



Artículo de investigación científica y tecnológica

Derechos humanos en la escuela: discurso pedagógico y subjetividad política docente

Human rights at school: pedagogical discourse and teacher political subjectivity

Édgar Fernández-Fonseca ¹, Ronald Andrés González-Reyes ²

Para citar este artículo: Fernández-Fonseca E, González-Reyes RA. Derechos humanos en la escuela: discurso pedagógico y subjetividad política docente. Praxis. 2025;21(1): xx-xx. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.5999>

Recibido en septiembre 25 de 2024

Aceptado en noviembre 06 de 2024

Publicado en línea en diciembre 19 de 2024

RESUMEN

Este artículo examina los discursos sobre derechos humanos y sus implicaciones en la conformación de la subjetividad política de docentes mediante un análisis sociológico del discurso con enfoque sociohermenéutico. Se exploraron experiencias pedagógicas sobre derechos humanos realizadas en instituciones educativas oficiales de Bogotá entre 2004 y 2020, recolectadas en fuentes documentales y grupos focales. Los resultados mostraron un encadenamiento entre los procesos de enseñanza y la acción pedagógica como *praxis* política constitutiva de la subjetividad. Además, predominó un interés por desarrollar iniciativas curriculares de corte transversal y contextuales, que involucraron abordajes interdisciplinarios con predominio de pedagogías críticas, constructivistas y socioafectivas. Se discute que la subjetividad política del docente irrumpe en las disputas por la plenitud ausente que representan los derechos humanos. Asimismo, su repertorio de actuación incluye el reconocimiento de la capacidad instalada para afectar el sistema escolar y las resistencias establecidas con otros actores sociales para movilizar su defensa. Se concluye que el posicionamiento discursivo del docente interpela su quehacer pedagógico; por tanto, este se constituye en un dispositivo de formación ético-político que activa *praxis* instituyentes con incidencia en la realidad escolar. Estas se caracterizan porque suelen estar ancladas al uso de artefactos culturales que amplían la sensibilidad social.

Palabras clave: análisis sociológico del discurso; educación; interpelación; posiciones discursivas.

ABSTRACT

This article examines the discourses on human rights and their implications in the formation of the political subjectivity of teachers, through a sociological analysis of the discourse with a sociohermeneutic approach. Pedagogical experiences on human rights carried out in official educational institutions in Bogotá between 2004-2020 were explored; collected in documentary sources and focus groups. The results showed a link between teaching processes and pedagogical action as a constitutive political *praxis* of subjectivity. Furthermore, there was a predominant interest in developing cross-cutting and contextual curricular initiatives, which involved interdisciplinary approaches with a predominance of critical, constructivist and socio-affective pedagogies. It is discussed that the political subjectivity of the teacher breaks into disputes over the absent plenitude that human rights represent; likewise, his repertoire of action includes the recognition of the installed capacity to affect the school system, and the resistance established with other social actors to mobilize his defense. It is concluded that the discursive positioning of the teacher challenges his pedagogical work, therefore, this constitutes an ethical-political training device that activates instituting *praxis* with an impact on school reality. These are characterized because they are usually anchored to the use of cultural artifacts that expand social sensitivity.

Keywords: sociological analysis of discourse; education; interpellation; discursive positions.

1. PhD. Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia. Correo: edferfon@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-6685-0441>

2. PhD. Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia. Correo: sigrodan@uan.edu.co - <https://orcid.org/0000-0001-7910-2015>

INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos en la escuela son un campo en tensión, y en su quehacer coinciden las fuerzas de lo instituido y lo instituyente. Estas suelen manifestarse a través de prácticas pedagógicas inscritas en relaciones de saber/poder, las cuales afectan la conformación de la subjetividad política de los actores allí involucrados; particularmente, los docentes. Rastrear la subjetividad en procesos de enseñanza desplegados en la vida escolar permite explorar los modos en que esta discurre a través de formaciones discursivas que van desde el orden de lo institucional hasta el comunitario y/o el pedagógico. Este encadenamiento opera dentro de disputas por la conformación del orden social (Retamozo, 2010), con efectos en las cartografías cognitivas, emotivas y valorativas sobre el sistema político. Aquí los derechos humanos se convierten en ideas fuerza (Magendzo, 2018), no exentas de ambigüedades o paradojas, que tienden a limitar su capacidad de actuación debido a las confrontaciones por su plenitud ausente (Estévez, 2017). Al respecto, conviene considerar el lugar del docente entre las fuerzas sociales orientadas a la preservación del orden social y aquellas que lo dislocan.

En este horizonte interpretativo, el docente accede a formaciones discursivas que hacen evidentes las tensiones entre lo estructural y lo experiencial, en razón a que su actuación intensifica las relaciones de saber y poder que circulan en la escuela. Por ende, el educador participa en la producción de significados que enriquecen la comprensión de los derechos humanos, especialmente aquellos relacionados con su defensa, promoción y divulgación. De este modo, su papel puede desembocar en prácticas pedagógicas poco afirmativas, ancladas a relaciones de dominación en las que predominan actuaciones instrumentalizadas y escasa reflexividad.

El trabajo en el aula opera como instancia de reproducción que naturaliza el orden social, pero también su *praxis* puede coincidir con la movilización de actores sociales cercanos a la sociedad civil que se resisten a los excesos de poder y reaccionan ante la precariedad de la vida. Así, estos espacios educativos se convierten en laboratorios sociales de aprendizaje de los derechos en el que los repertorios de actuación están enriquecidos con artefactos culturales que amplían la producción de significados y sensibilidades.

El ámbito de circulación de las prácticas pedagógicas hace posible que algunas de estas sean sistematizadas a través de la reflexión sobre la experiencia, documentadas en memorias de eventos académicos, informes de investigación o procesos de formación posgradual. De esta forma, el registro de sus actuaciones conforma un conjunto de enunciados que dan cuenta de las disputas por el significado de los derechos en la escuela, así como los pliegues de la subjetividad de los actores allí involucrados.

Un modo de examinar cómo los docentes se posicionan en sus prácticas pedagógicas al enseñar derechos humanos es el análisis sociológico del discurso, debido a que permite dilucidar la pluralidad enunciativa y sus relaciones (Barbeta-viñas, 2021). Además, favorece el acceso a los registros en los que estos actores expresan la subjetividad y, de paso, los rasgos que la objetivan.

El acceso a este fenómeno es sociohermenéutico porque se esfuerza en “recuperar al sujeto que se encuentra tras los textos que ha producido” (Ruiz y Alonso, 2019, p. 57), y su importancia está en que, al escudriñar en las huellas que ha dejado alguien como sujeto, se pueden caracterizar la intersubjetividad compartida y el sentido social de sus comportamientos. En razón a ello, la definición subjetiva de las situaciones sociales es la que influye en el discurso y, por ende, da forma al contexto (Van Dijk, 2012). Ahora bien, de antemano se reconocen las limitaciones de este tipo de procedimientos, por lo que se evita la formulación de leyes generales o predictivas sobre los comportamientos. Sin embargo, se reconoce el

potencial comprensivo de las actuaciones sociales de los sujetos.

Fundamento teórico

Educación y derechos humanos

La educación no es un discurso prescriptivo, sino que hace parte del conjunto de prácticas sociales que favorecen la aprehensión de la cultura; es decir, permite acceder a los estratos discursivos que la ubican en la esfera social. Según Guille (2016), a través del acto educativo se enriquecen las relaciones de significación que construyen las personas en sus interacciones cotidianas y se adquieren los patrones de interpretación que les permiten asumir diversas posiciones como sujeto en las estructuras discursivas que las identifican, contrario a lo que cuestiona Zizek (2007).

Lo anterior no significa que preexistan estructuras que definan a un individuo. Se trata, más bien, de que las prácticas discursivas, a medida que construyen a alguien como sujeto y lo posicionan en el *nomos* de la vida, producen acomodaciones que le permiten a una persona agenciamientos abiertos a la conformación de *praxis* instituyentes, entendidas como creaciones de nuevas configuraciones de sentido y proyectos que cambian un hecho institucional, a partir de afectar su contexto, experiencia o historicidad (Castoriadis, 1989). Por consiguiente, educar conlleva la transformación de las relaciones estructurales y experienciales que atraviesan la existencia de los seres humanos.

La anterior perspectiva implica reconocer que los derechos humanos están insertos en la tensión entre lo instituido y lo instituyente. De hecho, en la tradición académica se han desplegado diversas concepciones en uno u otro sentido y se ha conformado un espectro variado de reflexiones y corrientes de pensamiento con distintas aristas y perspectivas en disputa (Sánchez, 2018). Estas posturas han enriquecido la comprensión polisémica de los derechos humanos, al punto que logran acercarse a las dicotomías entre los significantes flotantes y vacíos (Laclau, 2020), ya que se pueden expresar en el entramado simbólico como parte de la lucha política y semántica por hegemonizar el campo de circulación del discurso político o se constituyen en significantes sin significado que, en momentos instituyentes, como los de cambios políticos, aportan a la instauración de una nueva hegemonía política e inciden en la construcción de la identidad. En razón a ello, continuamente están en redefinición debido al carácter contingente entre su contenido particular y su concepto universal vacío: desde sus inicios, han sido usados como significante vacío cuyo contenido es cuestionado y ampliado continuamente (Zizek, 2007).

