



Subjetividad política en docentes de derechos humanos*

<https://doi.org/10.22395/csye.4957>

Edgar Fernández Fonseca

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

Ronald Andrés González Reyes

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

RESUMEN

Se presentan los resultados del rastreo empírico de las actitudes políticas, conductas de participación y rasgos de la subjetividad política en docentes de derechos humanos en el ámbito escolar de Bogotá y Buenos Aires en perspectiva comparada. Mediante un estudio mixto se aplicó un cuestionario de 20 reactivos a 90 docentes y se realizaron nueve grupos focales. Los hallazgos mostraron que las mayores similitudes se encontraban entre la solidaridad hacia causas en las que se suelen sancionar mediante el no consumo a empresas que vulneran los derechos humanos y el rol docente como gestor y defensor de los derechos, así como el conocimiento del sistema jurídico de derechos para su activación. No obstante, los docentes de Buenos Aires tendían a dar mayor énfasis político (no partidario) a sus actuaciones en el aula desde una perspectiva contrahegemónica que sus colegas de Bogotá. Se discute que la subjetividad política irrumpe en la tensión entre lo instituido e instituyente, dentro del marco de la historia personal y la sociopolítica. Por ende, la enseñanza de los derechos se construye en las luchas por el reconocimiento como sujeto histórico con capacidad para agenciar procesos de transformación de la dinámica escolar.

Palabras clave: educación comparada; derechos humanos; docencia; sistema político; Bogotá; Buenos Aires.

Cómo citar: Fernández Fonseca, E. y González Reyes, R. A. (2025). Subjetividad política en docentes de derechos humanos. *Ciencias Sociales y Educación*, 14(27), 1-21. <https://doi.org/10.22395/csye.4957>

Recibido: 26 de julio de 2024.

Aprobado: 5 de mayo de 2025.

El artículo hace parte de la pasantía de investigación realizada en el Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús. Los autores agradecemos a la Dra. Victoria Kandel por su acompañamiento, lectura preliminar y recomendaciones al manuscrito. Se inscribe dentro del proyecto de investigación doctoral "Discursos y prácticas de los procesos de enseñanza de los derechos humanos: un análisis sociológico del discurso al caso de Bogotá 2004-2020" de la Universidad Antonio Nariño.

Copyright © 2025. *Ciencias Sociales y Educación* es una publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CCBY-NC-ND 4.0).

Political Subjectivity in Human Rights Teachers

ABSTRACT

The results of an empirical study of political attitudes, participatory behaviors, and traits of political subjectivity among human rights teachers in schools in Bogotá and Buenos Aires are presented from a comparative perspective. A mixed-item study was conducted, with a 20-item questionnaire administered to 90 teachers, and nine focus groups were held. Findings showed that the greatest similarities were between solidarity with causes that typically sanction companies that violate human rights by not consuming, and the teacher's role as a manager-defender of rights, and knowledge of a legal human rights enforcement system. However, teachers in Buenos Aires tended to place a greater political (non-partisan) emphasis on their classroom actions from a counter-hegemonic perspective than their colleagues in Bogotá. It is argued that political subjectivity emerges in the tension between the established and the instituting, within the framework of personal and sociopolitical history. Therefore, the teaching of rights is built on struggles for recognition as a historical subject with the capacity to foster school dynamics transformation processes.

Keywords: comparative education; human rights; teaching; political system; Bogotá; Buenos Aires.

Subjetividade política em docentes de direitos humanos

RESUMO

Apresentam-se os resultados do mapeamento empírico das atitudes políticas, condutas de participação e traços da subjetividade política em docentes de direitos humanos no contexto escolar de Bogotá e Buenos Aires, sob uma perspectiva comparada. Por meio de um estudo misto, foi aplicado um questionário com 20 itens a 90 docentes e realizados nove grupos focais. Os achados mostraram que as maiores semelhanças estavam na solidariedade com causas em que se costuma sancionar empresas que violam os direitos humanos por meio do não consumo, no papel docente como gestor e defensor dos direitos, assim como no conhecimento do sistema jurídico de direitos para sua ativação. No entanto, os docentes de Buenos Aires tendiam a atribuir maior ênfase política (não partidária) às suas ações em sala de aula, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, em comparação com seus colegas de Bogotá. Discute-se que a subjetividade política irrompe na tensão entre o instituído e o instituidor, dentro do marco da história pessoal e sociopolítica. Assim, o ensino dos direitos constrói-se nas lutas por reconhecimento como sujeito histórico com capacidade de agenciar processos de transformação da dinâmica escolar.

Palavras-chave: educação comparada; direitos humanos; docência; sistema político; Bogotá; Buenos Aires.

Introducción

El interés por comprender los modos en que se sitúan los docentes hacia el sistema político es relevante por el rol e influencia que tienen en los procesos de reproducción del orden social, pero también porque son potencia para agenciar acciones que desbordan lo instituido. Su quehacer pedagógico y de gestión curricular tiende a preservar el sistema escolar con efectos en la socialización política de los sujetos, y esto no implica desconocer su capacidad disruptiva como agente de cambio. De hecho, algunas prácticas sociales de tipo crítico y emancipatorio tienden a dislocar la instauración de proyectos hegemónicos, ya que actúan mediante iniciativas escolares en correspondencia con resistencias culturales (Herrera *et al.*, 2005). En Latinoamérica particularmente es visible en quienes suelen enseñar derechos humanos, debido a que los procesos de instauración desplegados estuvieron atravesados por las tensiones entre la implementación gubernamental de los dispositivos discursivos de tipo institucional, en obediencia a las exigencias internacionales y las demandas internas movilizadas por el conflicto armado, la limitación de la democracia y el predominio de regímenes autoritarios (Sacavino, 2012; Espinel Bernal, 2013; 2015; Siede, 2016; Kandel *et al.*, 2017). Por consiguiente, se requiere explorar los diversos modos en que tienden a situarse los docentes de derechos humanos hacia el sistema político, en aspectos relacionados con sus actitudes y comportamientos políticos, así como algunos lineamientos que demarcan la subjetividad política, debido a que su rastreo empírico se convierte en insumo analítico que aporta al campo de la comprensión de la educación en derechos humanos.

