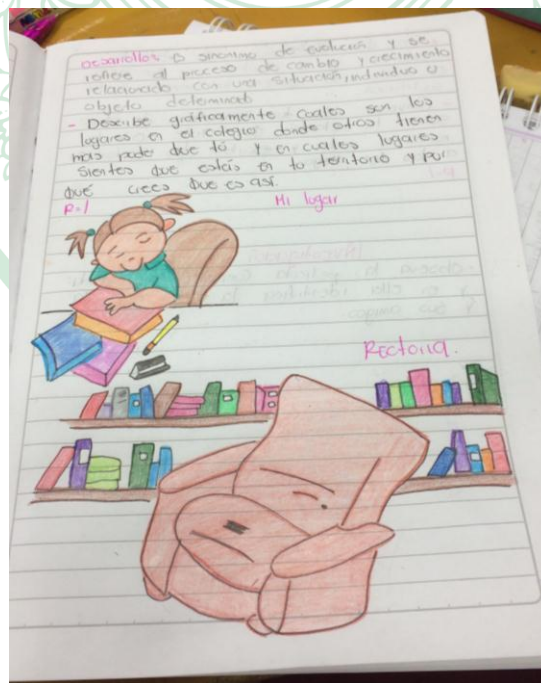


Figura 4. Imagen de la implementación de la unidad didáctica en el aula.
Fuente: Fotografía tomada por el equipo investigador.



Hasta este punto, pareciera que los estudiantes están dispuestos a someterse voluntariamente a unos códigos culturales e institucionales o de grupos, pero bajo ciertas condiciones o sin renunciar a sus principios. Sin embargo, también se evidencia una percepción de la domesticación relacionada con una cultura que forma, pero que también somete; hay quienes posiblemente no pongan condiciones en un primer momento para ajustarse a códigos de comportamiento, incluso si estos rompen con sus principios morales:

Si somos domesticados indebidamente, hacemos las cosas mal. Hay varias formas de ser domesticados y esto en la cultura es fundamental, sin esto todo sería un caos y no habría orden en el sentido cultural (Apuntes del cuaderno de Yeny, 11°1. Tomado el 13 de febrero de 2018).

Respecto a lo anterior, Moor (1978) indica que:

Las causas sociales de la obediencia y la rebelión son un binomio utilizado por el discurso político. Normalmente tiene un polo positivo el término “dócil”, equivalente a “obediencia”. La expresión que domina es igual a la de un proceso de domesticación, es decir la docilidad. La obediencia civil significa la aceptación de las condiciones políticas, y la rebeldía la negación de esas condiciones (Citado en Lagunas, 2015, p. 114).

Pero también surgieron preguntas como: “¿cualquiera puede domesticar a otra persona?”, “¿el ser domesticado por otra persona implica o significa entrar en estado de sumisión hacia ella y darle poder sobre mí?” (Apuntes del cuaderno de Esteban y Valentina, 11°1. Tomado el 13 de febrero de 2018).



Se muestran aquí temores frente a lo que puede implicar una domesticación y esta estudiante, en específico, parece tener la necesidad de ahondar en el concepto y prefiere tratar con distancia la aplicación de esta en su vida. Al respecto, reitera Foucault:

Puesto que si bien es verdad que en el corazón de las relaciones de poder y como condición permanente de su existencia, hay una "insumisión" y libertades esencialmente obstinadas, no hay una relación de poder sin resistencia, sin escapatoria o huida, sin un eventual regreso. Toda relación de poder implica, pues, por lo menos virtualmente, una estrategia de lucha, sin que por ello lleguen a superponerse, perder su especificidad y finalmente a confundirse. Cada una de ellas constituye, la una para la otra, una especie de límite permanente, un punto de inversión posible (Foucault, 1988, p. 19).

Desde la observación que se realiza aquí, es evidente la complejidad de las concepciones de los estudiantes sobre la norma, la autoridad y el poder, que corresponden a una suerte de entrega a la dominación del otro, aunque consideran al adulto como la persona que proporciona protección y seguridad, en el cual se respaldarán, en tanto siga representado dicho resguardo. La norma oscila entre la coacción y la persuasión, pero no siempre en el orden de las leyes sino del interés y el querer de otro, en la domesticación como ejercicio de poder y muchas veces el fundamento de gobernabilidad que poseen se dirigen a las sendas de la opresión, en tanto la autonomía consiste en tomar decisiones sobre la propia existencia. En las observaciones de la estudiante es evidente la necesidad de una orientación externa constante que dirija fielmente el destino propio.

Las presunciones de territorio por las que se indaga también se relacionan con las que tienen de poder y autoridad: "Supongo que cuando hay autoridad estoy con más poder y cuando estoy solo estoy en desventaja contra un grupo de personas" (Apuntes del cuaderno de Natalia, 11°1. Tomado el 14 de febrero de 2018).



En torno al concepto geográfico de territorio, los estudiantes expresan inquietudes en lo referente a contenidos que intencionadamente están planteados con el fin de conocer las precepciones que tienen del mundo y del contexto que habitan: cómo se integran con él, en él y fuera de él. Sobre el territorio como escenario de confluencia cultural y política, los estudiantes reflexionan y deducen que es “el lugar al que nos acostumbramos, con el que creamos un vínculo” (Apuntes del cuaderno de Valeria, 11°1. Tomado el 2 de febrero de 2018).

Ahora bien, cuando los estudiantes asumen que el control del territorio no necesariamente está en las autoridades gubernamentales del Estado y esto está definitivamente marcado por su experiencia, en las relaciones de poder, se deja ver la situación de subordinación de la cultura en la que han estado habitando y la falta de Estado para brindar la seguridad y bienestar social que necesita la comunidad. Esto se evidencia en los apuntes de algunos estudiantes: “tierra que controla una persona o varias” (Apuntes del cuaderno de Valeria, 11°1. Tomado el 14 de febrero de 2018), “sin territorio no hay poder, sin poder no hay norma ya que no habría a quién corregirle la conducta o la realización de una acción o el desarrollo de una actividad” (Apuntes del cuaderno de Cristian. Tomado el 14 de febrero de 2018).

Estas presunciones de territorio también se relacionan con las que tienen de poder y autoridad: “Supongo que cuando hay autoridad estoy con más poder y cuando estoy solo estoy en desventaja contra un grupo de personas” (Apuntes del cuaderno de Natalia, 11°1. Tomado el 14 de febrero de 2018).

Otros tiene una visión más crítica en tanto reconocen que las funciones del Estado van mucho más allá de la protección de los ciudadanos y se enfocan más hacia la consciencia de quienes lo conforman, así como de los ciudadanos que hacen parte de él, como es el caso de Kevin, quien indica:



El Estado tiene la responsabilidad de proteger todo el territorio, desde las personas y los animales silvestres hasta las plantas y la tierra, pero por culpa de la avaricia el Estado explota estos recursos para beneficio propio perjudicando todo para las generaciones futuras. Por parte de las instituciones deben proteger los recursos naturales y cuidar de no dañar el medio ambiente, deben tomar conciencia las fabricas al desarrollar sus productos, por último la población tiene la responsabilidad de cuidar su entorno y elegir los candidatos correctos que se proponen por el bien del medio ambiente y de las personas.” Y define territorio como “un pedazo de tierra que pertenece a una comunidad (Apuntes del cuaderno de Kevin, 11º1. Tomado el 23de febrero de 2018).

Hasta ahora las reflexiones están relacionadas con la implementación de la unidad didáctica y quedan aportes interesantes a partir de las lecturas de los estudiantes participantes acerca de sus entornos, sus experiencias, sus subjetividades, sus miradas de sí para sí mismos y del otro como a un sí mismo y, a partir de allí, poner a dialogar sus pensamientos y razonamientos con las traducciones que de todo ello haga el equipo investigador y el diálogo que se genere con los autores que tratan de interpretar el contexto de las subjetividades en la cultura, en este caso desde la teoría crítica.



Análisis y discusión

La presente propuesta de intervención parte de la preocupación por una problemática en torno al asunto de la autonomía en los estudiantes de grado undécimo uno de la Institución Educativa Felipe de Restrepo de Itagüí, que involucra las relaciones entre sujetos, subjetividades, posibles formas nacientes de resistencia para emancipar la substancia de sujeto político que yace en cada ser humano, el reconocimiento de la autoridad como garante de la norma, no sólo por el individuo con potestad de poder y capaz de establecer relaciones de superioridad y subordinación, sino como líder por sus cualidades morales, sociales, éticas y que goza de una posición de respeto, conocimiento y reconocimiento desde la legitimidad y la legalidad.

Una vez planteado el problema, se llevó a cabo el rastreo teórico en torno a la subjetivación para entender, desde sus procesos, la posibilidad de una salida emancipada de la tiranía de la norma cuando se convierte por sí misma en un misterio al no develarse su propósito auténtico. Se pretendía, entonces, un marco teórico robusto y dinámico pero dialécticamente académico que le aportara a la investigación el carácter de científicidad que requería por la complejidad del tema. Sin embargo, era insumiso el ánimo ferviente que envolvía lo que se había convertido en una necesidad de indagación por las relaciones de poder entre sujetos.

Se llegó así a la teoría crítica como camino de búsqueda en el que se hallan diversas subcategoría que contribuyen a interpretar el problema desde la filosofía política y dilucidar posibilidades para el desarrollo metodológico, a partir de la didáctica de las Ciencias Sociales, más específicamente en la didáctica de la Geografía, en la fase de diseño de la unidad didáctica que comenzara a arrojar los resultados de la investigación en torno a la pregunta: ¿cómo la subjetivación posibilita el desarrollo de la autonomía en los estudiantes de grado undécimo uno de la Institución Educativa Felipe de Restrepo, a partir de la didáctica de las Ciencias Sociales?