En razón a lo expuesto, el uso de los derechos humanos hace parte de los dispositivos discursivos de las disputas políticas por la conformación del orden social (Retamozo, 2010), aunque contienen en sus profundidades la expresión de fuerzas instituyentes que transforman o desnaturalizan dicho orden. De este modo, los derechos humanos tienen el potencial de conversión tanto del Estado como de los individuos, debido a que pueden inspirar la creación de constituciones o modificar y abolir leyes discriminatorias. Por tanto, reorientan la comunidad política, en un doble rol de retorno y ruptura (Lefebvre, 2022).

Asimismo, los derechos humanos efectúan la transformación de la personalidad si se consideran ejercicios espirituales que permiten intensificar voluntariamente la relación consigo mismo a través de técnicas para cultivar y cuidar el yo (Foucault, 2008; Hadot, 2009), en las que el rol de la educación es fundamental. Sin embargo, esto no reduce tales principios al carácter autopoietico de la subjetividad soslayando su núcleo esencial, centrado en la preocupación por los demás ante los excesos de poder por medio del empoderamiento. Al contrario, amplía su espectro comprensivo al carácter abierto de la vida, al

desencadenamiento de las emociones sociales y a la construcción de nuevas estéticas políticas. De esta forma, los derechos humanos participan de la producción de significados que dan sentido a la realidad social, debido a que son poderes deónticos derivados del carácter performativo del lenguaje.

Para Searle (2017), los derechos humanos son posibles porque contienen la misma asignación de estatus e intencionalidad colectiva que el dinero, el gobierno o los partidos políticos. Se instalan en la vida social porque hunden sus raíces en las fuerzas histórico-culturales que la conservan, amplían la base de la sensibilidad moral y enriquecen la construcción de utopías realistas que orientan la construcción de “normas políticas globales que forman una especie de credo para el movimiento social transnacional” (Moyn, 2015, p. 22). Por consiguiente, actúan como imperativos que influyen en los contextos locales (Sen, 2019).

Los derechos humanos se distinguen porque surgieron como resistencias frente los abusos de la autoridad y se han establecido como demandas racionales que utilizan los marcos político-legales para su promoción, defensa, activación jurídica y garantía. Asimismo, son reconocidos como ideas-fuerza con el potencial de impulsar procesos instituyentes en el ámbito social (Gándara, 2020; Sánchez, 2018). En este sentido, los derechos humanos representan ideas-afectantes presentes a lo largo de la historia, aunque no siempre han tenido la misma denominación discursiva o suscitado el mismo interés. Se han configurado como conceptos capaces de movilizar formas de actuación que defienden la capacidad de agencia humana ante los atropellos de los Gobiernos.

Comprender los derechos humanos como ideas fuerza o afectantes los incluye en el conjunto de representaciones mentales compartidas dentro del sistema social con las respectivas formas de actuación que producen contextos. Esto los dota de una forma de cognición social que sirve de base para establecer creencias fácticas y evaluativas útiles para conformar los esquemas de interpretación que orientan las actitudes y comportamientos (Van Dijk, 2006).

En razón a lo anterior, la educación en derechos humanos no se define por el contenido normativo que los contiene ni por las estrategias pedagógicas desplegadas en su promoción y divulgación. Si bien orientan actividades educativas que permiten la formación y difusión de acciones para crear una cultura universal de los derechos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2017), su aprendizaje desborda el acceso a los conocimientos (históricos, normativos, axiológicos) y mecanismos para su protección debido a que, además, desarrolla las capacidades y destrezas para vivenciarlos. Esto implica construir los derechos humanos como una forma cognición social vinculada al cuidado de sí y articulada a una concepción común: la protección contra cualquier forma de abuso (Lefebvre, 2022).

Derechos humanos en la escuela

En Latinoamérica, la educación en derechos humanos es un campo controvertido y de actuación reciente, conformado por la confluencia asimétrica de fuerzas sociales e institucionales que en ocasiones interactúan de forma conflictiva. Su inserción en la historia social y política coincide con los procesos de ciudadanización a través del currículo escolar (Cortés, 2012; Gómez-Barrera, 2021; Kandel, 2014), así como con la defensa y protección movilizadas por actores sociales adscritos a la sociedad civil que en contextos de democracia limitada o restringida los integraron al contenido de sus reivindicaciones (Magendzo, 2018; Siede, 2016).

En la escuela, el discurso en torno a los derechos humanos se ha insertado entre los ajustes a los sistemas político y educativo que la comunidad internacional ejerce y las movilizaciones de sectores populares que, en defensa y protección por dignificar la vida, han favorecido su aprendizaje contextual (Fernández y

Tabares, 2024). Ahora bien, su acogida no está exenta de las vicisitudes que históricamente la atravesaron, como los esfuerzos por modernizarla al final del milenio, los cuales incluyeron la expansión de los sistemas educativos y su posterior reconversión en el sistema de competencias para sobrevivir en el mundo de la globalización y la era de la información (Gómez-Barrera, 2021; Martínez, 2004). No obstante, estas estrategias han lastrado el discurso de los derechos humanos en múltiples modalidades enunciativas, contradictorias, problemáticas e instrumentalizadas.

En contraposición, Franco (2022) señala que la presencia de los derechos humanos en el ámbito educativo no responde a los procesos de institucionalización normativa, sino que irrumpe por la condición propia de la vida escolar, que reúne a sujetos de derechos mediados por procesos de enseñanza curriculares o transversales y relaciones jerárquicas que coexisten con formas de vulnerabilidad y luchas por el reconocimiento de la dignidad. Estos principios se hicieron visibles cuando el discurso de los derechos fue desplegado en el ámbito de la producción académica y favoreció la construcción de políticas públicas. Por ello, garantizar el derecho a la educación se convirtió en su principal movilizador en la escuela. No obstante, los diversos actores sociales e institucionales coinciden en destacar su importancia en la construcción de un sujeto y cultura de los derechos humanos (Valencia-Montero y Aravena-Domich, 2022).

Las reformas educativas en el sistema escolar a principios del milenio se han orientado a fortalecer la construcción de una cultura universal de los derechos, cuyo epicentro es la formación de un sujeto crítico, participativo y democrático, a través iniciativas articuladas a la diversidad y complejidad de los contextos. Sin embargo, el ámbito de incorporación en el aula ha sido escaso.

Por una parte, se resaltan los esfuerzos para incorporar enfoques diferenciales que tengan en cuenta la discriminación histórica sufrida por algunos grupos sociales y, en consecuencia, reconozcan el potencial de las perspectivas territoriales, étnicas, de género e interseccionales como herramientas transversales para “atender las especiales condiciones de grupos vulnerables, de modo que se garantice su acceso y disfrute de derechos, y genere la obligación de diseñar políticas públicas específicas para atender necesidades de estas poblaciones” (Presidencia de la República, 2021, p. 23). Ahora bien, por otra parte, los principales obstáculos que enfrentan estas iniciativas son las precarias articulaciones institucionales entre quienes formulan las políticas educativas, los agentes encargados de direccionarlas y sus beneficiarios (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2018).

Como consecuencia de lo anterior, en la escuela se presenta escasa sincronía entre los lineamientos institucionales que direccionan los derechos humanos, las estrategias pedagógicas que buscan promoverlos y los contextos comunitarios que los hacen efectivos. De ahí que, para Sacavino (2012), la tarea consista en mejorar la cualificación de formadores, atender las dificultades en la adecuación del contenido curricular a los contextos e incrementar las estrategias pedagógicas y comunitarias que favorezcan la divulgación de los derechos junto con el acompañamiento institucional con políticas a mediano y largo plazo.

En perspectiva crítica, los obstáculos enunciados minimizan el papel social de la escuela y su importancia en el fomento de una cultura de derechos humanos, a pesar de que esta institución puede favorecer la reproducción de lo instituido, principalmente al contribuir al proceso de socialización y permitir la naturalización del orden social, abriendo a su vez la posibilidad de instaurar prácticas instituyentes que desnaturalizan y dislocan el pretendido cierre hegemónico. Esta situación en el horizonte ético-político convierte los derechos humanos en dispositivos de regulación que sirven de insumos cognitivos y axiológicos para establecer pautas de comportamiento en el sistema político.

Por consiguiente, los derechos humanos pueden servir para el establecimiento de proyectos hegemónicos (Gándara, 2020), pero también se constituyen en ideas fuerza que resignifican la realidad mediante ideas afectantes cuya plataforma de movilización son resistencias culturales (Herrera *et al.*, 2005) de incidencia local aunque articulada a movimientos globales. Aquí los derechos humanos como discurso también participan en el posicionamiento que hacen los actores sociales en el entramado conflictual de disputas por el orden social, ya que el carácter microsocioal y performativo de estas atraviesa la conformación de la subjetividad política.