Desde la perspectiva de la educación comparada, realizar dicho rastreo permite un acercamiento más detallado a las relaciones entre educación y sociedad, así como a la influencia de los aspectos políticos y culturales que inciden en los conocimientos, actitudes, valores y creencias de los docentes. Esta mirada asume la educación como un sistema complejo que, pese al devenir histórico de cada contexto, presenta algunas recurrencias compartidas que pueden brindar puntos de comparación para establecer directrices en su mejoramiento, sobre todo desde el punto de vista empírico (Ruiz y Acosta, 2017). En esta misma línea, Jiménez (2023) argumenta que brinda a los países unidades de análisis más amplias en el marco de la globalización y las nuevas tecnologías de la información, por lo que se convierte en un escenario académico valioso para revisar la historia presente de la educación. La ausencia de literatura que aborde análisis empíricos comparados sobre las actitudes y comportamientos políticos de los docentes de derechos humanos es una oportunidad para enriquecer las miradas sobre los rasgos de la cultura política y la educación comparada en América Latina.

La historia presente de la educación comparada entre Colombia y Argentina comparte algunos rasgos comunes, especialmente por la limitación de la

democracia y las restricciones a los derechos humanos establecida por regímenes autoritarios como, en Colombia, el Frente Nacional (1958-1974), el Estatuto de Seguridad de Turbay Ayala (1978) y, en Argentina, la dictadura militar (1976-1983). La persecución sindical a docentes se efectuó mediante un control pleno sobre actores e instituciones, lo cual incluyó la vigilancia y la burocratización de la enseñanza. La instauración de políticas educativas orientadas a la promoción de los derechos humanos actuó como mecanismo de disociación ante la presión de organismos internacionales por impulsarlos, debido a la situación crítica que vivían algunos sectores de la población. El entusiasmo que propiciaron los cambios políticos de mediados de la década de 1980 y principios de la de 1990 fueron sosegados por el despliegue de políticas educativas de tendencia neoliberal. Como reacción, algunos colectivos de docentes empezaron a establecer redes de trabajo pedagógicas, las cuales incluyeron la denuncia de la precariedad de la educación, la formulación de estrategias de formación docente y el intercambio de experiencias escolares. Hoy, un aspecto que caracteriza a las redes y colectivos de docentes en ambos países es el reconocimiento y uso de la memoria social como dispositivo de activación de la subjetividad política.

En Colombia, la preocupación por comprender la cultura política en el ámbito de la educación incluyó al docente como sujeto político (Martínez Pineda, 2006; León, 2013; Novoa y Ramírez, 2019). Su conformación irrumpe desde las luchas sindicales de finales del decenio de 1970, con la formación del movimiento pedagógico en la década de 1980 y el posterior impulso a la formación de redes y colectivos de maestros de finales de 1990 y principios del siglo XXI. Destacan al docente como intelectual con capacidad de agencia y potencia para desplegar prácticas instituyentes de resistencia, mediante la investigación en el aula, la innovación pedagógica, la gestión curricular y la participación en eventos académicos, con efectos en la transformación del sistema escolar. No obstante, para Burgos (2020), existen algunas diferencias entre docentes de instituciones privadas y públicas, ya que los primeros identifican la cultura política con el funcionamiento del Estado, con poca participación en procesos organizativos de lucha política, mientras que los segundos articulan sus prácticas pedagógicas con los discursos y acciones hacia la política con tendencia a expresar su cultura mediante la vinculación con movimientos sociales de resistencia.

En Argentina, la instauración de políticas neoliberales en el sistema educativo y los problemas de financiación de la educación impulsaron la germinación de colectivos docentes alternativos, sobre todo desde finales de la década de 1990 y principios del siguiente milenio (Ziegler, 2008; Suárez y Argnani, 2011; Blanco y Pronko, 2020). El trabajo se enfocó en el activismo, la identidad de clase como trabajadores (Donaire, 2009) y la formación de redes para el intercambio de experiencias (Duhalde, 2015). Las intervenciones tienen un carácter

político-pedagógico, ya que hace públicos los relatos e iniciativas que tensionan los discursos y la teoría educativa. Reconocen el poder de las redes en la formación de sujetos políticos, debido a que son espacios para la construcción de saberes e intercambio de experiencias que afectan el entramado de significaciones y delinear los procesos de subjetivación.

1. Referentes teóricos

1.1. Actitudes políticas y conductas de participación

Las actitudes políticas suelen considerarse como el conjunto de sentimientos o creencias más o menos permanentes que pueden predisponer las actuaciones de los individuos hacia una idea o acontecimiento político. Usualmente tienden a reconocer la adherencia, la desafección o la indiferencia hacia el sistema (Abramson, 1987). También pueden entenderse como orientaciones adquiridas que inciden en el comportamiento político. Al considerarse una predisposición u orientación previa, tienden a ser preparatorias de ciertas respuestas comportamentales, por lo que la experiencia se convierte en el foco que las hace posible al influir en la memoria episódica que las organiza. Su acercamiento como objeto de estudio, en los atributos de influencia e implicación, favorece la comprensión del comportamiento político, al brindar elementos analíticos que explican las razones que motivan la participación o apatía hacia el sistema (Ramírez, 2008). Entre los principales rasgos que caracterizan esas actitudes políticas se encuentran que son adquiridas y, por lo tanto, pueden ser aprendidas o modificadas; implican una carga emocional que da cuenta de los deseos; son evaluativas por lo que favorecen la emisión de juicios; poseen un espectro de respuesta cognitivo, emotivo o conductual, en tanto que pertenecen al ámbito de la experiencia subjetiva, ya que son fijadas mediante el procesamiento de información dado a las reacciones emocionales que usan los individuos ante los acontecimientos políticos (Hunt *et al.*, 2008). Su limitación se encuentra en que no son explícitamente observables, sino que son constructos hipotéticos inferidos y, por tanto, tienen una naturaleza interpretativa.