Para llegar la construcción de la unidad didáctica se hizo necesario, además del rastreo bibliográfico para la construcción del marco teórico y la búsqueda de antecedentes sobre



investigaciones previas en el tema, una exploración con la población participante del proceso investigativo sobre la noción de autonomía; lo que se logró a partir del grupo focal en un diálogo abierto y dinámico que permitió encontrar descriptores que regularon la construcción de las categorías que sirvieron de base para la creación del cuestionario, el cual arrojó datos importantes que ratificaron la necesidad de enfocar la unidad didáctica en la didáctica de la Geografía, debido a la orientación política del proyecto y a la necesidad de buscar salidas al problema, mediante la profundización en la categoría de *territorio* desde contenidos secuenciados por procesos de subjetivación, para desarrollar la autonomía en los estudiantes de undécimo de la institución intervenida.

Actualmente la unidad didáctica está siendo desarrollada por los estudiantes de undécimo uno y se espera tener un impacto positivo en la institución intervenida, al tiempo que se realiza un aporte a la educación, al revelar otras formas de convivencia pacífica y de formación ciudadana, no desde el discurso, la reflexión y el posible resultado académico de la elocuencia, sino desde la consciencia moral y la autonomía.

Muy seguramente no todo está dicho, para el equipo investigador quedan temas planteados sobre la mesa, tales como la posibilidad de contribuir con el rastreo y la formulación del marco conceptual de la metodología SERI, con base en la experiencia en la implementación de la metodología en el municipio de Itagüí, al robustecer su teoría desde los niveles de autonomía que postula las etapas de desarrollo moral propuestos por Kohlberg (1981), puesto que se haya estrecha relación entre ambas.

Quedan también inquietudes y retos en torno al territorio como escenario de identidad, como lo propone el Ministerio de Educación Nacional en las competencias de Ciencias Sociales, también desde la Didáctica de la Historia (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Para el caso específico de este proyecto, se plantea la Didáctica de la Geografía para la implementación de la unidad didáctica.

Es importante señalar que a lo largo del proceso investigativo pudo percibirse en los estudiantes participantes nuevos puntos de análisis de sí mismos y las realidades que los permean, dándose una transformación positiva respecto al asunto de la autonomía



(abordado en un primer momento en el grupo focal) respecto a la manera como se asumen luego de participar en las otras fases del proyecto, en especial, la realización de la unidad didáctica.

Cuando se empieza a implementar el proyecto se evidencia el agrado en los estudiantes, quienes dan aportes valiosos en el grupo focal, se muestran cálidos y participativos, denotando que para ellos el tema abordado en la investigación tiene relevancia, ya que permea no sólo el ámbito académico sino también cómo asumirse a sí mismos en los entornos en los que están inmersos.

Al comenzar el desarrollo de la unidad didáctica, en el punto de partida, muestran interés por el asunto de la domesticación la cual asocian con el sometimiento a las normas que corresponden a un Estado de sociedad civil y domesticación a la cultura, entienden que en este mismo marco se dan unas relaciones de poder, en un inicio plantean críticas porque evidencian autoritarismo en algunas figuras dentro de su núcleo familiar y la institución educativa, logran entender que esto no lo deben normalizar sino tratar de solucionar a través de la comprensión de las jerarquías existentes y de la subjetivación que se produce a partir de la comprensión de esa realidad. Dándose cuenta que pueden cambiar esas situaciones entendiendo la posición de derecho que tienen en el mundo y que esas mismas leyes los respaldan y protegen empoderándose en ellas con argumentos sólidos y propositivos comenzando a valorar aquellas autoridades dialógicas que orientan el quehacer docente desde la persuasión más que desde la imposición, posibilitando el entendimiento de la norma y su participación en ella.

Logran así entender el territorio identificando que están posicionados socialmente como estudiantes y que deben adquirir aún más posicionamiento en el campo en el que estén inmersos a partir de la comprensión y análisis de la realidad asumiendo la importancia del presente en el que viven.

Se evidencia apropiación en los estudiantes sobre los temas desarrollados a partir de la didáctica de la geografía, los cuales les permitieron hacer observación de sí mismos y su relación con el espacio que habitan, potenciándose liderazgos, es así como, por ejemplo, la



estudiante que fue elegida por sus compañeros como personera y el estudiante elegido como representante de los estudiantes son del grado undécimo uno, destacándose dentro de las propuestas que plantearon para su elección, asuntos que denotan comprensión de los espacios, sujetos y dinámicas institucionales, así como las necesidades y sentires de sus compañeros de distintos grados, reconociendo las relaciones de poder existentes y su postura dentro de la institución, atendiendo a la responsabilidad que les fue conferida.

Se percibe en un porcentaje alto de los estudiantes participantes en la investigación, mayor empoderamiento de sí mismos, desde el momento en que hicieron parte del grupo focal hasta la finalización de la unidad didáctica, teniendo más capacidad para interactuar con los demás, exponer sus puntos de vista con argumentos, llegar a negociaciones con adultos y figuras de autoridad, comprendiendo la importancia del orden social en que se encuentran, reconociéndose y asumiéndose como sujetos políticos, que reflexionan sobre su entorno, desde posturas críticas, con mayor consciencia y empoderamiento del territorio en el que se encuentran y el papel fundamental que tienen dentro de éste como agentes de cambio y transformación social. Asunto que no fue reflexionado por los estudiantes del grado undécimo dos, quienes durante el primer periodo académico 2018 estuvieron haciendo parte de otro proceso investigativo.

A lo largo de la investigación, a nivel institucional se posibilitaron los espacios para el desarrollo de los distintos momentos de la misma, dentro de las horas académicas asignadas al área de humanidades (ciencias sociales en el método SERI); no obstante no fue posible que se llevara a cabo espacios de socialización de los distintos procesos investigativos que se están desarrollando en la institución educativa, como se planteó en las visitas insitu realizadas por la asesora de la investigación, debido a falta de tiempo por el volumen de actividades programadas por la institución y otras direccionadas por la secretaría de educación.

Si bien, se reconoce la importancia de que se estén llevando a cabo procesos investigativos al interior de la institución, con los cuales se busca cualificarla desde distintos ámbitos, se espera que a nivel administrativo visualicen las propuestas y brinden



espacios para continuar reflexionando y dinamizando los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en diversos espacios académicos, tanto en la Institución Educativa Felipe de Restrepo, como en las otras tres instituciones donde se implementa la metodología SERI, en las cuales también puede brindar aportes relevantes que conlleven al éxito de la misma.

De manera particular, es preciso que en la institución se continúe desarrollando las guías de estudio desde una postura crítica, con lo cual se posibilite, en especial desde las ciencias sociales, el continuar fortaleciendo en los estudiantes la interpretación de realidades de sus entornos, la argumentación como herramienta de transformación desde el diálogo y la reflexión de distintos escenarios y contextos, lo cual conllevará a que se asuman como sujetos políticos y como consecuencia continúen desarrollando su autonomía. Para lo cual es de vital importancia los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, en especial la didáctica de la geografía y la historia. Así mismo, es importante que tanto directivos como docentes les den mayor relevancia a los estudiantes, reconociéndolos en los distintos espacios institucionales, como los protagonistas principales de su proceso formativo, comprendiendo que el asunto de la autonomía, de vital importancia dentro del método SERI, será cada vez más real en la institución en la medida que se fomente más la reflexión del estudiante sobre sí mismo y las realidades que le permean que el interés sólo centrado en los avances académicos.

Conclusiones

- En una institución educativa intervienen normas implícitas y explícitas, reglamentos internos y códigos que, de algún modo, regulan los comportamientos de quienes allí confluyen; por esta razón, mejorar la capacidad de comunicación mediante la visualización, la interpretación y la resignificación de las relaciones de poder se convierte en una urgencia para superar conflictos y situaciones que afecten la convivencia entre los actores escolares.
- Se hace necesario que a nivel institucional se dialogue en torno a la epistemología del concepto de autonomía y se trascienda para asumirlo, no sólo desde la concepción de eficiencia en el aprendizaje, sino desde una postura más integral, que



incluya la formación ético política de los estudiantes como agentes de transformación de sí mismos, a partir de procesos autorreflexivos que tengan en cuenta las características propias del desarrollo de la consciencia moral de los estudiantes.

- Las subjetividades en los sujetos son nociones que se construyen en las experiencias cotidianas de autoafirmación y de resistencia desde el territorio y hacia la conformación de los mismos para la configuración de grupos y de comunidad, por lo que es necesario que el estudiante comprenda la necesidad de proyectarse dentro y fuera de la institución educativa como sujeto político, como ciudadano vinculado a un proyecto común en la cultura que lo configura, aunque no lo determine.
- Las acciones intencionadas en el aula, desde el sentido orientador que el docente desea encauzar, con previa investigación por parte de éste en los aspectos teórico, didáctico y metodológico, permiten que el estudiante reconozca y comprenda las experiencias subjetivas en torno a situaciones que no se había planteado; además, dinamizan, crean miradas investigadoras, exigen acercamientos teóricos, nuevas estrategias para la reflexión, el análisis, la objetivación y para reconocer la propia emocionalidad.

Impacto esperado

Luego de la realización e implementación de este proyecto, se espera que el tema de la autonomía sea resignificado en la institución, y que esto posibilite que los miembros de la comunidad educativa comprendan la importancia de este principio institucional, de manera que los estudiantes se empoderen para asumir las innovaciones educativas que se proponen para su formación integral.

De igual forma, se espera que esta investigación conlleve nuevos espacios institucionales de reflexión acerca de la autonomía para la nueva metodología implementada en la institución, de manera que se enriquezca el análisis conceptual desde los postulados de la teoría crítica, ya que no se cuenta con bases teóricas construidas y sustentadas en el marco conceptual de SERI en el municipio de Itagüí. Esto generaría una



mayor repercusión en la manera sobre cómo se posibilita la construcción del conocimiento para impactar, si es posible, la implementación del método en el municipio.

En torno a la convivencia y a la formación ciudadana, se pretende que se vivencien en la institución nuevas formas de relacionarse e interactuar entre los diferentes sujetos de la educación, mediante el fomento de espacios de discusión y disenso y el reconocimiento de que los procesos de subjetivación no sólo se dan cuando el sujeto se reconoce a sí mismo, sino también cuando se reconoce como parte de colectividades en las cuales debe ser un agente dinámico. Y desde la perspectiva de la consciencia moral de cada sujeto, se espera que se direccionen de manera más dialógica hacia la solución de conflictos y abandonen la concepción de que en la comunidad el entendimiento es previo y no se construye colectivamente.