Al sentirse interpelados como docentes de derechos humanos, los educadores suelen adquirir mayor sensibilidad y comprensión hacia los retos, las posibilidades y los alcances sociopolíticos de su margen de actuación (interpersonal, comunitaria o cívica) (Freire, 2019; Giroux, 1997). En consecuencia, reconocen su capacidad para afectar el sistema escolar mediante la posibilidad de desplegar la acción pedagógica (agencia) de vincularse a escenarios de transformación porque se reconocen como sujeto de saber-poder actuante. Por tanto, intervienen en las decisiones que afectan el campo de la educación, como la participación en la defensa de lo público, la definición de currículos, el desarrollo de estrategias de evaluación, la formación de maestros y la construcción de políticas educativas (potencia).

Además, los educadores se movilizan debido a la capacidad instalada que han construido colectivamente, lo que les permite reconocer condiciones de riesgo e incertidumbre, asumir riesgos y aprender a confrontarlos, así como potenciar el desarrollo de la crítica. De esta forma, los docentes son capaces de tomar distancia sobre algún objeto que se desea imponer o realizar propuestas alternativas (Martínez, 2008; Martínez y Cubides, 2012a). Estas unidades de análisis hacen posible identificar ciertos aspectos de la subjetividad política de los docentes en el contexto de la enseñanza de los derechos humanos, porque sus dinámicas fomentan la reflexión interna en los sujetos.

Por lo demás, las interacciones alrededor de la comprensión de los derechos humanos incrementan el desarrollo del pensamiento crítico (Barrantes, 2014) y amplían los modos de participación que afectan la subjetividad (Mosquera y Ramírez-Martínez, 2020). Esto se debe a que las relaciones de saber-poder que atraviesan estas dinámicas impulsan formas de pensamiento que están alineadas con los derechos, como el respeto a la vida, la libertad (de pensamiento, expresión, movimiento, identidad), la denuncia y la defensa contra abusos de autoridad, así como las luchas contra las desigualdades y la promoción de la acción solidaria.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Se examinaron las posiciones discursivas en prácticas pedagógicas específicas y los modos en que estas inciden en la configuración de la subjetividad política del docente que enseña derechos humanos en instituciones oficiales de Bogotá, entre 2004 y 2024, mediante una investigación cualitativa basada en el análisis sociológico del discurso con enfoque sociohermenéutico (Ruiz y Alonso, 2019). Esta elección se debe a que dicho método permite no solo un análisis textual o conversacional de las fuentes, sino abordar de forma crítica cómo el poder y el conocimiento intervienen socialmente en la conformación de posiciones discursivas en los hablantes (Barbeta-Viñas, 2021). Asimismo, identifica la articulación de los discursos para establecer prácticas sociales con incidencia en la producción de subjetividades, su participación en la construcción de modelos mentales que definen contextos (Van Dijk, 2012, 2017) y su contribución a comprender el sentido social de la acción (Ruiz, 2009).

La importancia de este enfoque de investigación radica en que el repertorio analítico es dinámico, procesual y circular, cuyo énfasis no está en la búsqueda de información, sino en su producción. En este sentido, “los datos no están ahí para ser capturados sino producidos” (Montañés y Lay-Lisboa, 2019, p. 93). En suma, se abordan las relaciones que establecen los datos entre sus dimensiones semánticas, los procesos de significación textual y sus dimensiones pragmáticas, así como los sentidos dados al contexto social intersubjetivo.

Diseño de la investigación

En este estudio se abordan las posiciones discursivas en marcos interpretativos, junto con los papeles que desempeñan los actores examinados en sus prácticas sociales tipificadas. Además, se buscó aprehender subjetividades sociales en contextos históricamente situados (Barbeta-Viñas, 2021). De esta forma, se realizó un diseño transversal no experimental, cuya lectura analítica no se concentra en develar las prácticas pedagógicas como un discurso exterior que regula la configuración de la subjetividad, sino en cómo el contexto, integrado a los enunciados, es un condicionamiento inherente a la producción discursiva.

Aquí, el docente es un autor que actúa como principio aglutinador del discurso, porque pone en perspectiva los puntos de vista sociales que se desarrollan sobre los derechos humanos en la escuela. En este sentido, los enunciados analizados se recogen de las reflexiones que los docentes realizaron a propósito de sus prácticas pedagógicas, a través de procesos de formación posgradual, sistematización de experiencias, informes de investigación o memorias de eventos académicos.

Población y muestra

El conjunto de datos analizados se recolectó en dos momentos. Primero se realizaron cuatro grupos focales con docentes activos de la Secretaría de Educación Distrital (SED) de Bogotá. Por invitación directa, participaron doce informantes, seleccionados a partir del cumplimiento de estos criterios: ser profesor de ciencias sociales y haber participado en proyectos o iniciativas relacionadas con derechos humanos; con un tiempo de vinculación a la SED entre ocho y veinticinco años. Se indagó sobre trayectorias de vida, saberes, prácticas e interpelación que solían desplegar estos actores cuando enseñan, a través de la discusión grupal sobre las unidades analíticas de agencia, potencia y resistencia (Martínez y Cubides, 2012b).

Tabla 1. Diseño de los grupos de discusión.

Grupo focal	Características de los informantes y formas de vinculación con los derechos humanos en la escuela
GF1	Integrado por dos mujeres y un hombre. Dos se desempeñan en primaria, y uno, en secundaria. P1: con amplia experiencia en proyectos educativos en derechos humanos, participó en las primeras cátedras locales y redes de educativas de derechos humanos en la SED. P2: participa en procesos organizativos comunitarios en el territorio. Maestría en educación. P3: lidera un semillero de derechos humanos y está vinculada a un colectivo de defensa de familiares víctimas del Estado. Maestría en Derechos Humanos.
GF2	Conformado por cuatro mujeres y un hombre. Dos se desempeñan en primaria, y tres, en secundaria. P1: ha participado en procesos y foros de derechos humanos. Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. P2: desarrolla actividades relacionadas con el arte y los derechos. Especialización en Lúdica. P3: aborda los derechos humanos con estudiantes de jardín. Maestría en Educación. P4: aparte de la licenciatura, cuenta con el título de abogado. Ha participado en proyectos direccionados por la SED y tiene maestría en Derechos Humanos. P5: colidera un semillero de derechos humanos y ha participado en el proyecto Ondas, en la línea de Derechos Humanos. Maestría en Educación.

GF3	Compuesto por tres mujeres. Dos se desempeñan en primaria, y una, en secundaria. Las tres están adscritas a la misma institución educativa, la cual se destaca por su proyecto educativo institucional (PEI) relacionado con los derechos humanos. P1: participación en ajustes curriculares para integrar los derechos humanos al PEI. Maestría en Comunicación-Educación. P2: experiencia en proyectos educativos y foros locales. Maestría en Comunicación-Educación. P3: experiencia en proyectos educativos y foros locales. Maestría en Educación.
GF4	Participaron una mujer y dos hombres. Todos se desempeñan en secundaria. P1: su experiencia se ha vinculado al aula de clase y no está adscrito a ninguna otra actividad. Maestría en Ética. P2: politólogo con maestría en Educación. Alterna su labor con actividades comunitarias en el territorio. P3: licenciado en Educación Comunitaria con maestría en Educación. Ha participado en procesos comunitarios relacionados con los derechos humanos.

Fuente: elaboración propia.

Luego se rastrearon experiencias pedagógicas en derechos humanos desarrolladas entre 2004 y 2020, en repositorios de programas de posgrado de facultades de Educación en universidades públicas o privadas, bajo la modalidad de trabajo de grado de maestría o doctorado. Además, se consultaron el repositorio de iniciativas educativas del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la SED. De esta forma se recopilaron 79 registros y se identificaron 73 experiencias.

La información se sistematizó en fichas temáticas con las siguientes características: prácticas y saberes pedagógicos (interpelación); construcción de saberes escolarizados (agencia); capacidad de acción escolar e instrumentos para afectar el sistema escolar (potencia); y resistencias vinculadas a la acción como docente de derechos humanos (resistencia). Las experiencias pedagógicas fueron identificadas y sistematizadas entre abril de 2023 y mayo de 2024, mientras que los grupos focales se llevaron a cabo entre julio y octubre de 2023.

Técnicas de análisis de datos

Se recurrió al software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti.²⁴ como apoyo para el tratamiento de la información recolectada, (análisis de coocurrencia, nubes de conceptos y frecuencia de palabras). Se efectuó una codificación axial y abierta con el propósito de establecer relaciones entre categorías y subcategorías e identificar los conceptos y sus propiedades (Strauss y Corbin, 2016). Si bien este proceso incluyó la caracterización de las experiencias, el sentido de la interpretación se orientó hacia las posiciones discursivas de los docentes en estas.