A diferencia de las actitudes, las conductas de participación son actuaciones observables que realizan los individuos frente al sistema político. Mientras que las actitudes muestran la predisposición hacia una determinada acción, los comportamientos son la manifestación empírica de dicha actitud (Vergara-Lope y Hevia de la Jara, 2012). Aunque en ocasiones su estudio recae en la manifestación del comportamiento electoral, lecturas recientes han ampliado sus focos de análisis hacia las conductas observables en la red digital —ciberactivismo— (Castells, 2009), los movimientos sociales (Tilly y Wood, 2010) o las organizaciones populares (Torres, 2009). Análisis cercanos a la psicología

tienen en cuenta los valores y esquemas de interpretación presentes en la socialización política. Lo anterior indica que el comportamiento político involucra otros escenarios de acción dentro del sistema político.

Para Vergara-Lope y Hevia de la Jara (2012), la inclusión de la participación ciudadana ha sido fundamental para comprender los procesos de fortalecimiento democrático en América Latina. Esto se debe a que la historia social y política reciente de la región ha vivido procesos de limitación de la democracia y el predominio de regímenes autoritarios, seguido por la activación de la movilización civil con efectos en la promoción y ampliación de los espacios de participación ciudadana por parte del Estado. Incluso su rastreo como categoría permite un acercamiento a las formas en que la ciudadanía influye en la defensa de derechos o la producción o aceptación de políticas sociales. En este sentido, sostienen que dimensiones como la asociativa-opinativa logran tener incidencia en la agenda pública mediante el peso de la opinión o el reclamo ante los entes gubernamentales, ya que al externalizar las creencias sobre el funcionamiento del gobierno o la eficiencia de las instituciones se amplía el espectro de discusión de las agendas sociales. Aquí el papel de los medios de comunicación y las redes sociales es preponderante ya que amplían el alcance del debate o incluso pueden silenciarlo. Por tanto, una de las formas que puede adquirir la externalización de las creencias es la participación en colectivos adscritos a la sociedad civil como, por ejemplo, grupos ambientalistas, feministas, campesinos, juveniles, de trabajadores, de artistas o deportivos. Como resultado, se favorece la búsqueda de coherencia entre el pensar y el hacer, con incidencia en los procesos de identificación y despliegue de la subjetividad.

Finalmente, la participación cívica da cuenta de los comportamientos que los ciudadanos establecen en la esfera pública, especialmente, la aprehensión o no de las normas sociales, la convivencia y la contención de la violencia. Para Vergara-Lope y Hevia de la Jara (2012), las actuaciones de tipo solidario como el cuidado del agua, el manejo responsable de los residuos, brindar ayuda en situación adversas o incluso realizar donaciones por causas benéficas, aunque tienen raíz individual son promovidas por causas comunes, por lo que se inscriben dentro del campo de actuación política de los ciudadanos.

1.2. La subjetividad política docente

Los actores escolares suelen estar mediados por relaciones de poder ancladas a interacciones de dominación, subordinación o cooperación. Estas conforman prácticas discursivas que incluyen la producción de reglas de verdad, la negociación de conflictos o la construcción de acuerdos sobre lo común. Esto significa que la escuela está conformada por las tensiones inherentes al

campo educativo, el cual a nivel institucional está atravesado por el sistema político y los dispositivos que lo regulan, administran y reglamentan. Aquí se despliegan los componentes estructurales que hacen posible la escuela y circulan las representaciones, discursos y prácticas que la atraviesan. Asimismo, favorece la irrupción de formas de interacción con capacidad de afectar el entramado social al potenciar *praxis* de poder colectivo que desnaturaliza el orden social.

Lo expuesto reconoce que los docentes no pueden soslayar de la producción de su propia subjetividad el cúmulo de experiencias que la han enriquecido. Esto debido a que su quehacer deambula entre las convergencias de lo estructural y lo experiencial. Por consiguiente, su labor pedagógica tiene el potencial de promover tanto la reproducción de prácticas discursivas que refuercen el orden social establecido como de habilitar procesos de dislocación orientados a su transformación. Esto se explica por el hecho de que la cultura política está inscrita en las formas en que se comprende el mundo social. En consecuencia, los saberes, actitudes, creencias y expectativas que los actores educativos desarrollan respecto al sistema político, así como las representaciones sociales sobre su propia práctica y las redes de colaboración que configuran con otros, conforman elementos fundamentales en la construcción de la subjetividad política (Martínez Pineda, 2006), la que se entiende como la configuración de una trama de sentidos interconectados que circulan en el ámbito de lo público. De esta manera la subjetividad política —según plantean Alvarado *et al.* (2008)— se expresa a través de nociones como la autonomía, la conciencia histórica, la proyección de utopías, la reflexividad, la eticidad, la negociación del poder, y la articulación entre discursos y prácticas. Además, su configuración hace parte de la tensión entre lo instituido y lo instituyente, lo que revela su carácter dinámico y procesual, anclado a la tensión entre lo estructural y lo experiencial. Por ello, su comprensión no puede restringirse únicamente a la esfera racional, sino que debe considerar también dimensiones como lo afectivo y lo deseante (Piedrahita, 2009), la corporeidad (Díaz y Alvarado, 2012), así como las luchas por la emancipación y las resistencias frente a los mecanismos de sujeción social (Bonvillani, 2012). En este marco, las actitudes, disposiciones y posicionamientos frente al sistema político resultan decisivos en la orientación y el sentido de la acción pedagógica.

La subjetividad política del docente suele estar vinculada a prácticas pedagógicas alternativas que posibilitan su constitución como sujeto ético y político. Para Sánchez-Antonio (2021), esta se entrelaza con formas disidentes de ser y actuar mediante prácticas de sí, las cuales inciden en las relaciones cotidianas y en la vida de quienes les rodean. En este sentido, la labor docente no solo transforma maneras de pensar, sino que también reconfigura formas de habitar

el mundo. El educador se convierte así en agente activo de transformación, al asumir la búsqueda de coherencia entre discurso y acción, ya que “pone a prueba lo que dice con lo que hace” (Sánchez-Antonio, 2021, p. 178). Esta articulación entre palabra y experiencia cobra sentido en el marco de los relatos biográficos, dado que las vivencias personales constituyen el horizonte desde el cual se configura la subjetividad (Díaz Gómez, 2014). La subjetividad política en los docentes se expresa en prácticas de participación y compromiso colectivo, como la vinculación a redes y colectivos pedagógicos (Martínez Pineda, 2006), el descentramiento del yo y la adopción de marcos interpretativos centrados en la solidaridad y la alteridad (Restrepo, 2017), así como en procesos de reconstrucción y resignificación de las historias de vida anclados a experiencias de violencia (Páez Robayo, 2020) o en el ejercicio de recuperación de la memoria a través de la enseñanza de la historia del conflicto armado (Arias Gómez, 2022).