Otro resultado esperado de este proyecto es el fomento de la autonomía en los estudiantes a través de procesos de subjetivación que les permita entenderse desde su singularidad e interioridad, así como en su exterioridad. De esta manera podrán objetivarse a sí mismos y a la vez entender con claridad el entorno que habitan, frente a las maneras de relacionarse intersubjetivamente, lo que les permitirá comprender las relaciones sociales que establecen, identificarse o desidentificarse consigo mismo, con otros, con los lugares y en los contextos. Así, se logrará que los estudiantes asuman desde los postulados de la subjetivación una consciencia crítica y se posicionen como sujetos históricos y temporales, que construyen su historia a partir de las tensiones existentes en las relaciones sociales que les permean.

Con la aplicación de este proyecto de intervención en la institución, se desea que los estudiantes actúen con autonomía, de manera consciente, asumiendo las consecuencias de sus actos, sin culpar a nadie de sus errores y desaciertos, pero emancipados frente a las culpabilidades alienantes que la cultura y la tradición imponen. Simultáneamente, a través de la aplicación de la unidad didáctica diseñada, se logrará que los estudiantes de undécimo se asuman como sujetos políticos activos de una democracia institucional, comprendan las normas y participen de su constitución, así como de la legislación nacional, al comprender



que son necesarias para una sana convivencia. Se identificarían como sujetos políticos inmersos en distintos contextos que, como diría Freire, los condicionan mas no los determinan, identificando las tensiones sociales existentes en los territorios, el momento histórico que habitan y su rol en los mismos.

Finalmente, con esta propuesta se espera influir de manera eficaz sobre el desarrollo del área de Ciencias Sociales en la institución, de forma transversal a todas las áreas del conocimiento, lo que servirá de base para el diseño de guías que posibiliten la reflexión de los estudiantes acerca de sus contextos sociales y geográficos y cómo estos los permean y les posibilita ser agentes de cambio. Dicho fortalecimiento se da a partir de la implementación de la didáctica de la Geografía como elemento que permite pensar en el aula asuntos relacionados con el sujeto en su contexto y otros contextos por ahora ajenos que falta por conocer.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Propuesta de sistematización

En el marco del proyecto de profundización se construyó una unidad didáctica fundamentada en la didáctica de la Geografía para analizar cómo los estudiantes se asumen dentro de las relaciones de poder existentes entre los sujetos de la Institución Educativa Felipe de Restrepo de Itagüí, teniendo en cuenta que el modelo SERI, implementado allí desde 2014, propone la autonomía como principio fundamental.

Hay evidencia de que este principio no se vivencia en la institución, debido a la forma como se direccionan procesos y se maneja la autoridad en el aula, donde los estudiantes se someten fácilmente a las figuras de autoridad. Esto es debido a que se asume la autonomía en la práctica como aprendizaje autónomo, por lo que se encuentra en los procesos de subjetivación la forma de fortalecer el desarrollo de la autonomía y se toma como población a los estudiantes de grado décimo y undécimo, ya que han vivido la transición del método y, según la indagación teórica, se encuentran en un nivel más alto de desarrollo de la conciencia moral.

La presente sistematización comprende el periodo 2017-2019 y tiene como objetivo develar cómo a partir de la implementación de la unidad didáctica, los estudiantes se empoderan como sujetos políticos a través de procesos de subjetivación que contribuyen al desarrollo de la autonomía.

Ejes de sistematización:

1. Sujetos: Se consideran de manera especial los aprendizajes de los sujetos participantes
2. Análisis de contenidos: Seleccionados en la unidad didáctica y los nuevos saberes que se producen desde allí para los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
3. Resultados: Se consideran los alcances de la práctica, aplicación en el contexto de los saberes reelaborados por los estudiantes y los cambios que se producen.



Objetivos específicos

1. Describir los cambios en las actitudes y reflexiones de los estudiantes participantes de la implementación de la unidad didáctica.
2. Reconocer la incidencia de los contenidos seleccionados para la unidad didáctica y los saberes que desde éstos se construyen.
3. Identificar los alcances y límites de la unidad didáctica.

El proceso de sistematización se lleva a cabo por parte de las investigadoras que están adelantando la presente investigación, los estudiantes de los grados décimo y undécimo, y docentes del área de Ciencias Sociales de la I.E. Felipe de Restrepo.

Se utiliza un enfoque deconstructivo, desde el cual:

Podría entenderse la sistematización como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional, en los imaginarios y en aquellos campos donde existen formas institucionalizadas de ejercicio del poder. Es un oír las márgenes de la maquinaria institucional, sospechando de todo aquello que se afirma que está funcionando bien. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que deja la acción y los orígenes de la misma, ya que éstos nunca desaparecen. Desde esta perspectiva la condición epistemológica es la de la incertidumbre que propicia a lo largo del proceso de sistematización la generación de preguntas que colocan a los actores en la posibilidad de abandonar lo que se es, para colocarse en un horizonte de construcción de lo que puede ser (Ghiso, 1999, p. 9).



Momento 1: Reconstrucción histórica

Se utilizan técnicas descriptivas como el grupo focal y la línea del tiempo para reconocer cómo se asume la autonomía desde un antes, inicio, durante y final, identificando los componentes de la realidad en la que están inmersos los estudiantes y cómo ha sido la transformación de ellos a partir de las actividades propias del proceso investigativo, en especial el diseño y la aplicación de la unidad didáctica.

Igualmente, mediante el uso de técnicas como la cartografía, los estudiantes pueden expresar su percepción y vivencia acerca de las relaciones de poder e interacciones que se establecen entre los sujetos de la institución educativa, para definir cómo se vivencian la autonomía y los procesos de subjetivación.

Momento 2: Análisis e interpretación crítica

Contempla la relación entre los contenidos de la unidad didáctica, los resultados y las reflexiones que de allí surgen, además de los saberes que se recogieron de la experiencia por parte de investigadores y participantes, a través de técnicas analíticas, como el taller y el árbol de problemas.

Momento 3: Potenciación y aprendizajes

A partir de técnicas narrativas, como el fotolenguaje, y de técnicas analíticas como la red semántica y el video foro, se identifican los cambios producidos a partir de la experiencia, reconociendo los saberes que los sujetos participantes reelaboran a partir de los aprendizajes adquiridos.

De manera permanente, se realiza registro de lo realizado a través de diarios de campo, fotografías y audiovisuales, para los cuales se diligenciará el consentimiento requerido (Anexo 5).



Productos esperados

Al finalizar el proceso de sistematización se pretenden elaborar dos productos, el primero será un audiovisual en el cual se pretende registrar los momentos, las reflexiones y aprendizajes obtenidos por parte de los estudiantes y las conclusiones del proceso, el cual servirá para socialización en distintos espacios institucionales para reflexionar y fortalecer el asunto de la autonomía en los estudiantes.

El segundo producto es el informe final de condonación el cual tendrá como pilar fundamental el proceso de sistematización, lo cual posibilitará reflexionar sobre la experiencia, identificar sus aportes y ampliar la divulgación de la misma.

Presupuesto estimado

Rubros	Justificación Rubro	Fuentes de financiación	
		Rec. Fresco	Rec. Especie
Papelería e insumos para la realización de actividades grupales.	Requeridos para la realización de las distintas actividades.		X
Refrigerios.	Para los participantes en los encuentros grupales.	X	



Referencias bibliográficas

- Arboleda, L. (enero-junio de 2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Arendt, H. (1954/2016). La Crisis de la Educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (A. Poljak, Trad., Octubre 1996 ed., págs. 185 - 208). Barcelona: Ediciones Península.
- Arendt, Hannah. (1958/1996). *La crisis de la Educación*.
- Arendt., H. (1995). *¿Qué es política?* Munich: R. Piper GMBH & Co KG.
- Concejo Municipal de Itagüí. (2016). *Acuerdo Municipal 004*. Itagüí.
- Corte Constitucional - República de Colombia*, Digital. (2010). Recuperado el Agosto de 2017, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2010/C-639-10.htm>
- Curcu, A. (Enero-Diciembre de 2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(13), 195-216.
- Denzin; Lincoln. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona : Gedisa.
- Díaz Sanchez, J. (Julio - Diciembre de 2006). Subjetivación y poder. Acciones y condiciones de los jóvenes estudiantes en la escuela secundaria. *Jóvenes: Revista de estudios sobre juventud*, 10(26), 106-128.
- Díaz, Á. S. (Abril- Junio de 2012). Los Jóvenes son sujetos políticos...a su manera. *Utopía y Práxis latinoamericana*(57), 109,117.
- Dreher, J. (Enero-Junio de 2012). Reflexiones sobre creatividad: el poder de subjetivación del ser humano. (f. d. Universidad Santo Tomás, Ed.) *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 33(106), 115-125.



- Erazo, E. D. (2011). Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil : interacciones en Pereira y Dosquebradas. *Univesrsidad del Tolima*, 189.
- Feldfeber, M. (. (2009). *Autonomía y gobierno de la educación: perspectivas, antinomias y tensiones*. Aique Grupo Editor.
- Fontan, J. (s.f.). Educación Relacional Fontan.
- Fontán, J. L. (sf). *Sistema Educativo Relacional Fontán*. Fundación Learning one to one.
- Fontán, J. (s.f). *Proyecto Educativo Institucional Colegio Fontán*. Bogotá.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones Endymión.
- Foucault, M. (Julio - Septiembre de 1988). El sujeto y el poder. (U. N. México, Ed.) *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*. Barcelona - Buenos aires - México: Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garrido Vergara, L. (Febrero- Abril de 2011). *Razón y Palabra*. (L. B. Comunicación, Productor) Recuperado el Septiembre de 2017, de www.razonypalabra.org.mx
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cedes*, 25(66), p. 137-163.
- Ghiso, A. (1999). De la Practica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación*(16), 6-10.
- Gil, M. G. (Septiembre de 2010). El Sujeto Político. (C. D. POLÍTICA, Ed.) Cali, Colombia.



- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1999). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- González, C. (2004). Autonomía y heteronomía. *Isegoria*, 203 - 217.
- Granados, J. y Pagés, J. (2011). Las Unidades Didácticas de Conocimiento del Medio Social y Cultural. En A. y. Santisteban, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender pensar y actuar* (págs. 145 - 259). Madrid: Síntesis.
- Habermas, J. (2010). *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Península.
- Kant, M. (1875/ 2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1º edición ed.). (P. M. Barbosa, Ed.) San Juan, Poesro Rico.
- Lagunas, D. (2015). Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niez y Juventud*(13), 111 - 122.
- Lenis, J. F. (2014). *Culpabilidad y subjetivación : avatares de la conciencia moral a partir de Foucault*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Melero. (2011-2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 339-355.
- MEN. (1994). Ley 115, Ley General de Educación. *Título V, Capítulo 1*. Colombia.
- MEN. (1994). Marco legal del diseño curricular en Colombia, Art. 76. *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Colombia.
- Mesa, A. (2008). La Formación Ciudadana en Colombia. 8(3), 8. (Universidad de Antioquia, Ed.) Medellín, Antioquia, Colombia: Uni Pluri/Versidad.



- Ministerio de Educación Nacional. (Julio de 2004). *Estándares Básicos de Competencias - Ciencias Sociales*. Recuperado el 22 de Marzo de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-86313_archivo_pdf.pdf
- Neme, M. A. (2001). La enseñanza y los procesos de subjetivación a partir de Foucault. *Alternativas: Espacio Pedagógico (San Luis, Argentina)*, 6(22), 149 - 160.
- Pagés, J. (1994). *La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado*. Barcelona: Signos.
- Pagés, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. En J. pAGÉS, *Didáctica de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia* (págs. 33-44). Iberia.
- Patiño, L. R. (Abril de 2009). Subjetividad y Subjetivación. De la prácticas pedagógicas en la universidad. *12*(1), 93-105.
- PEI, I. F. (2015). Proyecto Educativo Institucional. Itagüí.
- Pulgarín, M. R. (2000). *Aprendizaje Significativo de las Ciencias Sociales*. (U. d. Antioquia, Ed.) Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de investigaciones Educativas y Pedagógicas.
- Ramirez, H. A. (2016). *Procesos de subjetivación política en el contexto escolar y formativo, la escuela como escenario pedagógico-político*. Medellín.
- Ramírez, R. (2008). la pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. (F. d. Humanidades, Ed.) *Filios*(28), 108-119.
- Rojas, Y. P. (2016). Literatura y procesos de subjetivación. Medellín.
- Rozada, J. M. (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. *Con-ciencia social*(3), 42-69.
- Ruiz, L. (2001). La sistematización de prácticas. 12.



- Saldarriaga, J. A. (2015). *De la socialización política a los procesos de subjetivación*. Manizales.
- Sanabria, Á. (2008). *Hannah Arendt: Crisis de la Autoridad*.
- Tassin, E. (Agosto de 2012). De la subjetivación política. *Althusser/Ranciere/Foucault/Arendt/Deleuze. Revista de Estudios Sociales Universidad de los Andes*(43), 36-49.
- Toro, J. R. (Septiembre - Diciembre de 2004). La autonomía, el propósito de la educación. *Revista de Estudios Sociales*(19).
- Vélez, G. (2000). Autonomía escolar y calidad de la educación pública oficial en Antioquia.
- Weber, M. (1977). *Economía y Sociedad* (Vol. 1). (F. d. económica, Ed.) México.
- Weiss, E. (Enero- Marzo de 2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles educativos.* , 34(135), 134-148.
- Yannuzzi, M. d. (2001). Concepto de autonomía en las teorías de Rawls y Habermas. *Estudios sociales* 21, 151-172.

Cibergrafía

- Aguiló Bonet, Antoni Jesús, El concepto de «Poder» en la teoría política contrahegemónica de Boaventura de Sousa Santos: una aproximación analítico-crítica *Nómadas*. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, vol. 24, núm. 4, julio-diciembre, 2009 Euro-Mediterranean University Institute Roma, Italia
- Algaba Calvo, Antonio y Azevedo da Silva, Clécio. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, nº 51, 13 de octubre de 1997.
- CEC Community Empowerment Collective. Colectivo de Pontenciación Comunitaria. Por Phil Bartle Phd 2011. <http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/index>



Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e Historia, Barcelona: nº 16, abril 1998.

Nuevas fronteras de los contenidos geográficos, pp. 19-31.

www.senado.gov.co

Garrido Vergara, Luis en el texto “Habermas y la teoría de la acción comunicativa” en la revista electrónica en América Latina especializada en Comunicación; Razón y Palabra. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf

<https://www.significados.com/equidad-social/>

La aproximación de la geografía a la globalización: análisis bibliográfico de los estudios reseñados en Geographical Abstracts entre 1992 y 1996.

Rivera García, Antonio (2002), Crisis de la Autoridad: Sobre el concepto político de Autoridad en Hannah Arendt. Revista de Filosofía N° 26

<https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/CFE-003-Es.pdf>. UICN, PNUMA y WWF, Gland, Suiza, octubre de 1991



Anexos

Anexo 1. Cuestionario para estudiantes

El cuestionario se divide en 3 categorías: Autonomía moral, autonomía escolar y subjetivación para la autonomía. Los estudiantes tenían 4 opciones de respuesta: nunca, a veces, casi siempre y siempre, de las cuales debían seleccionar solamente una, según el enunciado que consideraran más pertinente de acuerdo a su manera de pensar, ser y actuar. Se diligenció en la plataforma de formularios de Google.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES SOBRE LA AUTONOMÍA					
(Marque con una X su respuesta)					
Categoría # 1 - AUTONOMÍA MORAL					
Nº	PREGUNTA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	Cuando tomo una decisión, ¿tengo en cuenta las posibles consecuencias?				
2	Para la toma de decisiones, ¿reconozco que mis intereses pueden diferir de los intereses de los demás?				
3	Cuando estoy en ausencia de los adultos que representan la norma y la autoridad, ¿actúo en consecuencia con las responsabilidades adquiridas?				
4	¿Percibo al adulto como un propiciador de los límites de la libertad de los adolescentes?				
5	En ausencia de los adultos que representan para mí una autoridad, ¿mis acciones son distintas a cuando estos están presentes?				
6	¿Realizo autocríticas con la misma facilidad y rigor con que hago críticas a otras personas?				
7	¿Hago uso de mi capacidad de autocrítica para valorar mis acciones sin necesidad de que otros me lo exijan, me lo pidan o me lo sugieran?				



8	¿Cuando mis acciones se perciben para los demás como negativas, ¿reflexiono sobre el cumplimiento de las normas y las reglas que existen en mi entorno?				
9	¿Cuando mis acciones se perciben para los demás miembros de mi familia o de mi comunidad como negativas, ¿reflexiono siguiendo los principios de mi propia razón y la consciencia moral?				
Categoría # 2 - AUTONOMÍA ESCOLAR					
Nº	PREGUNTA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	¿Gestiono responsablemente el tiempo de trabajo académico para lograr las metas que me propongo?				
2	¿Asimilo la información que recibo del medio y descubro el propósito de mis aprendizajes?				
3	¿Mis profesores deben orientar el trabajo académico que realizo para saber si voy bien o mal?				
4	¿Pido ayuda a los profesores cuando tengo dudas sobre algo o necesito llegar a una información específica y luego continúo por mi cuenta?				
5	¿Soy consciente de mis ritmos de aprendizaje y de trabajo, y me esfuerzo por mejorarlo y avanzar en mis metas académicas?				
6	¿La curiosidad me exige saber y conocer más sobre algo que me interesa, por lo que busco autoridades en el tema para que me orienten al respecto?				
7	¿Entiendo que me faltan muchas cosas por aprender y estoy dispuesto a seguir mi búsqueda de conocimiento, aunque tenga que hacerlo por mi cuenta?				
Categoría # 3 - SUBJETIVACIÓN PARA LA AUTONOMÍA					
Nº	PREGUNTA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	¿Los juicios que hago de los demás y de las cosas que suceden a				