RESULTADOS

En primera instancia, se presentará una breve caracterización de las experiencias (ver tabla 2) y la construcción del contexto que de allí se deriva para acercarse al condicionamiento de la producción discursiva (Barbeta-Viñas, 2021). Dicho proceso es útil para identificar las clases de relaciones y la posterior diferenciación del discurso, en correspondencia con las posiciones discursivas. Esto explica por qué no se hace énfasis en la descripción, sino en las asociaciones que existen entre estas posturas y el lugar que ocupan los docentes en el discurso.

Luego, se mostrará cómo irrumpe la interpelación como mecanismo que activa la producción discursiva

mediante actuaciones relacionadas con el cuestionamiento, la reflexividad y la búsqueda de coherencia entre el decir y el hacer. Esta se convierte en una apertura hacia la *praxis* instituyente con implicaciones en la configuración de la subjetividad política.

El contexto discursivo

Se revisaron las experiencias pedagógicas de forma cronológica, evaluando sus aspectos textuales y pragmáticos y rastreando los enunciados que permitían caracterizarlas como contextos históricamente situados. Estos criterios incluían en qué consistían y cómo se habían llevado a cabo las iniciativas; los integrantes, los roles, los recursos, los tiempos y los lugares, así como los lineamientos pedagógicos o de política pública que posiblemente incidieron en su construcción y el marco institucional u organizativo en el que se desarrollaron; finalmente, el uso dado a los derechos humanos como objeto de conocimiento, es decir, cómo solían ser enseñados, de qué forma aparecía la interpelación docente, el lugar que ocupaban los agentes involucrados y cómo había irrumpido la voz de algunos de ellos como estudiantes y actores externos a la vida escolar.

El encadenamiento anterior permitió identificar la capacidad que activaba o promovía la alteración de la cotidianidad del docente, “tanto en su forma de pensar como en las acciones que realiza y que producen un aumento de su poder” (Martínez y Cubides, 2012b, p. 81) (agencia). Además, se ahondó en la capacidad instalada para afectar el sistema escolar, como la participación en la organización curricular, la elaboración de documentos institucionales, la construcción de material pedagógico, y las manifestaciones que hacían alusión a la defensa de los derechos que podrían ser consideradas ilegítimas, pero activaban la movilización (potencia).

Por último, se abordaron las resistencias vinculadas a la acción como docente, en aspectos como el reconocimiento de la desesperanza, la demanda de currículos pertinentes y contextuales, el desarrollo de la conciencia crítica, la vinculación a proyectos o grupos de investigación y la cualificación autogestionaria (resistencia). Este rastreo permitió caracterizar las experiencias que sirvieron de plataforma contextual para examinar las posiciones discursivas.

Así pues, se observó que las experiencias suelen abordar los derechos humanos mediante diversas temáticas, sobre todo aquellas centradas en la comunicación, la convivencia (escolar, barrial-ciudadana) y la autoestima. Además, suelen desarrollarse en tres fases: diagnóstico exploratorio para formar multiplicadores; diseño y puesta en práctica con actores; e integración en la vida escolar. Se destaca, asimismo, el énfasis en formar ciudadanos críticos y promover una cultura escolar de los derechos humanos a través del género, la inclusión, la identidad, el cuidado del cuerpo y del medioambiente, la memoria y la paz.

De igual manera, se resaltan prácticas educativas para la transformación escolar cuyo epicentro es el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de ciudadanías democráticas. Las estrategias pedagógicas revisadas buscaban sensibilizar sobre temas políticos y sociales, promover la participación en la defensa de los derechos humanos y formar sujetos autónomos y reflexivos. A su vez, se detectaron tensiones en la implementación de los derechos humanos en la educación y se destaca la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa. En este orden de ideas, en unos casos se proponen intervenciones para fortalecer la educación en derechos humanos, la convivencia escolar y la formación integral de los estudiantes desde una perspectiva de empoderamiento y participación ético-política.

Tabla 2. Caracterización de las experiencias pedagógicas sobre derechos humanos entre 2004-2020.

Tabla 2. Caracterización de las experiencias pedagógicas sobre derechos humanos entre 2004-2020.

Experiencias identificadas: 73	
Instituciones educativas del distrito en las que se desarrollaron: 86	
Tipo de documento en que fue sistematizada la experiencia	— Informe de investigación vinculado a proyecto interinstitucional. — Memoria de evento académico o pedagógico (foro educativo, ponencia nacional o internacional). — Trabajo de grado (maestría, doctorado). — Capítulo de libro. — Libro. — Artículo en revista.
Modo en que suelen identificar o acercarse al problema	Diagnóstico institucional (encuesta, observación, entrevista).
Modo en que suelen abordar el problema	Es recurrente la sensibilización que inicia por el reconocimiento intrapersonal (mediante la reflexión sobre el cuerpo y el cuidado de sí, que incluye autonomía y libertad de expresión), seguida de una vinculación con aspectos interpersonales (reconocimiento y cuidado del otro, contemplando respeto, tolerancia y valores democráticos) para llegar al interés por asuntos comunitarios, nacionales o internacionales (cuidado del medioambiente, género, migración, guerras, explotación y restricción a las libertades). — Proyecto de aula o transversal. — Proyecto con incidencia en PEI y manual de convivencia. — Sistematización de experiencias pedagógicas. — Módulo de formación. — Ajuste a la organización curricular.
Métodos que predominan en las indagaciones	Estudio de caso, investigación narrativa y autobiográfica, etnografía educativa, investigación-acción educativa, cartografía social, innovación pedagógica.
Enfoques teóricos que predominan en los contenidos y modos de enseñar los derechos humanos	Afectos y emociones sociales, comunicación, convivencia, cuidado de la vida, educación para la paz, estética y corporalidades, género, inclusión, integralidad, interculturalidad, justicia restaurativa, medioambiente, memoria y conflicto, participación democrática y ciudadanía, pensamiento crítico, pobreza multidimensional, reconocimiento de la alteridad, territorio y acción colectiva comunitaria.
Modelos pedagógicos y perspectivas educativas que predominan	Modelo autoestructurante, con perspectivas influenciadas por la pedagogía crítica, el constructivismo, el aprendizaje basado en problemas y la pedagogía dialogante.
Productos desarrollados	Transformación del PEI, ajustes al manual de convivencia, conformación de observatorios de derechos humanos, semilleros de investigación, emisora escolar, cátedras institucionales, transformación en el quehacer pedagógico docente, propuestas pedagógicas, talleres de danzas y teatro, producción audiovisual, integración curricular, proyectos pedagógicos transversales.

Fuente: elaboración propia.

La educación en derechos humanos en la escuela se ha desplegado por tres escenarios discursivos, los cuales suelen entremezclarse, producir contrariedades o complementarse. Estos obedecen al epicentro de su direccionamiento y los posicionamientos discursivos de sus agentes.

También dan cuenta de la diversidad de actores sociales que participan en su construcción y la polifonía de voces que se conjugan en sus discursos. De esta manera, coexisten fuerzas institucionales, comunitarias y pedagógicas que han participado en las disputas por la producción de significados y dejan entrever sus apuestas por apropiarse de su lugar en el discurso.

Así pues, en sus inicios confluyen las voces comunitarias e institucionales. Las primeras se derivan de movilizaciones de algunos procesos organizativos de la sociedad civil, que desde su quehacer en sectores populares y como respuesta a la precariedad del Estado promovían el aprendizaje sobre derechos humanos mediante la reivindicación del mejoramiento de la calidad de vida y el derecho a la ciudad. Las segundas aparecen como respuesta a las exigencias internacionales y el acomodamiento de las fuerzas políticas en el gobierno de la ciudad.

De esta manera, la preocupación por favorecer el aprendizaje de los derechos humanos se efectuó principalmente en localidades históricamente constituidas por sectores populares y de clases trabajadoras. Esto coincidió con lineamientos de política pública que en el periodo de estudio se esforzaron por vincular la educación en derechos con su aseguramiento institucional mediante su inclusión en los planes de desarrollo 2004-2008, 2008-2012, 2012-2016 y 2016-2020.

La instauración de la cátedra de derechos humanos (Acuerdo 125 de 2004) convocó a otros actores institucionales (secretarías de Salud y Educación, sector carcelario, centros de conciliación y justicia, Personería Distrital y Departamento de Bienestar Social) para aunar esfuerzos que favorecieran acciones de promoción, aseguramiento y garantías, en aras de construir una cultura de los derechos. El aprendizaje de estos se vinculó a programas sociales promovidos por los Gobiernos de la época, relacionados con mejoramiento en infraestructura, dotación de recursos educativos, alimentación escolar, movilidad y formación de formadores.