Martínez Pineda y Cubides (2012) proponen una serie de categorías analíticas clave para comprender la subjetividad política docente. Reconocen que su configuración se da en medio de una tensión entre dos fuerzas que operan simultáneamente. Por un lado, se encuentra la fuerza institucional, representada por un sistema normativo y legislativo que regula la formación del profesorado sin reconocer plenamente su rol social y político. Como consecuencia, la labor docente tiende a ser reducida a una función meramente técnica o instruccional, lo que ha dado lugar a un sujeto “con vacíos en su formación y poca capacidad de acción política” (Martínez Pineda, 2006, p. 39). Por otro lado, surge una fuerza contrahegemónica ligada a los intereses identitarios y gremiales del magisterio, que se orienta a obtener mayor visibilidad y reconocimiento, por lo que tiende a generar un mayor efecto dinamizador en la subjetividad docente.

En este marco, las categorías de agencia, potencia y resistencia permiten estructurar un abordaje metodológico para el estudio de la subjetividad política docente. La agencia se refiere a la capacidad de actuar, a la posibilidad de intervenir en el mundo; mientras mayor sea la facultad de afectar y ser afectado, mayor será la capacidad transformadora del sujeto. Agenciar, entonces, implica situarse en un punto de intersección entre lo interno y lo externo, desde donde se despliega la acción (Martínez Pineda, 2006). Por su parte, los factores de potencia aluden a la energía, la voluntad y el saber-poder que hacen del docente un sujeto actuante, capaz de movilizarse como productor de conocimiento y agente crítico. Esta potencia se expresa en su intervención en asuntos como la defensa de lo público, la configuración curricular, la definición de criterios de evaluación, la formación de nuevos docentes y la participación en la formulación de políticas educativas. Finalmente, los elementos de resistencia se traducen en la habilidad de confrontar condiciones adversas, asumir el riesgo o la incertidumbre, cuestionar imposiciones normativas y construir alternativas.

Esta resistencia permite activar una postura crítica y creativa ante los desafíos del campo educativo o tomar distancia de políticas que se deseen imponer.

2. Método

Se realizó una investigación mixta que recurrió al cuestionario y los grupos focales como técnicas de recolección de datos. El tratamiento de la información se realizó a partir del paradigma interpretativo y se orientó a favorecer la teorización interdisciplinar del objeto de estudio (Charry Joya, 2017; Naeem et al., 2023) mediante una aproximación comparativa a las actitudes políticas y conductas de participación (Holzner et al., 2015) que permitieron mapear los pliegues de la subjetividad política entre algunos docentes de derechos humanos de Bogotá y Buenos Aires.

Se ajustó y administró un cuestionario digital, basado en la escala de actitudes hacia la política de Álvarez-Ramírez (2014), con énfasis en los atributos de influencia e implicación política; el cuestionario de conductas de participación de Vergara-Lope y Hevia de la Jara (2012), centrado en los aspectos asociativos y de opinión hacia el sistema político, las actuaciones de participación cívica y su consideración como acción política; y los aportes a la subjetividad política docente de Martínez y Cubides (2012) en las unidades de análisis de potencia, agencia y resistencia. Este instrumento de 20 reactivos fue denominado “Cuestionario de actitudes y conductas de participación hacia lo político en docentes de derechos humanos”. Se sometió a validación de constructo por nueve pares académicos y se realizó su pilotaje en 30 docentes de ciencias sociales entre junio y julio de 2023. Para la aplicación del instrumento en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) fue ajustado su léxico al contexto de habla. El cuestionario fue aplicado entre los meses de agosto y septiembre de 2023. Participaron 90 docentes de instituciones educativas oficiales de las ciudades de Bogotá y Buenos Aires, seleccionados mediante muestreo no probabilístico tipo bola de nieve, ajustados al criterio de ser docente de aula de ciencias sociales, estar vinculados al sector oficial y haber enseñado alguna vez derechos humanos. En seguida se realizaron cinco grupos focales en el AMBA y cuatro en Bogotá con 17 y 14 informantes respectivamente, entre agosto y octubre de 2023. Las modalidades de recolección de los registros incluyeron encuentros presenciales y virtuales. Se tuvieron en cuenta aspectos como la complementariedad entre ambas modalidades y la potencialidad reflexiva que las conversaciones sugerían, así como la construcción de sentido que realizan los participantes durante el proceso (Walters, 2023; Prior y Lachover, 2023). Además, durante la recolección y sistematización de los datos fueron consideradas las diferencias y similitudes en la organización del sistema escolar entre ambas ciudades, como la vinculación laboral, estudios y modalidades de cualificación, género y

experiencia docente en el aula, así como el contexto histórico a mediano plazo de la educación en derechos humanos.

Los informantes fueron docentes de instituciones educativas oficiales y participaron por invitación directa o de pares. Los diálogos de los grupos focales discurrieron alrededor de su interpelación como docente de derechos humanos, mediante la indagación a la influencia de la trayectoria de vida en el ejercicio de la enseñanza de los derechos. Se profundizó en aspectos como las relaciones de saber y poder en la escuela (conocimientos, técnicas, métodos de enseñanza e injerencia en la organización y gestión escolar), relaciones entre el trabajo pedagógico en derechos humanos en el aula y la acción política, movilización fuera de la escuela, mecanismos de divulgación de experiencias entre pares y limitaciones o retos en su quehacer como docente de derechos humanos.