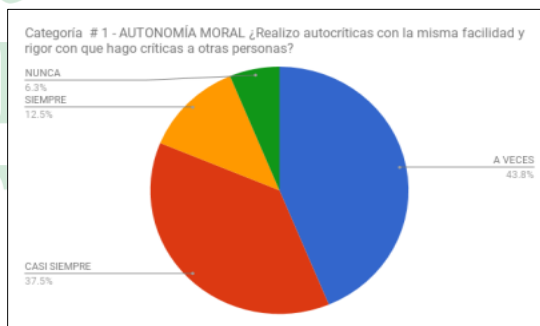
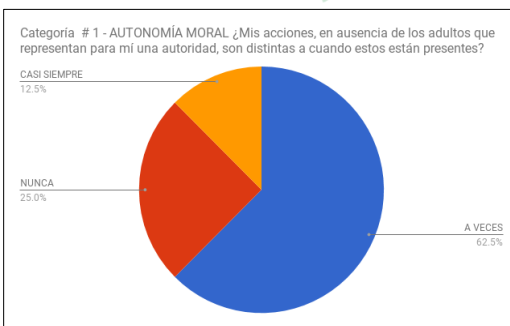
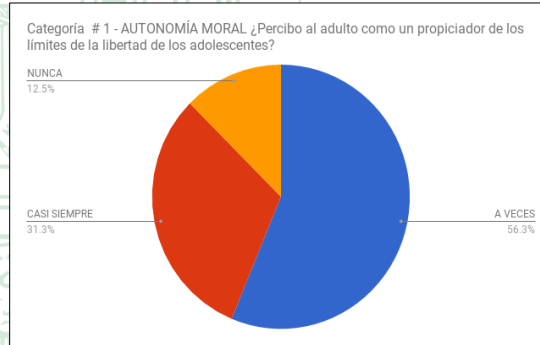
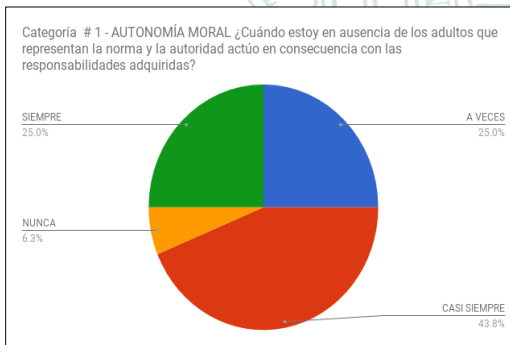
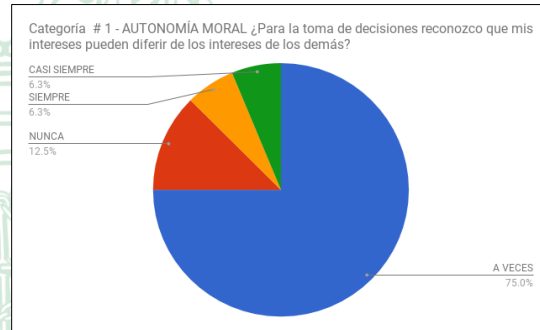
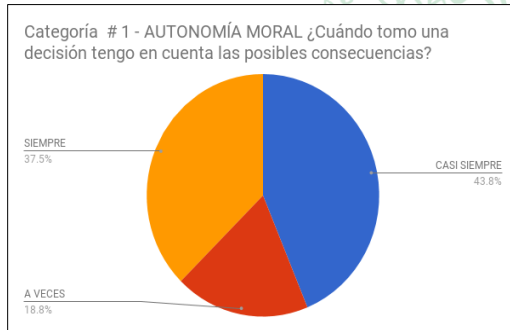
	mi alrededor obedecen a una reflexión basada en el conocimiento que tengo de estos?				
2	¿Entiendo y respeto la autoridad que otros tienen sobre mí sin perder la perspectiva de mi valor como ser humano?				
3	Cuando participo en un grupo para acordar un plan de trabajo, ¿respeto los parámetros propuestos?				
4	¿Comprendo que en el ejercicio de su autoridad, los adultos tienen unos intereses que pueden ser similares o distintos a los míos?				
5	¿Entiendo las normas, las leyes y las reglas como dispositivos necesarios para regular la convivencia; las respeto y acato aunque no siempre esté de acuerdo y cuando las cuestiono trato de negociarlas?				
6	¿Soy una persona reflexiva que comprende cuando se equivoca, asumo las consecuencias y sigo adelante con mi proyecto de vida?				
7	¿Reconozco la importancia y la necesidad de comunicarme con otros permanentemente y percibo el aislamiento solo como una necesidad eventual para comunicarme conmigo mismo?				
8	¿Me percibo a mí mismo como una persona valiosa en todos los grupos sociales en que me desenvuelvo a diario (familia, escuela, etc.)?				



Anexo 2. Gráficos de las respuestas

Gráfico 1

Categoría 1: Autonomía moral



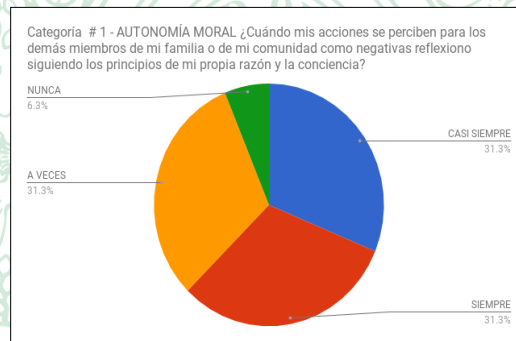
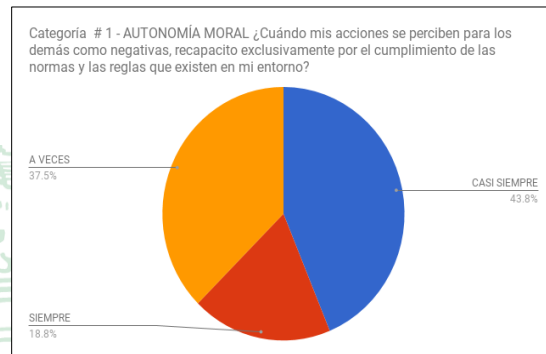
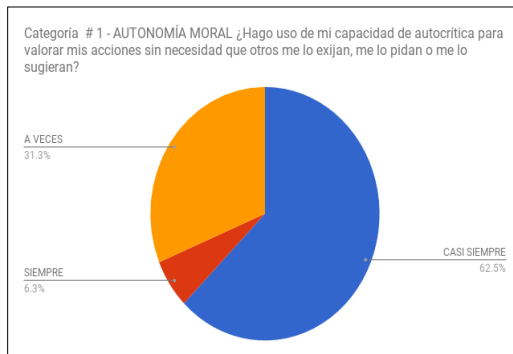
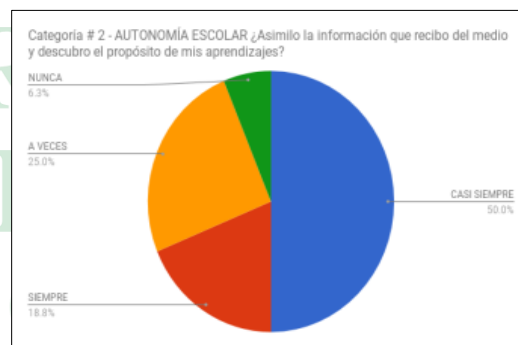
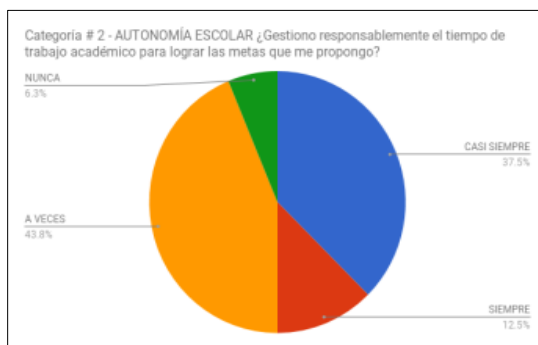


Gráfico 2

Categoría 2: Aprendizaje autónomo



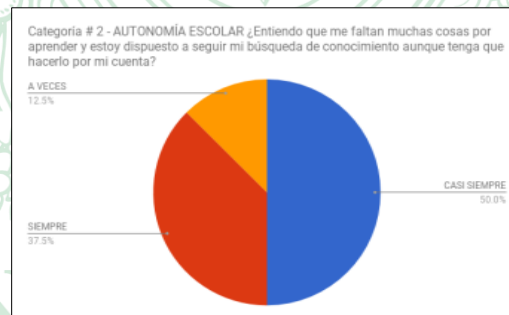
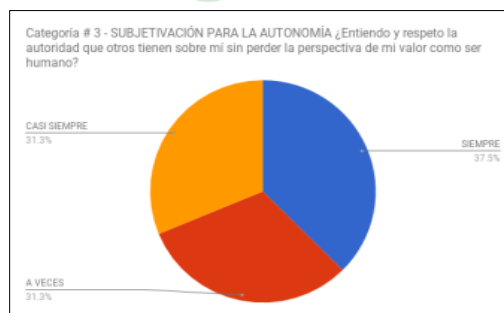
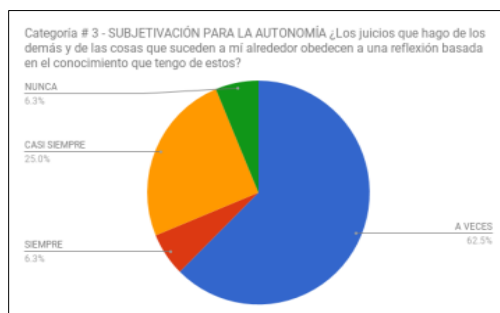
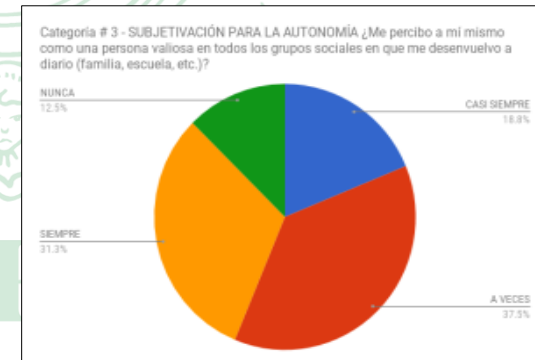
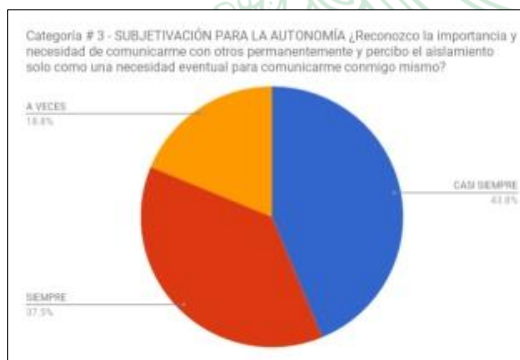
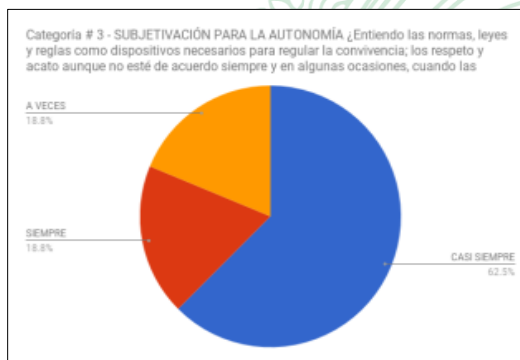
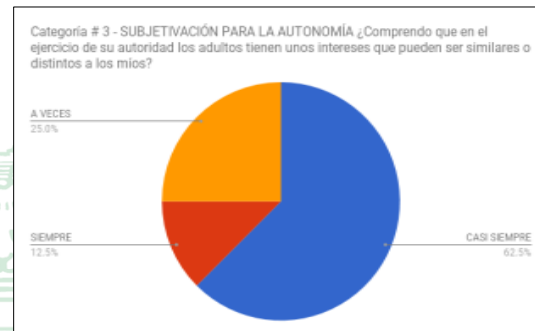
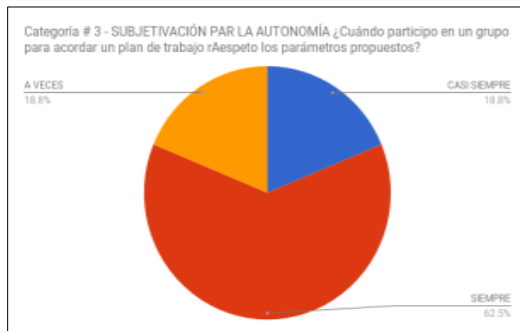