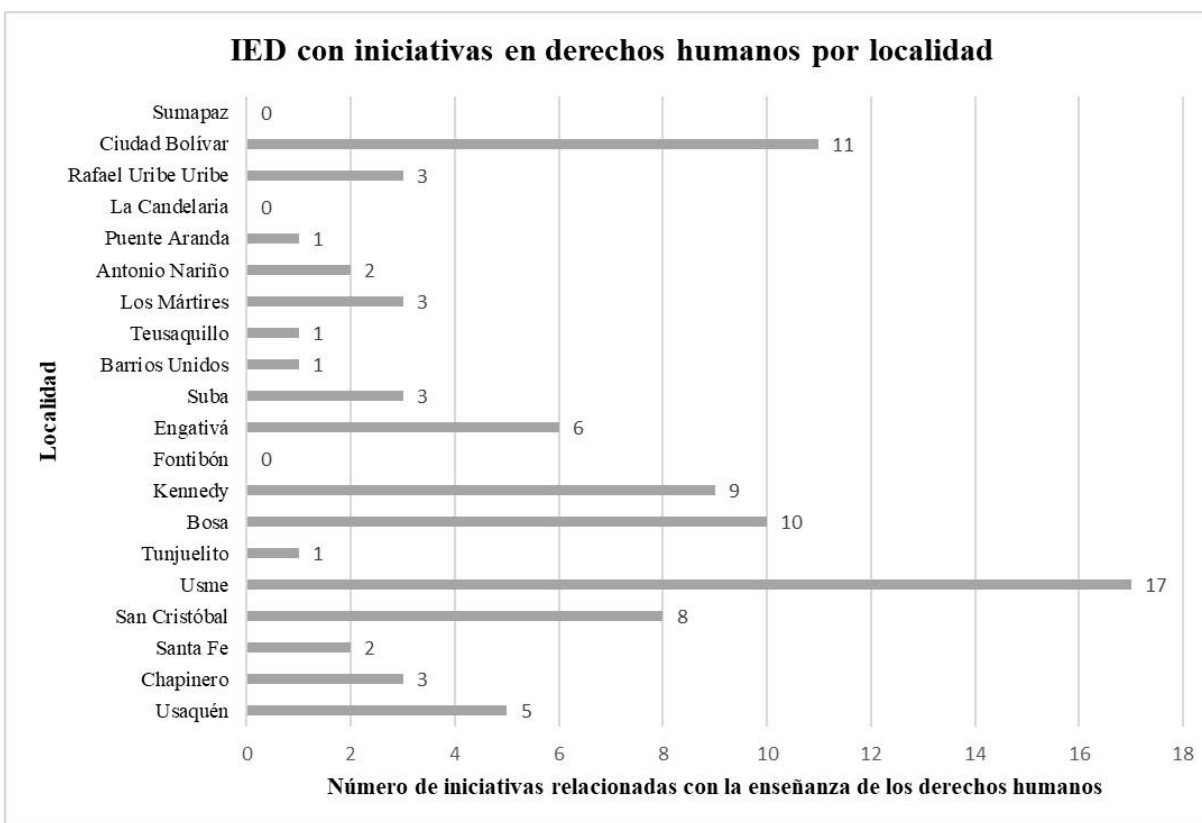
En sus inicios, casi la mitad de las iniciativas se desarrollaron en localidades con índice de pobreza multidimensional por encima del promedio de la ciudad (4,4): Usme (7,5), Ciudad Bolívar (8,9) y Bosa (9,8) (figura 1) (Aguilar y Chacón, 2023).

Por consiguiente, los derechos humanos aterrizaron como parte de los esfuerzos institucionales por menguar algunas problemáticas relacionadas con los efectos sociales de la pobreza. En razón a esto, las primeras iniciativas se establecieron en colegios de la periferia y usaron los derechos como estrategias de disuasión-persuasión para prevenir conflictos y mejorar la convivencia (escolar, barrial, ciudadana)³. Además, se realizaron convenios interinstitucionales con colegios y universidades para sistematizar algunas iniciativas que se estaban desarrollando (Sánchez y Camargo, 2006).

De otro lado, los docentes interesados recibieron formación y se desarrollaron experiencias que fueron compartidas en espacios académicos de divulgación (Borrero, 2006; Prada *et al.*, 2008). Aquí, la experiencia de algunos procesos comunitarios tuvo eco en la escuela, por lo que sus repertorios culturales de actuación fueron apropiados y formalizados (Bernal y Jiménez, 2011; Centro de Investigación y Educación Popular, 2012).

³En 2005 la Alcaldía Mayor de Bogotá lideró el proyecto de sistematización de la cátedra de derechos humanos en seis planteles educativos del distrito de la localidad de Ciudad Bolívar. Este buscó acompañar la implementación institucional de la cátedra y la conformación de espacios para tratar el conflicto. La iniciativa fue documentada en un registro audiovisual.

Figura 1. Distribución de iniciativas de educación en derechos humanos en Instituciones Educativas Distritales (IED) por localidad.



Fuente: elaboración propia.

Esta confluencia de actores institucionales y voces comunitarias en la escuela permitió la irrupción del componente pedagógico, caracterizado por la preocupación de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje adecuándolos a las realidades de la vida escolar y en consecuencia con el contenido de los derechos. Las prácticas debían entrar en sintonía con un discurso que colocaba al sujeto en el centro del aprendizaje e incluía la cultura del cuidado (del cuerpo, el colegio, la ciudad) y la pedagogía de la reconciliación como ejes fundamentales en la instauración de una nueva realidad en la escuela.

De esta manera, algunos docentes mostraron su preocupación para no reducir los derechos humanos en su tradición histórica, jurídica y político-legal al ensamblaje curricular y, en cambio, convertirlos en una vivencia que desbordara el aula de clase (Malagón, 2014; Rivera *et al.*, 2010). Esto enriqueció el horizonte reflexivo y de actuación de los profesores, quienes integraron en su quehacer pedagógico enfoques teóricos y corrientes de pensamiento propios de las ciencias sociales en perspectivas inter y multidisciplinar (tabla 2). Asimismo, los educadores adoptaron algunos repertorios culturales y de sensibilización provenientes de la educación popular (Ramírez, 2015).

Sumado a lo anterior, el despliegue de políticas de cualificación docente incluyó los derechos humanos como línea temática de formación. Los programas de posgrado (especialización y maestría principalmente) se convirtieron en escenarios de reflexión para desarrollar procesos investigativos en la materia o sistematizar iniciativas que se venían adelantando. Las implicaciones pedagógicas de este proceso contribuyeron a un mayor reconocimiento de la capacidad de actuación de los profesores sobre la realidad escolar.

En este punto, la interpelación docente reforzó su posicionamiento en el discurso con incidencia en la producción de la subjetividad política. No obstante, como se puede apreciar en la tabla 3, las trayectorias de vida y la vinculación de estos actores a otros escenarios de la sociedad civil también desempeñaron un papel importante en este proceso.

Tabla 3. Comparación entre las experiencias pedagógicas y los grupos focales en las unidades de análisis de agencia, potencia, resistencia e interpelación.

Unidades de análisis	Experiencias pedagógicas	Grupos focales
Agencia	Formulación de cátedras. Elaboraciones materiales. Vinculación a proyectos pedagógicos relacionados con convivencia, ciudadanía, resolución de conflictos, memoria, género, interculturalidad e inclusión. Selección de lecturas contrahegemónicas.	Vinculación a iniciativas transversales y en alianza con organizaciones o universidades. Liderazgo de semilleros en derechos humanos. Conceptualización de los derechos humanos, asociada a la historia político-legal, principios morales, valores democráticos y procedimientos para su activación. Se recurre al contexto como movilizador de contenidos para su aprendizaje.
Potencia	Participación en procesos de reorganización curricular y planeación. Acción pedagógica como acción política. Participación en eventos interinstitucionales o externos a la institución.	Reconocimiento de la capacidad de acción para incidir en el contexto escolar. Enseñanza de los derechos como forma de resistir las injusticias o la naturalización de las violencias en la escuela. Trabajo pedagógico en el aula como acto político. Conocimiento de la historia como fortalecimiento del aprendizaje de los derechos.
Resistencia	Fomento del pensamiento crítico. Elaboración de currículos adecuados y contextuales. Proyectos de investigación o pedagógicos en el marco de lineamientos institucionales de promoción de los derechos y cualificación docente. Mecanismos autogestionarios de formación.	Posicionamiento crítico en la participación de procesos de divulgación y socialización. Trabajos en redes de docentes o agentes comunitarios o académicos. Reflexión pedagógica por encima de la rendición de cuentas (resultados).
Interpelación	Ubicación de la escuela en un contexto popular-barrial. Abordaje de problemáticas asociadas a la escuela (conflictos, desplazamiento, discriminación, exclusión). Cuestionamiento ante las incongruencias entre la realidad escolar, el contenido de lo enseñado y la situación del mundo. Fomento de la reflexividad ético-política. Búsqueda de coherencia entre el decir y el hacer.	Universidad como experiencia que favoreció la irrupción de la predisposición a los derechos humanos. Ejercicio profesional en la SED nutrió la resignificación, la cual toma varias formas para la conformación del sentido, las cuales están promovidas por mecanismos de movilización como la participación en espacios de formación (posgradual), la práctica pedagógica (quehacer en el aula) (participación en colectivos y procesos organizativos o semilleros de investigación). Cercanía con procesos comunitarios o participación en colectivos de defensa de los derechos humanos.