3. Resultados y discusión

La sistematización de los datos cuantitativos se realizó con ayuda del software SPSS versión 25. La fiabilidad del instrumento se midió por medio del coeficiente de Alfa de Conbrach (0,820). La desviación estándar fue 0,626 (Bogotá) y 0,550 (AMBA). El cuestionario en Bogotá y AMBA fue aplicado previamente a la realización de los grupos focales, por lo que algunos de los indicios allí encontrados fueron retomados a profundidad en los diálogos con docentes. Los datos sugieren que las diferencias menos marcadas por categoría se encuentran en la disposición para la realizar acciones de solidaridad o reclamo de derechos (Influencia política 0,45); externalizar puntos de vista o creencias en la esfera pública, a través actuaciones de militancia y movilización colectiva de derechos, el conocimiento para su activación en el sistema jurídico y el interés hacia la activación de redes y otras formas de asociatividad (Opinativa-asociativa 0,38); así como el poder-saber actuante, es decir, la estimación de la capacidad de afectación de la acción docente en el sistema escolar (Potencia 0,34). Por el contrario, los puntos de mayor divergencia muestran un leve predominio de los docentes del AMBA en el involucramiento en las cuestiones políticas o interés hacia asuntos sociales (Implicación 0,53); la actuación hacia las consecuencias en las acciones de defensa o reivindicación de derechos (Participación cívica 0,55), y las consideraciones sobre las actuaciones de saber-poder como resistencia (Resistencia 0,80).

Comparativamente, las actitudes políticas de influencia e implicación tienen mayor incidencia en los docentes del AMBA, sobre todo en aquellos que tienen entre 6 y 10 años de experiencia, mientras que sus colegas de Bogotá muestran mayor preponderancia en quienes han ejercido entre 11 y 15 años. Ambos grupos concuerdan en su disposición hacia la movilización, puntualmente, en desaprobar el uso de acciones coercitivas que incluyan violencia física o verbal

para reclamar sus derechos. Sin embargo, el grupo reducido de quienes las aprueban son docentes que tienen entre 16 o más de 20 años de experiencia, quienes suelen justificarse por vivencias cercanas a luchas por los derechos humanos en los que han estado implicados como testigos o protagonistas en sus reivindicaciones. Además, existen coincidencias en la tendencia a solidarizarse con causas en las que se busca sancionar a empresas que han vulnerado los derechos mediante el no consumo de sus productos. El grupo de Bogotá mostró una tendencia hacia la indiferencia en este aspecto, pese a que tienden a reconocer cierta dependencia de las organizaciones de la sociedad civil de los poderes económicos (véase la Tabla 1). Finalmente, existe una predisposición a involucrarse en cuestiones políticas en ambos grupos de docentes, aunque no tienen la misma correspondencia cuando se indaga sobre el papel que desempeñan como encargados de gestionar asuntos comunitarios.

Tabla 1. Promedio comparativo de la categoría actitudes políticas según Escala Likert

Atributo	Descripción	Indicador	Bogotá	AMBA
Influencia política: considera la valoración que hace sobre su influencia en las cuestiones políticas, así como la disposición hacia la movilización a través de acciones solidarias y el reclamo de los derechos.	Actitudes hacia la influencia.	1. Actitud hacia la influencia política de los docentes	3,69	3,90
		2. Disposición hacia el funcionamiento y alcance de las organizaciones de docentes	3,16	3,61
	Disposición hacia la movilización.	3. Tendencia a solidarizarse con causas en las que se busca sancionar mediante el no consumo a empresas que han vulnerado los derechos humanos.	3,39	3,95
		4. Disposición hacia la realización de acciones para reclamar derechos, incluso si fuesen violentas.	1,71	2,29
Implicación política: predisposición a involucrarse en asuntos políticos por fuera del ámbito laboral; incluye valorar su posible rol en asuntos comunitarios y considerar relevante su historia personal como movilizador de la acción por encima de las decisiones electorales.	Actitudes hacia la participación	5. Involucramiento en cuestiones políticas.	3,84	4,39
		6. Interés hacia las cuestiones sociales.	2,90	3,37
		7. Consideración de la capacidad de impacto de las decisiones familiares (privadas) en comparación con las decisiones electorales (públicas).	3,31	3,88

Fuente: elaboración propia.

Las actuaciones de participación presentan menores diferencias cuantitativas, razón por la cual existen coincidencias en aspectos relacionados con el conocimiento del sistema político, sobre todo el funcionamiento jurídico para la activación de los derechos. Por consiguiente, reconocen que suelen acudir a los gobiernos locales para denunciar situaciones de vulneración o violación. De igual manera, es poca la diferencia respecto al interés hacia la activación de redes y otras formas de asociatividad, al momento de solicitar apoyo de organizaciones de la sociedad civil para acudir a la denuncia. Esto presupone el reconocimiento de su rol como defensor de derechos humanos. En contraste, las principales diferencias en este segmento muestran que los docentes del AMBA, con poca o mucha experiencia en el aula, suelen priorizar la acción colectiva sobre la individual, incluso si esta implica movilizarse por la defensa de algunos derechos que podrían generar la vulneración de otros como la libre circulación, la salud o educación. En razón a lo anterior, tienden a priorizar los derechos colectivos y consideran que debe actuarse asumiendo las posibles consecuencias (véase la Tabla 2).