Gráfico 3

Categoría 3: Subjetivación para la autonomía







Anexo 3. Unidad didáctica

Maestría en Educación, modalidad profundización	
Línea Ciencias Sociales	
Seminario Específico III	
Proyecto:	SUBJETIVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA
Docente e IE:	Mary Luz Villegas- Zulma Cardona / IE. Felipe de Restrepo – Itagüí
Problema a abordar en el aula:	¿Cuáles son las necesidades, los límites y las posibilidades que tiene mi comunidad para tener un justo desarrollo social?
Categorías didácticas	
1	<p>Territorio: Cuando se atribuye a un grupo humano complejo (un pueblo, una nación, una sociedad) se convierte en uno de los integrantes fundamentales de su proyecto común: en soporte y recurso básico, ámbito de vida, paisaje propio e invariante en la memoria personal y colectiva. En definitiva es el espacio geográfico en el que se vive y que corresponde manejar y administrar para bien de los individuos y del conjunto de la comunidad.³</p> <p>Estado: Según el Senado de la República, el Estado es la forma en la que se organiza la sociedad para poder funcionar mejor. Es la unión de nuestra población, las instituciones públicas que nos organizan y nuestra cultura. La Constitución establece dentro de los fines esenciales del Estado servir a la comunidad, promover la prosperidad, garantizar los derechos y deberes de los ciudadanos, facilitar la participación del pueblo en los asuntos de la Nación, defender la independencia y la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica así como un orden justo, entre otros.⁴</p>

³ Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e Historia, Barcelona: nº 16, abril 1998. Nuevas fronteras de los contenidos geográficos, pp. 19-31.

⁴ www.senado.gov.co



Facultad de Educación

Comunidad: Es un conjunto de interacciones y de comportamientos humanos que tienen un sentido y expectativas entre sus miembros. No solo acciones, sino acciones basadas en esperanzas, valores, creencias y significados compartidos entre personas. Pueden darse comunidades dentro de comunidades mayores, como provincias, regiones, grupos étnicos, países y otros tipos. Puede haber matrimonios y otras interacciones que relacionen pueblos en ambos extremos de un país. En áreas urbanas, una comunidad puede ser un pequeño grupo de varios hogares de gente con un origen común. A su vez, esa comunidad puede formar parte de una comunidad de vecinos, un barrio o cualquier otra división urbana local. Según los vínculos se hagan más amplios, habrá una mayor heterogeneidad (diferencias de origen, idioma, religión y otros rasgos que conforman una identidad común). A su vez, formará parte de una municipalidad, que pertenecerá a la aglomeración que compone una ciudad mayor.

En general (con excepciones), una comunidad urbana tiene vínculos más imprecisos, es más difícil de delimitar, es más heterogénea (variada, mixta), más compleja, más difícil de organizar utilizando métodos ordinarios de desarrollo de comunidades, y tiene metas más complejas y sofisticadas que las comunidades rurales.⁵

2

Poder: Desde la perspectiva de la teoría crítica, el poder ha sido entendido tradicionalmente como la capacidad de control sobre algo — recursos físicos, financieros, simbólicos, entre otros— o alguien, sobre sus acciones y posibilidades. Clásica es al respecto la formulación weberiana del poder. El poder (Macht) es definido ampliamente por Weber (1979:43) como «la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad», de manera que el sociólogo alemán concibe el poder, tradicionalmente reconocido, como una relación de dominación legítima y consentida.⁶

Autoridad: Basado en el texto Hannah Arendt, Crisis de la autoridad. Sobre el concepto político de “Autoridad”, Antonio Rivera García contribuye a definir el concepto apoyado en esta y otros autores, como Juvenal, como la facultad de lograr el consentimiento del otro o como la facultad de hacer aceptar las proposiciones que uno formula. Esta autoridad se convierte en la causa eficiente de las asociaciones voluntarias, pues resulta necesario que haya acciones colectivas y que los conflictos se resuelvan. Una autoridad es aquel a quien resulta preciso remontarse para encontrar la verdadera fuente de las acciones realizadas por otro. En suma, la verdadera autoridad o *auctor* es el padre de las acciones libres que tienen en él un origen pero están situadas en otros.⁷

⁵ Tomado de CEC Community Empowerment Collective. Colectivo de Pontenciación Comunitaria. Por Phil Bartle Phd 2011. <http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/index>

⁶ Aguiló Bonet, Antoni Jesús, El concepto de «Poder» en la teoría política contrahegemónica de Boaventura de Sousa Santos: una aproximación analítico-crítica Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, vol. 24, núm. 4, juliodiciembre, 2009 Euro-Mediterranean University Institute Roma, Italia

⁷ Texto de Antonio Rivera García (2002), Crisis de la Autoridad: Sobre el concepto político de Autoridad en Hannah Arendt. Revista de Filosofía N° 26



<p>3</p>	<p>Facultad de Educación</p> <p>Desarrollo: Permite a las personas disfrutar de una vida prolongada, saludable y satisfactoria, al tiempo que favorece la equidad en la población y la sustentabilidad de los diferentes ciclos ecológicos.⁸</p> <p>Acción Comunicativa: Habermas (1985), citado por Luis Garrido Vergara, planteó que el cambio social debía darse en un ámbito simbólico, en un ámbito comunicativo de interacción y entendimiento entre los sujetos, intentando explicar su concepción sobre el conocimiento del sujeto y sus dinámicas de interacción en la conformación de la sociedad desde de una teoría comprensiva integradora de las dinámicas subjetivas, a partir de la noción de “mundo de la vida” y de la comunicación desde la noción de “sistemas”. Conlleva también el uso de la democracia deliberativa y la consolidación del Estado en la sociedad moderna y los usos del conocimiento en la interacción social.⁹</p>
<p>4</p>	<p>Equidad social: Conjunto de ideas, de creencias y de valores sociales, como la justicia, la igualdad y la dignidad entre distintos grupos sociales.</p> <p>La equidad social supone la aplicación de los derechos y obligaciones de las personas de un modo que se considera justo y equitativo, independientemente del grupo o la clase social a la que pertenezca cada persona. La falta de igualdad de oportunidades suele provocar situaciones que se perpetúan de generación en generación. La equidad social no consiste en eliminar las diferencias, sino en valorarlas y darles un trato equivalente para superar las condiciones que mantienen las desigualdades sociales.¹⁰</p> <p>Globalización: Es un término que intenta definir una estructura de relaciones económicas que abarca todo el planeta, en la que las condiciones de vida de una localidad están influenciadas por las relaciones económicas que ésta mantiene con el resto del globo y por las relaciones económicas que se mantienen en el resto del planeta sin la consideración de esta localidad.¹¹</p>

⁸ (UICN, PNUMA y WWF, 1991)

⁹ Texto de Habermas citado por Luis Garrido Vergara en el texto “Habermas y la teoría de la acción comunicativa” en la revista electrónica en América Latina especializada en Comunicación; Razón y Palabra. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf

¹⁰ <https://www.significados.com/equidad-social/>

¹¹ La aproximación de la geografía a la globalización: análisis bibliográfico de los estudios reseñados en Geographical Abstracts entre 1992 y 1996. Antonio Algaba Calvo y Clécio Azevedo da Silva. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, nº 51, 13 de octubre de 1997.



Título de la Unidad de Aprendizaje	Curso	Ciclo	Área	Duración
<i>Necesidades, límites y posibilidades para mi comunidad</i>	11°	Media	Sociales	2 semanas
Discurso Ordenador (política educativa y/curriculares, ejemplo estándares, lineamientos, DBA)				
<p>Competencias a desarrollar: Propone reflexiones críticas con base en el respeto por la diversidad de pensamiento frente a los problemas, al tiempo que plantea alternativas que conlleven a la consolidación de sociedades más justas.</p> <p>PP¹²: -¿De qué manera el ser humano modifica positiva o negativamente el entorno geográfico en el cual habita?</p> <p>-Con base en la situación económica del país y la voluntad política de nuestros dirigentes, ¿qué estrategias podríamos explorar los colombianos para mejorar nuestros niveles de calidad de vida?</p> <p>EC¹³: -Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y nos limita.</p> <p>-Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.</p> <p>DBA¹⁴: Analiza conflictos que se presentan en el territorio colombiano originados por la falta de voluntad política y de las instituciones, degradación ambiental, escaso desarrollo económico e inestabilidad política.</p> <p>EBCC¹⁵: -(Participación y responsabilidad democrática) Comprendo qué es un bien público y participo en acciones que velan por su buen uso, tanto en la comunidad escolar, como en mi municipio.</p> <p>- (Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias) Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos</p>				

¹² Preguntas Problematicadoras.

¹³ Ejes Curriculares. Implementación de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales

¹⁴ Derechos Básicos de Aprendizaje

¹⁵ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas



sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.

EBCCS¹⁶: -(Me aproximo al conocimiento como científico-a social) Formulo proyectos.

-(Relaciones espaciales y ambientales) Reconozco el impacto de la globalización sobre las distintas economías y reconozco diferentes reacciones ante este fenómeno.

- (Relaciones ético-políticas) Identifico las funciones que cumplen las oficinas de vigilancia y control del Estado.
- (Desarrollo compromisos personales y sociales) Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales y participo en debates y discusiones académicas.