Fuente: elaboración propia.

Sintetizando lo anterior, las fuerzas que confluyen en las disputas por la producción de significados en la escuela están asociadas a la plataforma discursiva de lo institucional, lo comunitario y lo pedagógico. Aquí irrumpen agentes, recursos y repertorios de actuación que enriquecen el campo de la educación en derechos humanos, pero también hacen visibles relaciones de saber y poder que atraviesan la configuración de las subjetividades políticas. La preocupación por construir una cultura de los derechos humanos introdujo el problema de cómo enseñarlos pero, además, de qué manera su inserción en la estructura curricular era desplegada a través de una transformación de la cotidianidad escolar. De ahí la proliferación de diversos enfoques, métodos y perspectivas de trabajo, los cuales suelen coincidir en comprender los derechos humanos como un discurso contrahegemónico que brinda insumos para construir una política democrática en la esfera cultural (Giroux, 2001).

En este sentido, la interpelación docente aparece como un atributo recurrente debido a que la movilización de los derechos incluye las articulaciones entre lo experiencial y lo estructural (trayectorias de vida, formación profesional, conocimiento de los derechos, cultura política). Cuando el educador se interpela, abre la posibilidad para interpretarse como un actor con capacidad de incidir en la realidad escolar (agencia), donde se entiende como un productor de saber-poder actuante (potencia) que puede desplegar formas de movilización en línea de resistencia (reactiva o crítica). Esta determinación es clave porque, mediante su inserción en el discurso, va tomando posición de este, es decir, establece su *locus* de enunciación.

Posiciones discursivas

El contexto de producción discursiva expuesto anteriormente constituye un insumo que permite reconocer los perfiles psicosociales que lo delimitan. Estos se caracterizan porque tienden a ser homogéneos. Para Barbeta-Viñas (2021), tanto las prácticas sociales como la identidad y el rol social hacen parte del repertorio analítico que permite analizar las posiciones discursivas. Las primeras dan cuenta de las relaciones fácticas que comparten los individuos, como las actividades de enseñanza de los derechos humanos (experiencias pedagógicas), mientras que las otras operan dentro de los procesos de socialización, por lo que demarcan aspectos constitutivos del sujeto y la alteridad.

En este caso, ser docente (interpelación) expresa parte de las luchas por ubicarse en los lugares sociales de producción de sentido. Por lo tanto, las creencias, los ideales, las actitudes, las expectativas, los conocimientos y las pautas de comportamiento son manifestaciones de su discursividad. El siguiente acercamiento a la irrupción de las diversas formas de interpelación permite construir una cartografía de las posiciones discursivas y sus características.

Entre 2004-2012 se documentan treinta experiencias, algunas de ellas derivadas de la participación de los docentes en diplomados sobre derechos humanos, y evidencian un interés por superar las prácticas educativas tradicionales. La interpelación irrumpe mediante el aprendizaje ciudadano de estrategias para promover la formación de competencias (Gómez-Barrera, 2021) y el análisis a sus fundamentos a través de dilemas (Borrero, 2006). También se reconoce que producir cultura de derechos humanos en la escuela requiere la construcción de mecanismos para empoderar a los estudiantes, fomentar pensamiento crítico y desarrollar habilidades sociales para resolver conflictos (en los ámbitos escolar-barrial-ciudadano).

Asimismo, se destacan los esfuerzos por adecuar la formación continua (posgradual), su integración en el currículo y el rol de los docentes en la transformación del contexto. En este sentido, la interpelación aparece en los esfuerzos por desplegar la capacidad de agencia. El educador se interpreta como un sujeto

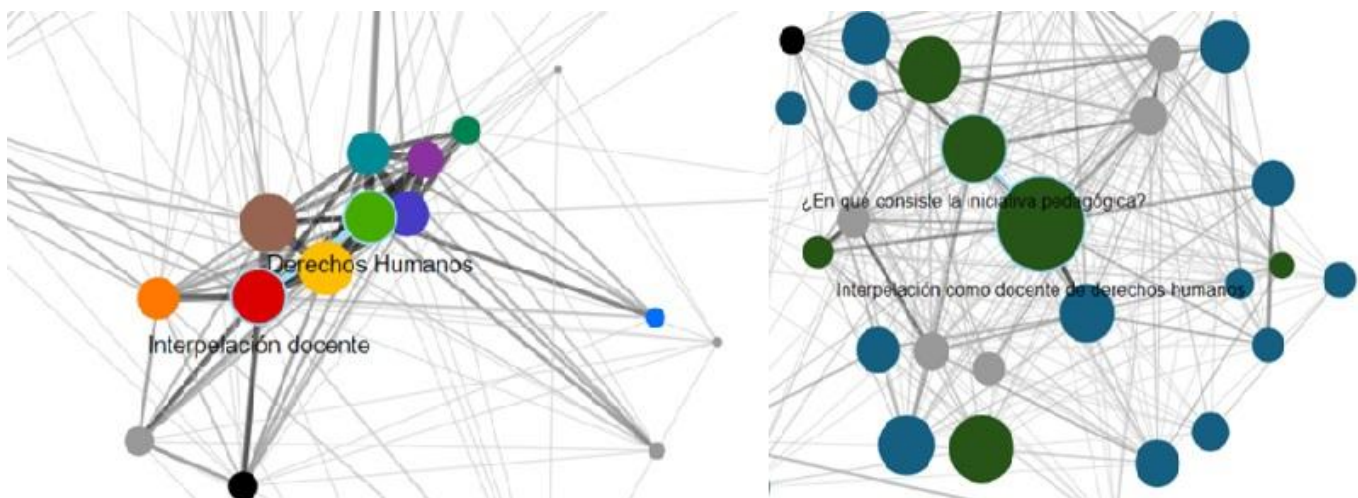
de saber-poder actuante con incidencia en la realidad escolar, por lo que el posicionamiento en la red discursiva opera a partir de su inserción como problema en la escuela. Replantear su práctica entre pares favorece la desesperanza y la apuesta por construir currículos más contextuales. Ejemplo de ello son los profesores que participaron de los diplomados de derechos humanos, quienes dialogaron sobre los posicionamientos críticos que las instituciones tenían al respecto. Esto los llevó a reflexionar sobre posibles alternativas que les permitieran cambiar sus prácticas pedagógicas.

Posteriormente, los materiales que registran experiencias entre 2013-2020 crecen significativamente (cuarenta y tres iniciativas). En su mayoría, estas iniciativas se enfocan en formar sujetos políticos conscientes, en la promoción de la convivencia basada en la autonomía, la comunicación y el reconocimiento de la alteridad, así como en el trabajo en colaboración con estudiantes y la creación de ambientes de respeto mutuo. Aquí la interpelación llevó a reconocer la educación en derechos humanos como herramienta para construir una sociedad justa y democrática, cuyo rol es fundamental para defender tales principios, enfrentar los obstáculos en su protección, promoverlos y fomentarlos a través de su práctica.

También se evidencian algunos esfuerzos para suscitar la integración de los derechos humanos en los colegios, involucrando a las comunidades en aspectos claves como la inclusión, la flexibilización curricular y la realización de proyectos. Finalmente, algunas experiencias hacen énfasis en educar en emociones sociales como empatía, compasión, indignación o bioética en la convivencia escolar, mientras que otras se orientan hacia el respeto por la diversidad a través de educación estética, paz e interculturalidad. Cuanto mayor es el repertorio de actuación, se incrementan los efectos de la interpelación en la subjetividad política.

Sumado a lo anterior, el acceso a las prácticas y a la identidad a través de la comparación entre registros documentales y grupos focales (figura 2) muestra la interpelación docente como el atributo más recurrente. Este predominio se observa, sobre todo, en las iniciativas desarrolladas dentro procesos formativos de cualificación profesional, especialmente aquellas con un componente más comunitario o territorial.

Figura 2. Comparación de análisis de coocurrencias entre registro de grupos focales y experiencias pedagógicas.



Fuente: elaboración propia.

La principal característica es que, en ambos grupos de datos, son recurrentes registros que cuestionan o expresan insatisfacción ante lo dado. Ahora bien, reconocer la desesperanza es catalizador para la interpelación porque conduce a interrogar por el sentido y efectos de su quehacer pedagógico. Así lo describe el trabajo de Malagón (2014), cuando manifiesta la inconformidad de un docente:

Los derechos humanos son el énfasis del colegio, pero en la realidad no se aplican [...] mientras no se dé una apropiación del discurso de los Derechos Humanos y una necesidad de reflexionar sobre ello, será mucho más difícil un compromiso serio que permita involucrar estos contenidos y acciones en las prácticas escolares cotidianas (p. 16).