Tabla 2. Promedio comparativo de la categoría actuaciones de participación según Escala Likert

Categoría	Atributo	Indicador	Bogotá	AMBA
Asociativa-opinativa: hace referencia a la capacidad para externalizar puntos de vista o creencias en la esfera pública; incluye la participación por fuera de la escuela, el acceso a medios de comunicación, uso de redes sociales, conocimiento para activar derechos y el liderazgo.	Comportamientos como docente de derechos humanos que externalizan creencias y acciones hacia el sistema político.	8. Participación en actividades políticas.	3,69	4,02
		9. Actuaciones de militancia y movilización colectiva de los derechos.	3,80	4,29
		10. Interés hacia la activación de redes y formas de asociatividad.	3,82	4,05
		11. Conocimiento del sistema político y del funcionamiento para la activación de los derechos humanos.	3,86	3,85
		12. Liderazgo y defensa de los derechos humanos en el ámbito público.	3,63	3,93

Categoría	Atributo	Indicador	Bogotá	AMBA
Cívica: considera las actuaciones de participación ciudadana y la estimación de las consecuencias de estos comportamientos en el ámbito de los derechos humanos.	Actuaciones de participación cívica; incluye las consecuencias de las acciones en las que participa y su consideración como acción política.	13. Actuación hacia las consecuencias en las acciones de defensa o reivindicación de derechos.	3,27	3,90
		14. Participación cívica como forma de actuación política de los derechos humanos.	3,31	3,68

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la categoría de subjetividad política mostró la mayor discrepancia (véase la Tabla 3). Si bien la diferencia sobre las consideraciones a la importancia de la participación del docente de derechos humanos en redes para potenciar su labor y afectar el sistema escolar son mínimas (0,23), las discrepancias más altas en los segmentos comparados (1,34) incluyen algunas actuaciones de resistencia con efectos en la transformación del *statu quo* entre las que se destacan la acción pedagógica en el aula, la investigación, la gestión comunitaria, la crítica y la creatividad. En razón a lo anterior, los docentes del AMBA tienden a considerar, por encima que sus pares de Bogotá, que su acción pedagógica es una acción política (no partidaria) con efectos en la gestión y transformación del sistema escolar vinculada a la planeación curricular.

Tabla 3. Promedio comparativo de la categoría subjetividad política docente según Escala Likert

Categoría	Atributo	Indicador	Bogotá	AMBA
Agencia: capacidad de afectar y ser afectado. Se relaciona con la posibilidad para desplegarse hacia un acto y, por tanto, entre mayor capacidad de afectar, mayor será la potencia para influir en los cambios.	Acción pedagógica como acción política.	15. Importancia de comprender la acción pedagógica como acción política.	3,82	4,61
		Potencia para la transformación.	3,88	4,22
Potencia: se relaciona con la fuerza, voluntad o capacidad de los sujetos para alcanzar un poder-saber actuante que se instala en los docentes y provocan que se movilice como un productor de saber y sujeto de crítica.	Potencia para la transformación.	16. Importancia de la participación en redes o colectivos de maestros.	3,88	4,22
		17. Estimación de la capacidad de afectación de la acción docente en el sistema escolar.	3,77	4,00

Categoría	Atributo	Indicador	Bogotá	AMBA
Resistencia: capacidad instalada en los maestros para reconocer las condiciones de incertidumbre, la capacidad para asumir riesgos y aprender a confrontarlos individual y colectivamente, así como potenciar el desarrollo de la crítica, ya sea para tomar distancia sobre algún objeto que se desea imponer o para realizar propuestas alternativas.	La resistencia como saber-poder.	18. Estimación de la resistencia con actividades pedagógicas que fomentan el pensamiento crítico.	4,04	4,63
		19. Actuaciones de los docentes de derechos humanos en la planeación y gestión curricular.	3,29	4,39
		20. Consideración de la investigación educativa como resistencia en los docentes de derechos humanos	3,80	4,10

Fuente: elaboración propia.

El trabajo con los grupos focales profundizó en los insumos recolectados en el cuestionario, especialmente en la capacidad de interpelación como docentes de derechos humanos, mediante la indagación a los aspectos de agencia, potencia y resistencia de la categoría de subjetividad política. Aquí se presentaron algunas recurrencias que señalan el rol docente como un aspecto fundamental que atraviesa la propia subjetividad. Este aspecto resulta enriquecido por evocar el tránsito por la universidad pública como una huella que afectó la disposición hacia los derechos humanos (profesores, participación en colectivos o grupos de investigación). Lo anterior se circunscribe a experiencias personales como ser familiares de víctimas de la dictadura (AMBA) o víctimas del conflicto y de desaparición por crímenes de Estado (Bogotá). En razón a ello, el posicionamiento ante la historia social y política que efectúa la universidad resignifica los sentidos de la historia familiar y los pone en diálogo con la colectiva. Aquí el relato personal muestra el acontecimiento traumático como un pliegue subjetivo con incidencia en la sensibilidad social y, por ende, con efectos en los procesos de enseñanza de los derechos. Por esta razón, estos docentes suelen estar más vinculados a procesos organizativos fuera del aula escolar (participación en colectivos de educación popular, víctimas de desaparecidos, asociaciones de defensa de los derechos o semilleros de investigación). No obstante, existen más resonancias de la dictadura militar en la trayectoria de vida de los docentes del AMBA, por lo que suelen vincular con más fuerza la memoria histórica en sus procesos de enseñanza, aunque reconocen que esta tiene un espectro más amplio que incluye proyectos relacionados con educación sexual integral, inclusión, migración e identidad. Los relatos suelen coincidir en unir la historia personal con la sociopolítica, por lo que usan identificadores para ubicar los hechos na-

rrados, como “antes o durante la dictadura, en la vuelta a la democracia, en el periodo de crisis (Corralito) o a inicios del kirchnerismo”. Aquí el esquema de interpretación actúa como un justificador explicativo.

AMBA- GF5P2: Soy hija de militantes políticos mi papá fue preso político diez años y mis sobrinos son nietos de desaparecidos. Milito desde los 20 años a la Asociación de Madres de Plaza de Mayo, desde la época de trueque, etc. Eso influye en mi posicionamiento político. Por eso me cuesta mucho cuando llevo a los chicos a los centros de detención clandestinos. (J. Lara, comunicación personal, 26 de septiembre de 2023)

Contrario a lo anterior, los docentes de Bogotá no suelen relatar sus trayectorias personales con referentes a la historia sociopolítica, sino que tienden a reconocer las transformaciones individuales en la vida profesional como la formación en la universidad y la cualificación docente, la vinculación al sector oficial o la participación en colectivos y proyectos como dispositivos que activan la subjetividad política como docente de derechos humanos.