Secuenciación

Momentos	Objetivos	Contenidos	Habilidades	Número de sesiones (clases)
Punto de partida	Identificar conocimientos previos de los estudiantes alrededor de conceptos como: nuevo orden mundial, mundialización, globalización, tratados interamericanos.	Diagnóstico inicial de la noción que tienen los estudiantes de los conceptos: Territorio, poder, normas.	Básicas de observación abstracta y percepción.	2
	Indagar y reflexionar acerca de conceptos como: Territorio, poder, normas, Estado, mediante lecturas de texto y contexto.	-El Estado como garante de los derechos humanos. -El papel de las organizaciones de la sociedad civil. -Las responsabilidades y acciones que debe asumir la sociedad civil	-Básicas de observación. - Análisis. -Relación. -Críticas.	4

¹⁶ Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales



<p>Facultad de Educación Investigación</p>		<p>colombiana. -Alternativas para la resolución de conflictos. -Las obligaciones básicas del Estado según la Constitución. -Conceptos de autoridad, poder, Estado, y territorio en nuestro entorno cultural y social.</p>	<p>-Interpretación- -Argumentación.</p>	
<p>Desarrollo de la habilidad</p>	<p>-Reconocer el territorio que conforma la comunidad educativa Felipe de Restrepo. -Identificar la necesidad de las personas de establecer territorios y lugares, sentirse parte de algo y reconocer las normas civiles como claves de la convivencia.</p>	<p>-La diferencia como base de la igualdad. -La recuperación de los saberes y tecnologías populares.</p>	<p>-Críticas. -Creativas. -Interpretación. -Argumentación.</p>	<p>4</p>
<p>Relación</p>	<p>Presentar públicamente los hallazgos y reflexiones obtenidas en el desarrollo de las actividades propuestas en la guía, dando cuenta de su propia construcción conceptual y comprensión del espacio subjetivo.</p>	<p>-Los deberes de la sociedad civil frente al problema. -La necesidad de construir desarrollos sociales participativos. -El poder de los medios de comunicación y la tensión entre información y control.</p>	<p>-Críticas. -Creativas. -Argumentación, interpretación, explicación y descripción de resultados (Metacognición)</p>	<p>2</p>



Facultad de Educación

Desarrollo de las sesiones

Nro.	Nombre	Actividades	Recursos	Evaluación
1	Indagación por conocimientos y nociones previas	<p>-En esta etapa los estudiantes desarrollan los cuestionamientos con base en nociones previas y luego socializan.</p> <p>-Apertura: Fragmento de “El principito”: El principito y el zorro.</p> <p>Activación cognitiva: Discusión sobre: ¿qué significa en el fragmento “ser domesticado” y que implicaciones tiene en la cultura?</p> <p>-Observar el video “Territorio y Poder” y definir posteriormente cuál es la responsabilidad del Estado, de las instituciones y de la población en los problemas que afectan los territorios.</p> <p>-Definir los conceptos: Territorio y Poder, a partir del conocimiento previo y lo observado en el video de apertura.</p> <p>-Conversar con los compañeros de equipo sobre la relación que existe entre la norma, el poder y el territorio; para escribir las conclusiones.</p>	<p>Apertura para activación cognitiva: Fragmento de “El principito”:</p> <p>El principito y el zorro. De Antoine de Saint-Exupéry</p> <p>-Video “Territorio y Poder” Basado en el ejemplo del Relleno sanitario de Bucaramanga y el área metropolitana “El Carrasco”, realizado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Facultad de Ciencias Pecuarias, Agrícolas y del Medio Ambiente, Ingeniería Ambiental.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=j-dxK-Pp2SU</p>	<p>La evaluación se desarrolla por competencias. Los estudiantes reconocen lo que saben, el analista (docente) realiza el monitoreo por equipos socializando con los estudiantes sobre algunos de los puntos suscitados, se dialoga y escucha posiciones. No se evalúa bueno, malo o aceptable ninguna respuesta, en tanto el mismo estudiante irá desarrollando por procesos los temas en las etapas siguientes y podrá reflexionar, analizar y modificar sus significados, perspectivas y percepciones respecto a las nociones que tenía. El analista toma en cuenta la participación y el interés demostrado por resolver los cuestionamientos y percibe que cambios hay que hacer a la guía según los intereses que manifiestan los estudiantes.</p> <p>Se evalúa desde la plataforma Qino¹⁷, según porcentaje acordado desde el inicio de la Metodología SERI (Sistema Educativo Relacional de Itagüí) para cada etapa.</p>

¹⁷ QINO es la plataforma oficial de la metodología SERI para proceso de evaluación por porcentajes para la Metodología SERI; el estudiante en cada guía desarrollada debe alcanzar entre un 80% a un 100% como proceso satisfactorio



2	<p>Facultad de Educación</p> <p>Indagación y resignificación de nociones y conceptos</p>	<p>Observar la película completa de Mafalda y en ella identifica la noción que ella tiene de la escuela, de los adultos, del mundo, de la política, de la economía; organizando la información en el cuadro anexo*.</p> <p>-Para ordenar las ideas respecto al concepto de territorio en relación con la norma, leen con atención, mediante la estrategia del subrayado, el texto: “Análisis del territorio: El poder de la norma” y luego socializan la lectura con el grupo mediante un coloquio con las ideas resaltadas.</p> <p>Consultan la situación actual del municipio: sus recursos, comunas, sitios turísticos, áreas de reserva natural, instituciones, lugares intervenidos en los últimos años, seguridad, patrimonio. Con esta información, través de la plataforma we ArcGis, exploran el municipio de Itagüí, buscan en el territorio zonas con altas posibilidades de desarrollo social y económico y zonas con necesidades y limitantes como situaciones de violencia u otros.</p> <p>Para lograr una apropiación sensible del espacio urbano, se vivencia mediante la observación directa que en una salida</p>	<p>-Película completa de Mafalda https://www.youtube.com/watch?v=9R11DAvNMHs</p> <p>-Texto Análisis de territorio: El poder de la norma. Recopilación. Tomado del ensayo “Hacia una metodología del análisis territorio” de Leonardo Valencia Echeverry (2011)</p> <p>-Plataforma de sistemas de información geográfica ArcGis www.arcgis.com</p> <p>-Salida pedagógica: de caminata por los territorios que conforman la comunidad educativa.</p>	<p>Mediante el monitoreo, el analista identifica la resignificación de nociones y conceptos sobre los temas planteados y determina qué tan efectiva es la búsqueda y exploración de información que se está realizando y si hay necesidad de hacer adecuaciones en esta etapa.</p> <p>Se evalúa desde la plataforma Qino¹⁸, según porcentaje acordado desde el inicio de la Metodología SERI (Sistema Educativo Relacional de Itagüí) para cada etapa.</p>
---	--	---	--	---

¹⁸ QINO es la plataforma oficial de la metodología SERI para proceso de evaluación por porcentajes para la Metodología SERI; el estudiante en cada guía desarrollada debe alcanzar entre un 80% a un 100% como proceso satisfactorio



	Facultad de Educación	<p>pedagógica “de caminata” a la comuna 2 de Itagüí:</p> <ul style="list-style-type: none">·Santa Catalina·Samaria·La Finca·Yarumito·El Palmar·Santa Ana·Samaria N°1·Las Margaritas·Malta·Glorieta Pilsen ·Monte Verde·Camparola·San Pio X·La Palma·Jardines Montesacro·Zona Industrial N°3 <p>(Estación del Sur, Robles del Sur) y las unidades residenciales que se han creado en los últimos años que hacen parte de la comunidad educativa.</p> <p>En esta salida deberán encontrar y describir lo principales problemas que tienen los barrios visitados y los habitantes - que son vecinos-, para conversarlos con el concejal (o candidato electoral para ostentar un poder público) que acompañará el trabajo en el aula de clase para escuchar y discutir inquietudes.</p>		
--	------------------------------	--	--	--



3	<p>Facultad de Educación</p> <p>Transforma información y la hace suya mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico</p>	<p>Elaborar un mapa parlante del barrio (o interactivo si desean utilizar algún programa virtual para desarrollar la actividad como la plataforma ArcGis), donde se evidencie la dimensión que tiene el escenario que se va a diagramar: organización y comunicación de las decisiones del medio comunal, los lugares más transitados o de flujo social, los que no lo son, zonas de intervención del Estado y donde no se evidencia la presencia de este, instituciones, problemáticas de la comunidad, etc. Socializan con la clase los resultados del mapa.</p> <p>Realizar un escrito de al menos 2 páginas de cuaderno donde se explique por qué es importante para las personas, y para sí mismos en particular, establecer lugares de socialización, sentirse parte de un grupo y establecer territorios.</p>	<p>-Para tener más clara la elaboración del mapa parlante puede leer el documento que la docente presenta, descargado de la página web: https://jennymancera.wikispaces.com/file/view/mapa_parlante.pdf</p>	<p>Durante la caminata, el analista escucha las observaciones que los estudiantes hacen respecto a las problemáticas encontradas y otros asuntos de su interés sobre el tema en cuestión.</p> <p>A partir de la exploración que realizan, los estudiantes presentarán sus hallazgos y situaciones en las que podrían intervenir, en calidad de estudiantes e integrantes de la comunidad., Se presenta al analista la propuesta para que éstos realicen los ajustes necesarios y los cuestionamientos que no se han planteado respecto al tema.</p> <p>Se evalúa desde la plataforma Qino¹⁹, según porcentaje acordado desde el inicio de la Metodología SERI (Sistema Educativo Relacional de Itagüí) para cada etapa.</p>
		<p>Mediante la estrategia de la fotografía, presentan un análisis de la recolección de información lograda en el desarrollo</p>		<p>El analista revisa las evidencias que los equipos de trabajo le muestran en el proceso del proyecto, realiza preguntas</p>

¹⁹ QINO es la plataforma oficial de la metodología SERI para proceso de evaluación por porcentajes para la Metodología SERI; el estudiante en cada guía desarrollada debe alcanzar entre un 80% a un 100% como proceso satisfactorio




4	<p>Facultad de Educación</p> <p>Relación de conocimientos y presentación de resultados</p>	<p>de la guía a las personas invitadas e interesadas en conocer los hallazgos y las reflexiones. Para ello será importante que tengan un buen discurso preparado (de ser necesario por escrito) para sentirse más seguro y empoderado a la hora de comunicar el mensaje.</p>	<p>De ser necesario para cada equipo deberán hacer uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Espacio público. -Escenarios escolares. -Constitución Política y otros códigos civiles. -Material lúdico reciclable. -Entre otros. 	<p>pertinentes. Posteriormente se hace la visita al proyecto y se reconocen las cartas de la comunidad intervenida. Finalmente los estudiantes socializan al grupo su proyecto.</p> <p>Para el desarrollo e implementación de esta etapa es necesario hacer uso de espacios extracurriculares.</p> <p>Se evalúa desde la plataforma Qino²⁰, según porcentaje acordado desde el inicio de la Metodología SERI (Sistema Educativo Relacional de Itagüí) para cada etapa.</p>
---	--	--	--	---