Este enunciado deja entrever dos aspectos clave: por una parte, cuestionar la realidad sirve como mecanismo de acceso al reconocimiento de su lugar como docente en el discurso y, por ende, en la posible activación de su capacidad para tomar posicionamiento en este; por otra parte, la interpelación desborda el aula de clase y hace un llamado a la reflexividad, la cual incluye ampliar el margen de integración en el currículo, alejar los derechos de su marginación escolar y buscar la coherencia entre el decir y el hacer. Esta premisa coincide con algunas manifestaciones que expresan resistencia, aunque esta tiende a ser más reactiva que propositiva.

DISCUSIÓN

Los registros sugieren que los discursos sobre derechos humanos en los procesos de enseñanza están anclados a las posiciones discursivas que los docentes van adoptando en el entramado de disputas por su producción de significados. En este sentido, la apertura provocada por el cuestionamiento hacia lo instituido es un punto de partida para desplegar acciones pedagógicas con incidencia en la realidad escolar.

Además, la trayectoria de vida es un movilizador crucial en la enseñanza sobre derechos humanos porque la interpelación se despliega en las confluencias entre la vida personal, la sensibilidad social y la interpretación de sí mismo como sujeto histórico. Aquí irrumpe el papel del docente como intelectual de la educación (Giroux, 1997), debido a que reconoce su poder transformador en la escuela, se preocupa por denunciar las injusticias sociales y conecta su discurso con la intención de potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes. Por lo tanto, cuanto más cercanía exista entre las prácticas y los contextos, mayor será el posicionamiento discursivo. Así lo expresa una docente participante: “Pertenezco a los familiares de los desaparecidos del Palacio de Justicia. Yo creo que eso marcó mucho mi vida personal y mi decisión en torno a ser docente y mi decisión en torno a la maestría [Derechos Humanos]” (GF1-P3).

La misma docente expresa la continua preocupación por ser coherente entre el discurso y su quehacer, pese a las posibles contradicciones que se presenten. Según ella, a medida que la visión como ciudadana, hija, madre o esposa se entrecrucen, debe ser la humanidad lo que prevalezca; por eso, la posibilidad de escuchar y de hablar, respetar, recordar y no dejar naturalizar la violencia se constituyen en principios orientadores de su enseñanza en la escuela.

Lo interesante aquí, es que esta preocupación deja entrever la capacidad de conversión personal de los derechos (Lefebvre, 2022), que incluye una práctica voluntaria por desplegar una nueva forma de existir. De esta manera, emerge un discurso ético-político que reconoce el rol del educador como defensor de derechos humanos, que coincide con los postulados de Freire (2019) sobre una aprehensión de la realidad, una reflexión crítica sobre la práctica y la labor de pensar proyectos posibles.

Lo anterior muestra el encadenamiento entre la interpelación y la configuración de una cultura de los derechos. En primer lugar, porque se reconoce el potencial del docente como sujeto de derechos para participar en formas de actuación y consolidación de prácticas sociales cargadas de significación con capacidad de impregnar la vida escolar. Así lo expresa Espinel (2010):

Una cultura de derechos humanos requiere de una constitución de subjetividades frente al mundo de los derechos humanos. No es suficiente con lograr estados de conciencia frente a las realidades contradictorias y opresoras de las estructuras sociales vigentes y de sus prácticas sociales injustas y deshumanizantes. Es necesario construir nuevos sentidos, nuevos significados que incidan en las prácticas sociales y que permitan su revaloración y eventual transformación. Este estado no se alcanza con la simple denuncia ni con el discurso racional, se requiere afectar el mundo de la subjetividad y jalonar procesos de resignificación. (p. 44).

En este sentido, los derechos se posicionan como ideas fuerza, asociados a prácticas que transforman la realidad escolar, pero sobre todo en la producción de subjetividades políticas. Las prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan derechos humanos participan de la producción de significado en las disputas por la conformación del orden social. En este sentido, sus posiciones en el entramado discursivo están ancladas a su comprensión como sujetos políticos (Martínez, 2008) en las confluencias o contrariedades de lo institucional, lo comunitario y lo pedagógico.

El despliegue de actuaciones y artefactos a los que los educadores recurren para movilizar su enseñanza en derechos humanos tiene como punto de partida la interpelación desplegada en procesos formativos, desarrollo de propuestas curriculares de corte transversal, participación en proyectos y espacios de divulgación. Aquí, el cuestionamiento a la realidad escolar, la reflexividad sobre las prácticas pedagógicas y la búsqueda de coherencia entre el decir y el hacer hacen visible su capacidad de instaurar formas de saber-poder actuantes que inciden en la realidad escolar. El efecto de estos posicionamientos es la alteración al discurso pedagógico de los derechos humanos debido a que el docente participa en la regulación de la producción y distribución del conocimiento de estos en la escuela.

Los posicionamientos discursivos operan como lugares de enunciación que intervienen en la configuración de la subjetividad política (Barbeta-Viñas, 2021) porque allí se entremezclan prácticas sociales e interpretaciones de la identidad y roles que participan en la producción de significado, así como las disputas por la plenitud ausente que representan los derechos humanos (Estévez, 2017). Un aspecto clave en este proceso es reconocer su capacidad de agencia para afectar el sistema (Martínez, 2008), además de establecer redes con otros actores sociales del territorio para movilizar la defensa y la promoción de tales principios. Aquí se instauran formas de resistencia que tienden a ser reactivas o propositivas, las cuales sirven de plataforma pedagógica para ampliar el margen discursivo de los derechos.

Por consiguiente, los docentes, al enseñar sobre derechos humanos, conjugan no solo el conocimiento sobre estos, sino las actitudes, los afectos y las creencias de su cultura política (Giroux, 1997). Un rasgo interesante es que, al asumirlos de forma crítica, entienden que sus actuaciones discurren simultáneamente con el campo de la libertad, porque esta los hace conscientes de su capacidad para agenciar cambios, resistir y pensar debido a que “los sujetos no son solo efectos del discurso y la práctica social, sino que también pueden atribuirse el derecho a cuestionar y oponerse a los enunciados y los códigos con los cuales se les ha gobernado” (Sánchez-Antonio, 2021, p. 144). En este sentido, educar en esta materia moviliza prácticas de sí ancladas al cuidado del otro, con capacidad de instaurar *praxis* instituyentes (Sánchez, 2018) que afectan la realidad escolar.

El cierre hegemónico entre lo experiencial y lo estructural se disloca porque el docente resignifica su lugar en la producción de sentido al asumir un posicionamiento más reflexivo sobre su quehacer pedagógico. Este énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico coincide con lo descrito por Magendzo (2017), quien manifiesta que su cultivo a través del uso pedagógico del cuestionamiento y la controversia hace posible la construcción de cartografías de sí, con las cuales maestros y estudiantes activan su capacidad de resituarse discursivamente en el mundo.

La diversidad de enfoques y métodos para el abordaje de los derechos en la escuela permite construir mapas que dan cuenta de la búsqueda de otros lugares de producción discursiva para enriquecer la comprensión en esta área. Si bien los derechos actúan como ideas fuerza, la plenitud ausente de su significativo moviliza otros repertorios epistemológicos y artefactos culturales que los enriquecen, sobre todo aquellos vinculados con la convivencia, la formación ciudadana, el cultivo de las emociones sociales, las corporalidades y lo estético. Aquí la ubicación discursiva logra interpelar al docente como sujeto de agencia, potencia y resistencia, razón por la cual abre el horizonte de la reflexividad con asidero en las prácticas de sí y del cuidado del otro (Lefebvre, 2022). De esta forma, la postura crítica integra al currículo aspectos como justicia social, empoderamiento, género, interseccionalidad y preservación de la vida, aspectos claves para ampliar su margen comprensivo (Magendzo, 2017).

En definitiva, educar en derechos humanos en el contexto escolar intensifica las posibilidades de interacción entre los actores educativos y hace más significativa la *praxis* pedagógica debido a la abertura dejada por la acción interrogativa. De esta manera, la intersubjetividad amplía el margen de producción de sentido de la vida social, por lo que el pliegue sobre sí se experimenta como un compromiso por el cuidado de los otros. Por consiguiente, la subjetivación irrumpe como una forma de entenderse y autoconstituirse como sujeto político y pedagógico (Freire, 2019), gracias a la corporalidad reflexiva que se activa.

CONCLUSIÓN

El posicionamiento discursivo del docente al enseñar derechos humanos en la escuela incide en su capacidad para interpelarse como sujeto político; por consiguiente, la conformación de su subjetividad está en permanente confrontación, porque deviene de la producción de significados intersubjetivos cuyo trasfondo contiene prácticas voluntarias de cuidado de sí y de los otros. De esta forma, los educadores acceden e intervienen en la producción de significados dentro de las disputas por el orden social, y aquí despliegan formas de saber-poder actuantes que afectan la realidad escolar.