Bogotá- GF1P1: La universidad pública es un espacio que impacta en la sensibilidad social y aumenta la preocupación por temas como los derechos humanos. Además, el lugar donde se ha trabajado por su contexto de vulnerabilidad social exige que haya coherencia entre lo que se enseña y hace. (G. Díaz, comunicación personal, 26 de septiembre de 2023)

La interpelación abrió el horizonte para indagar sobre la capacidad de agencia centrada en la manera en que suelen enseñar los derechos humanos, particularmente, los contenidos y técnicas de enseñanza, la influencia de su acción en la planeación y gestión escolar, así como su participación como docente de derechos humanos fuera del aula escolar. Coinciden en reconocer el contexto y el análisis de la realidad política como el principal insumo para promover la educación en derechos, por encima del contenido teórico de los mismos. En este sentido, es recurrente la inclusión de las ciencias sociales como ejes para organizar los contenidos. Si bien existe mención al sistema legislativo y los planes gubernamentales para la educación en derechos humanos, prevalece un eclecticismo que tiende a retomar aspectos de la historia social y política reciente, el funcionamiento del sistema de derechos, con fuerte presencia de los derechos sociales y los valores (democráticos). Se recurre a la deliberación y participación en el aula como técnicas más usadas para discutirlos, así como al reconocimiento de las historias de vida, la cartografía social, las visitas a museos, el análisis de noticias, el cine foro, las líneas de tiempo, las artes y el buen trato.

En el AMBA se destacan los espacios de discusión y las visitas a lugares de memoria. Mientras que en Bogotá se suelen establecer actividades que implican el análisis de vulnerabilidades en los territorios y el desarrollo de proyectos transversales en alianza con universidades, algunos vinculados a los

Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Este despliegue en los contenidos y métodos favoreció el reconocimiento de su capacidad para influir en la dinámica escolar a través de la planeación y gestión curricular; no obstante, coinciden en señalar que existen limitaciones institucionales que afectan su desempeño, como el excesivo diligenciamiento de formatos, el escaso acompañamiento a los procesos o su aquietamiento por el gobierno de turno. Por último, coinciden en reconocer que el ser docente atraviesa toda la existencia de vida. Por esta razón se lleva a todo lado, ante una dificultad o acontecimiento aflora el liderazgo o la actitud para defender los derechos en actuaciones ciudadanas, como sugerir mecanismos de activación del sistema jurídico, participar en colectivos barriales o hacer investigación sobre el tema.

En línea con lo anterior, reconocen las posibilidades que tiene como actores sociales para afectar el sistema escolar, favorecer su comprensión como sujeto de saber-poder y promover la movilización de otros agentes. Algunos docentes, por ejemplo, coinciden: AMBA-GF3P2: “La educación es política, los derechos humanos o no los das. No darlos o no desarrollarlos también es una opción política. Se suma a eso que somos militantes de algo, de ciertos ideales”. Mientras que sus colegas expresan: Bogotá- GF2P1: “El trabajo en el aula es un trabajo político, porque se está empoderando a los estudiantes y sobre todo llevándolos a interpretar la realidad para transformarla”. Lo descrito favorece una lectura contrahegemónica de los derechos humanos, debido a que son comprendidos como aprendizajes vitales para la transformación social. Por esta razón, la resistencia se orienta hacia la apertura, la incertidumbre y la capacidad para pensar los derechos como utopías realistas (Habermas, 2010), lo cual involucra considerar en su enseñanza el desarrollo del pensamiento crítico, el aumento de los espacios de socialización y los intercambios de experiencias y el fomento de redes de trabajo interinstitucionales.

El acercamiento comparativo sobre algunos rasgos de la subjetividad política de los docentes de derechos humanos muestra que el encadenamiento entre cultura política y derechos humanos está constituido por los conocimientos sobre el sistema normativo de los derechos y las tramas de significación tejidas entre las historias familiares, sociopolíticas y la reacción ante las vulnerabilidades. Estos han servido de base para las actitudes políticas y conductas de participación que influyen en la conformación de la subjetividad. Especialmente, porque la historia social y política es un aspecto que permite interpretarse en su labor docente como sujeto político (Martínez Pineda, 2006) y, por ende, comprenderse como parte de la tensión entre lo instituido y lo instituyente (Retamozo, 2009). Aquí la subjetividad resignifica la existencia, por lo que disloca la naturalización del orden social y se abre al cuestionamiento de lo dado, mediante praxis instituyentes que confrontan la realidad sociopolítica en actitudes que incluyen la

inconformidad, la búsqueda de nuevos sentidos comprensivos sobre el presente e incluso pensar utopías realistas. La realidad social y política del presente se convierte en un movilizador para cuestionar la existencia y, por ende, afectar lo que se dice y hace en el aula. Por esto, un común denominador es el interés en la participación de iniciativas escolares como la ESI o el medio ambiente, la inclusión y la migración (en los docentes más jóvenes) y las luchas memoria.

La enseñanza en sí misma es una actividad que afecta la conformación de la subjetividad docente, debido a que lo confronta en su quehacer, con sus pares, estudiantes y padres de familia. Además, se acrecienta a medida en que se participa en procesos colectivos, proyectos de aula o comunitarios, u otros asuntos participativos vinculados a la sociedad civil. Esta lectura sugiere que el despliegue de la subjetividad de los docentes discurre entre la irrupción, la resignificación y la movilización. El primero de estos, entre la fuerza vinculante de la socialización política y la conformación del esquema de interpretación que usa para leerse como un sujeto histórico. El segundo, ante los cuestionamientos que surgen en las búsquedas por las coherencias entre el decir y el hacer, así como la confrontación entre el cierre hegemónico de lo instituido y las dislocaciones producidas en la cotidianidad escolar. Y finalmente, la movilización, como una respuesta creativa ante la incertidumbre de carácter contrahegemónico e incluso disruptivo, la cual puede tomar la forma de un discurso pedagógico crítico que activa la instauración de praxis instituyentes que desde la escuela afectan el orden social.