²⁰ QINO es la plataforma oficial de la metodología SERI para proceso de evaluación por porcentajes para la Metodología SERI; el estudiante en cada guía desarrollada debe alcanzar entre un 80% a un 100% como proceso satisfactorio



Anexo 4. Guía SERI para aplicación de la unidad didáctica

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA FELIPE DE RESTREPO	CÓDIGO: DC-FO12
		VERSIÓN: 1
	DISEÑO Y EJECUCIÓN CURRICULAR –GUÍAS–	PÁGINA: 1 de 3
ÁREA: HUMANIDADES GRADO: 11° TEMA: NECESIDADES, LÍMITES Y POSIBILIDADES PARA MI COMUNIDAD		
PUNTO DE PARTIDA Y PUNTO DE LLEGADA		



Facultad de Educación

Actividades recomendadas



“Cuando el misterio es demasiado impresionante, es imposible desobedecer”

Frase de “El Principito”

Apertura: Fragmento de “El principito”: El principito y el zorro. De Antoine de Saint-Exupéry

Activación Cognitiva: Discutamos, ¿qué significa en el fragmento que escuchaste: ser “domesticado” y qué implicaciones tiene en la cultura? ¿Qué reflexiones y otras preguntas te genera la frase de inicio?

- Observa el video “Territorio y Poder” y define posteriormente cuál es la responsabilidad del Estado, de las instituciones y de la población en los problemas que afectan los territorios.
- Define los conceptos: Territorio, poder, Estado, comunidad y desarrollo a partir de lo que sabes y lo que observaste en el video de apertura.
- Describe gráficamente cuales son los lugares en el colegio donde otros tienen más poder que tú, cómo se evidencia esto y en cuáles lugares sientes que estás en tu territorio y por qué crees que es así.
- Conversa con tus compañeros de equipo sobre la relación que existe entre la norma, el poder y el territorio. Todos escriban las conclusiones a las que llegan.

Competencias a desarrollar



Propone reflexiones críticas frente a los problemas, respetando la diversidad de pensamiento, planteando posibles alternativas que conlleven a la consolidación de sociedades más justas.

DBA: Analiza conflictos que se presentan en el territorio colombiano originados por la falta de voluntad política y de las instituciones, degradación ambiental, el escaso desarrollo económico y la inestabilidad política.



INVESTIGACIÓN de Educación

1. Observa la película completa de Mafalda y en ella identifica la noción que ella y sus amigos tienen de la escuela, de los adultos, del mundo, de la política, de la economía. Organiza la información en el siguiente cuadro:

<https://www.youtube.com/watch?v=9R11DAvNMHs>

Actividades a desarrollar

Película de Mafalda	Interpretación de Mafalda y frases de la película que lo evidencian	Interpretación de Miguelito y frases de la película que lo evidencian	Interpretación de Manolito y frases de la película que lo evidencian	Interpretación de Susanita y frases de la película que lo evidencian	Interpretación de Felipe y frases de la película que lo evidencian
Del mundo					
De la escuela					
De la educación					
De los adultos					
De la política					
De la economía					
De la religión					
De la vida					
De la televisión					
Del juego					



Facultad de Educación



2. Para ordenar tus ideas respecto al concepto de territorio en relación con la norma, lee con atención el texto: “Análisis del territorio: El poder de la norma”, mediante la estrategia del subrayado, y luego socializa tu lectura con el grupo mediante un coloquio con las ideas que resaltaste.

3. Investiga qué tiene que ver la globalización con las relaciones de poder, elabora un informe de al menos dos páginas, donde se evidencie un análisis crítico al respecto y no olvides referenciar las páginas web y textos consultados.

4. Consulta la situación actual del municipio: sus recursos, comunas, sitios turísticos, áreas de reserva natural, instituciones, lugares intervenidos en los últimos años, seguridad, patrimonio. Con esta información, a través de la plataforma web ArcGis (tendrás la posibilidad de estudiarla en la clase tecnología) explora el municipio de Itagüí, busca en el territorio zonas con altas posibilidades de desarrollo social y económico y zonas con necesidades y limitantes como situaciones de violencia u otros.

5. Para apropiarnos de manera sensible de nuestro espacio urbano vamos a vivenciarlo mediante la observación directa que haremos en una salida pedagógica “de caminata” a la comuna 2 de Itagüí a la que pertenecemos: Santa Catalina, Samaria, La Finca, Yarumito, Samaria N°1, Las Margaritas, Malta, Glorieta Pilsen, San Pio X, Jardines Montesacro, Zona Industrial N°3, (Estación del Sur, Robles del Sur) y las unidades residenciales que se han creado en los últimos años que hacen parte de nuestra comunidad educativa.

En esta salida deberás encontrar y describir los principales problemas que tienen los barrios visitados y sus habitantes – que son nuestros vecinos-, para conversarlos luego con el concejal (o candidato electoral para ostentar un poder público) que nos acompañará en el aula de clase para escucharnos y discutir nuestras inquietudes.

Recursos recomendados

-Fragmento de “El principito”: El principito y el zorro. De Antoine de Saint-Exupéry

-Video: “Territorio y Poder” Basado en el ejemplo del Relleno sanitario de Bucaramanga y el área metropolitana “El Carrasco” <https://www.youtube.com/watch?v=j-dxK-Pp2SU>

-Película “Mafalda”: <https://www.youtube.com/watch?v=9R11DAvNMHs>

-Texto Análisis de territorio: El poder de la norma. Recopilación. Tomado del ensayo “Hacia una metodología del análisis territorio” de Leonardo Valencia Echeverry (2011).

- Plataforma de sistemas de información geográfica ArcGis. www.arcgis.com



Recomendado para elaboración de Mapa parlante (puede utilizar también la plataforma ArcGis):
https://jennymancera.wikispaces.com/file/view/mapa_parlante.pdf

DESARROLLO DE LA HABILIDAD

Actividades a desarrollar

1. Elabora un mapa parlante de tu barrio (o interactivo, si deseas utilizar algún programa virtual para desarrollar la actividad, como la plataforma ArcGis que ya conoces, o asesórate de la página que aparece en recursos recomendados para la elaboración de mapas parlantes) donde se evidencie la dimensión que tienes escenario que vas a diagramar: organización y comunicación de las decisiones del medio comunal, los lugares más transitados o de flujo social, los que no lo son, zonas de intervención del Estado y donde no se evidencia la presencia de éste, instituciones, problemáticas de la comunidad, etc. Socializa con tu clase los resultados de tu mapa.
2. Realiza un escrito de al menos dos páginas de cuaderno donde expliques por qué es importante para las personas para ti en particular, establecer lugares de socialización, sentirse parte de un grupo y establecer territorios.



RELACIÓN

Actividades a desarrollar



Mediante la estrategia de la fotografía, presenta un análisis de la recolección de información que lograste en el desarrollo de la guía a las personas invitadas e interesadas en conocer tus hallazgos y reflexiones. Para ello será importante que tengas un buen discurso preparado (de ser necesario por escrito) para sentirte más seguro y empoderado a la hora de comunicar tu mensaje.



Anexo 5

Permisos

Asentimiento consentido

Institución Educativa Felipe de Restrepo

Itagüí - Antioquia.

5 de Septiembre de 2017

Te invitamos a hacer parte del proceso investigativo: “Subjetivación para el desarrollo de la autonomía”.

El cual busca reflexionar sobre el asunto de la autonomía al interior de la institución para lo cual esperamos contar con tus ideas, sentimientos y pensamientos.

Acepto () No acepto ()

Nombre del estudiante:

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Consentimiento Informado

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE PROFUNDIZACIÓN**



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



Itagüí – Antioquia 5 de septiembre de 2017

**Señor (res)
Padres de Familias o Acudientes
Institución Educativa Felipe de Restrepo Itagüí - Antioquia**

Asunto: Consentimiento informado

Cordial saludo

Les informamos que actualmente se viene desarrollando el proyecto “Subjetivación para el desarrollo de la autonomía”, el cual se viene desarrollando como trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación, Línea Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.

En este proyecto participarán los estudiantes de grado décimo, por lo que se les solicitamos cordialmente su autorización para que su hijo participe de las acciones propuestas desde el mismo. Igualmente para que permita que aparezca en registros fotográficos, audios y videos, los cuales serán parte del proceso investigativo y serán utilizados sólo con finalidades académicas.

Firma de quien autoriza: _____
Cédula de ciudadanía: _____

**Atentamente,
Docentes responsables**

ZULMA CARDONA GONZÁLEZ

C.C. 43.578.414

MARY LUZ VILLEGAS

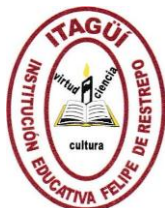
BETANCUR
CC 32.351.480



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Carta de permiso de la Institución Educativa Felipe de Restrepo



INSTITUCIÓN EDUCATIVA FELIPE DE RESTREPO

APROBADA POR DECRETO 2363 DE JUNIO 8 DE 1996 Y RESOLUCIÓN 15481 DE NOV. 12/2002 NIT.
811.030.103-0 CÓDIGO DANE 105360000474

Itagüí, 22 de marzo de 2018.

Señores.

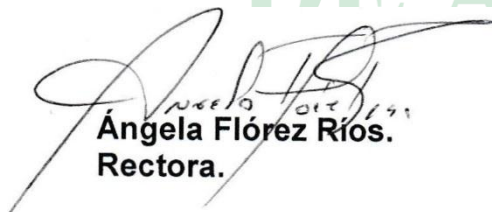
Universidad de Antioquia.

Ciudad

Respetuoso saludo,

La suscrita rectora de la Institución Educativa Felipe de Restrepo, autoriza a las docentes Zulma Cardona González y Mary Luz Villegas Betancur, que utilicen el nombre de la Institución para su proyecto de grado.

Atentamente,


Ángela Flórez Ríos.
Rectora.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

FORMANDO EN VALORES