Lo destacable es que, para el caso de Bogotá, entre 2004 y 2020 las fuerzas institucionales y comunitarias sirvieron de plataforma para que el componente pedagógico de los derechos tomara fuerza como discurso. En este sentido, el cuestionamiento hacia sus contenidos, la reflexividad propiciada por su quehacer y la búsqueda de coherencia entre el decir y el hacer movilizaron actuaciones que pusieron en evidencia su agencia, potencia y resistencia.

En razón a lo anterior, el encadenamiento de los derechos al campo de la educación se caracterizó por su integración a procesos formativos, el despliegue de iniciativas escolares con efecto en la convivencia (escolar-barrial-ciudadana), la incidencia en la organización curricular o institucional, la participación en eventos de socialización y la construcción de vínculos con actores comunitarios. Lo interesante aquí es reconocer cómo estos escenarios activaron su posicionamiento discursivo y enriquecieron la subjetividad política mediante la instauración de *praxis* instituyentes con capacidad para resignificar la cotidianidad escolar y favorecer formas de actuación que desnaturalizaban el orden social.

Finalmente, los estudios del discurso con enfoque sociohermenéutico son una posibilidad para enriquecer la comprensión de los derechos humanos en la escuela, sobre todo porque integran prácticas y actores sociales, lugares de enunciación y el sentido de la acción en sus aspectos textual y pragmático. Aquí es clave para futuros reportes dar cuenta de los posicionamientos de estudiantes, padres de familia o agentes institucionales.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores manifiestan que no existen conflictos de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguilar, J. y Chacón, J. (2023). La pobreza multidimensional en Bogotá en 2022. Observatorio de Desarrollo Económico.
https://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/sites/default/files/files_articles/ne_ipm_final.pdf
2. Barbeta-Viñas, M. (2021). Las posiciones discursivas en el análisis sociológico del discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 79(3), e189. <https://doi.org/10.3989/ris.2021.79.3.20.169>
3. Barrantes, L. (2014). Pensamiento crítico y derechos humanos: componentes esenciales en la educación superior del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 25(2), 93-105. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/6137>
4. Bernal, G. M. y Jiménez, C. C. (2011). Educación popular en derechos humanos y construcción de paz en Colombia. Corporación de Servicio a Proyectos de Desarrollo.
5. Borrero, C. (2006). Derechos humanos: ideas y dilemas para animar su comprensión. Fundación Centro de Investigación y Educación Popular.
6. Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets.
7. Centro de Investigación y Educación Popular. (2012). Tejidos de sentido: trayectorias de educación en derechos humanos en Bogotá. Secretaría de Educación de Bogotá; Fundación Centro de Investigación y Educación Popular.
8. CIDH. (2018). Políticas públicas con enfoque de derechos humanos. CIDH; Organización de Estados Americanos (OEA). <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PoliticasyPublicasDDHH.pdf>
9. Cortés, R. A. (2012). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004 [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional (UPN)]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12999>

10. Espinel, O. (2010). Pedagogías críticas y educación en derechos humanos. Una mirada desde escenarios escolares y no escolares. *Nodos y Nudos*, 3(29). <https://doi.org/10.17227/01224328.905>
11. Estévez, A. (2017). El discurso de derechos humanos como gramática en disputa. *Discurso & Sociedad*, 11(3), 365-386. [http://www.dissoc.org/es/ediciones/v11n03/DS11\(3\)Estevez.pdf](http://www.dissoc.org/es/ediciones/v11n03/DS11(3)Estevez.pdf)
12. Fernández, E. y Tabares, A de J. (2024). La educación en derechos humanos en la escuela. Una revisión sistemática al contexto latinoamericano. *Ánfora*, 31(56), 145-177. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n56.2023.1007>
13. Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí*. Siglo Veintiuno.
14. Franco, K. M. (2022). Educación en derechos humanos en Colombia: estado del arte de las investigaciones en la educación formal. *Papeles*, 14(28). 114-133. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1278>
15. Freire, P. (2019). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.
16. Gándara, C. M. (2020). Los derechos humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
17. Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
18. Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
19. Gómez-Barrera, A. (2021). Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones. *Praxis*, 17(1), 99-110. <https://doi.org/10.21676/23897856.4040>
20. Guille, G. (2016). El sujeto político en la teoría de Ernest Laclau. Alcances y límites de una cuestión abierta [Ponencia] IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8785/ev.8785.pdf
21. Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. Alpha Decay.
22. Herrera, M., Infante, R., Pinilla, A. y Díaz, C. (2005). La construcción de la cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales. UPN.
23. Kandel, V. (2014). Derechos humanos, ciudadanía y educación: dilemas y desafíos. *Revista de Ciencias Sociales*, 6(25), 141-150. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1595>
24. Laclau, E. (2020). *La Razón Populista*. Fondo de Cultura Económica.

25. Lefebvre, A. (2022). Los derechos humanos como modo de vida. En torno a la filosofía política de Bergson. Editorial Biblos.
26. Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, 2(2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i2.516>
27. Magendzo, A. (2018). Educación en derechos humanos. Magisterio.
28. Malagón, P.Y. (2014). Problemas, contenidos y acciones relacionados con los Derechos Humanos en la escuela. El caso de cinco Instituciones Educativas y una Fundación Social [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/736>
29. Martínez, B. A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Anthropos.
30. Martínez, P. M. (2008). Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político. Magisterio.
31. Martínez, M. C. y Cubides, J. (2012a). Acercamientos al uso de la categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos. En C. Piedrahíta, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos (pp. 169-190). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
32. Martínez, M. C. y Cubides, J. (2012b). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. Revista Colombiana de Educación, (63), 67-88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
33. Montañés, S. M. y Lay-Lisboa, S. (2019). Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Un ejemplo: El caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto). Empiria. Revista de Metodología de Ciencias sociales, (43), 89-115. <https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24300>
34. Mosquera, M. C. y Ramírez-Martínez, J. E. (2020). Identidad escolar y la diferencia: una apuesta desde el PEI para pensar los procesos de inclusión. Praxis, 16(1), 65-75. <https://doi.org/10.21676/23897856.3034>
35. Moyn, S. (2015). La última utopía. Los derechos humanos en la historia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
36. Prada, M., Sánchez, D. y Torres, J. (2008). El despertar de la palabra: escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social. Centro de Investigación y Educación Popular.

37. Presidencia de la República. (2021). Actualización y fortalecimiento del 2021-2034. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos –PLANEDH–. Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales.
38. Ramírez, C. M. (2015). La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos. *Educación y Ciudad*, (23), 103-116. <https://doi.org/10.36737/01230425.n23.79>
39. Retamozo, M. (2010). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(206). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2009.206.41034>
40. Rivera, L. A., García, A., Rodríguez, C., Castillo, C., López de Perea, C., Gómez, J., Gómez, L. G., Rodríguez de M. G., Jiménez, L. A., Castañeda, S. N., Rodríguez, O. y Gómez, R. (2010). Los proyectos pedagógicos de aula como una propuesta transversal para la práctica cultural y social de los derechos humanos. Secretaría de Educación de Bogotá. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-681>
41. Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1298>
42. Ruiz, J. y Alonso, L. E. (2019). Sociohermenéutica: Fundamentos y procedimientos para la interpretación sociológica de discursos. En B. Herzong y J. Ruiz (Eds.), *Análisis sociológico del discurso. Enfoques, métodos y procedimientos* (pp. 55-76). Universidad de Valencia.
43. Sacavino, B. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Ediciones Desde Abajo.
44. Sánchez, R. D. (2018). *Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación*. Akal.
45. Sánchez-Antonio, J. (2021). El problema del sujeto en Michel Foucault: Hacia una sociología de la acción social. Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789587848243>
46. Sánchez, C. R. y Camargo, S. M. (2006). Sistematización y socialización de la práctica educativa en democracia y derechos humanos (1995-2005) en la Institución Educativa Distrital Alberto Lleras Camargo. Estudio de caso. Secretaría de Educación de Bogotá. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-1922>
47. Searle, J. (2017). *Creando el mundo social: La estructura de la civilización humana*. Paidós.
48. Sen, A. (2019). *La idea de justicia*. Taurus.

49. Siede, I. (2016). *Peripencias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Eudeba.
50. Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
51. Unesco. (2017). *Programa mundial para la educación en derechos humanos. Tercera etapa. Plan de acción*.
https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf
52. Valencia-Montero, M. y Aravena-Domich, M. (2022). Educación en derechos humanos: ¿cómo el sistema colombiano aborda la enseñanza en derechos humanos? *I+D Revista de Investigaciones*, 17(2), 141-151. <http://dx.doi.org/10.33304/revinv.v17n2-2022010>
53. Van Dijk, T. A. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
54. Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y Contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.
55. Van Dijk, T. A. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
56. Zizek, S. (2007). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Paidós.