Conclusiones

La conformación de la subjetividad docente es un proceso dinámico, inscrito al caudal de actitudes políticas y comportamientos de participación propios de la cultura política de cada contexto. Su despliegue en el entramado escolar involucra su reflexividad sobre el decir y el hacer. Se abre a los derechos humanos a partir de la fuerza disruptiva que la historia personal y las realidades sociales van modelando en las prácticas pedagógicas de los docentes. Algunas recurrencias compartidas muestran que la enseñanza de los derechos humanos atraviesa la configuración de la subjetividad política, mediante el conocimiento de los mecanismos de promoción y activación del sistema de derechos, la sensibilidad social hacia las vulnerabilidades, la participación en redes o colectivos relacionados con la defensa de los derechos y su posicionamiento como sujeto histórico. Esto implica reconocer el despliegue de la capacidad de agencia, potencia y resistencia como dinamizadores de la subjetividad del docente en las tensiones que surgen entre lo estructural y experiencial de la vida escolar.

Las diferencias tienden a acentuarse en los modos y contenidos al momento de enseñar los derechos. Los docentes de AMBA recurren con más frecuencia a fomentar la discusión y usar la historia reciente como estrategia formativa para avivar la reflexión. Mientras que sus pares de Bogotá suelen favorecer la participación en proyectos pedagógicos transversales que incluyen los temas de paz y ciudadanía, el conocimiento del conflicto armado o el cuidado del ambiente. En este sentido, las diferencias pueden favorecer el intercambio de experiencias con incidencia en la comprensión de la educación en derechos humanos y los pliegues que ejerce en la conformación de la subjetividad política del docente. En razón a lo anterior, la escuela se convierte en un crisol de interacción que no solo asegura el derecho a la educación, sino que ensambla el ambiente propicio para la comprensión y vivencia del sistema de derechos. Esto es clave al momento de desarrollar futuros estudios sobre las relaciones entre la educación en derechos humanos y la socialización política de los sujetos.

Finalmente, los estudios comparativos que recurren a métodos e investigación mixtos enriquecen la lectura interpretativa de los objetos de estudio. Por esta razón se convierten en insumos para contrastar en la región realidades históricas en actores sociales como los docentes. La subjetividad política del docente de derechos humanos es un nicho de estudio a profundizar, sobre todo porque en el campo de la educación su figura suele interpretarse como un agente institucional que adopta de forma diáfana la prescripción curricular. No obstante, los hallazgos permiten expresar que tienden a interpelarse como docentes de derechos humanos y reconocen su capacidad para agenciar cambios institucionales y construir capacidad instalada para transformar la realidad escolar.

Referencias

- Abramson, P. (1987). *Las actitudes políticas en Norteamérica*. Grupo Editor Latinoamericano.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, H. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765003>
- Álvarez-Ramírez, L. Y. (2014). Escala de actitudes hacia la política en población adulta de Bucaramanga, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 291-308. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.12.1.1127>
- Arias Gómez, D. H. (2022). Memorias de estudiantes de colegio sobre el pasado reciente colombiano. *Folios*, (56), 109-124. <https://doi.org/10.17227/folios.56-12874>
- Blanco, A. A. y Pronko, M. A. (2020). Una organización clasista de trabajadores y trabajadoras docentes en Argentina: el Encuentro Colectivo Docente en Buenos Aires. *RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 5(9), 541-562. <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/696/941>
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahita Echandía, A.

- Díaz Gómez y P. Vommaro (comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 191-202). Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Clacso. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/pais_autor_libro_detalle.php?campo=autor&texto=3405&id_libro=755&pais=4
- Burgos Acosta, J. J. (2020). Comprensiones sobre cultura política y su relación con las prácticas pedagógicas en profesores universitarios: un estudio comparativo entre una institución pública y una privada. *Boletín Redipe*, 9(9), 24-47. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i9.1059>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Charry Joya, C. A. (2017). Tan cerca y tan lejos. Los problemas disciplinares entre sociología e historia y la práctica de una nueva sociología histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 1(60), 36-48. <https://doi.org/10.7440/res60.2017.03>
- Díaz Gómez, A. (2014). Algunos trazos de subjetividad política desde una narrativa autobiográfica. En S. Alvarado y H. F. Ospina (eds.), *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos* (pp. 139-180). Siglo del Hombre Editores.
- Díaz Gómez, A. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 111-128. <https://doi.org/10.17227/01203916.1689>
- Donaire, R. (2009). ¿Desaparición o difusión de la "identidad de clase trabajadora"? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes. *Conflicto Social*, 2(1), 135-167. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/445>
- Duhalde, M. A. (2015). Trabajo docente y producción de conocimientos en redes y colectivos de educadores/as: la experiencia político-pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, en el camino de la construcción de un Movimiento Pedagógico. *Educación y Ciudad*, (29), 89-100. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.8>
- Espinel Bernal, O. O. (2013). *La educación en derechos humanos en Colombia: aproximación desde sus prácticas y discursos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/items/a2453809-b7e1-43ff-8aed-d76378bd11fd>
- Espinel Bernal, O. O. (2015). El régimen de los derechos humanos. Diseños globales, subordinación y colonialidad. En L. Siri, y H. G. Vásquez (comps.), *Representaciones discursivas de la violencia, la otredad y el conflicto social en Latinoamérica* (pp. 13-28). Ciudad de Buenos Aires. https://www.academia.edu/24367151/Representaciones_discursivas_de_la_violencia_la_otredad_y_el_conflicto_social_en_Latinoam%C3%A9rica
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55(64), 3-25. <https://doi.org/10.21898/dia.v55i64.218>
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. V., Díaz Soler, C. J. y Infante Acevedo, R. (2005). *La construcción de la cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Holzner, C. A., Szwarcberg, M. y Aguilar, R. (2015). ¿Hacia dónde va la investigación del comportamiento político comparado? *Política y Gobierno*, 22(2), 417-440. <http://www.politicaygobierno.cide.edu/index.php/pyg/article/view/691>
- Hunt, C. V., Ergun, D., y Federico, C. M. (2008). The relationship between affective states and the structure of political attitudes. *Psicología Política*, (37), 7-28. <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N37-1.pdf>

- Jiménez, A. (2023). La educación comparada en la historia del tiempo presente. *Pedagogía y Saberes*, (59), 56-68. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17584>
- Kandel, V., Manchini, N. y Penhos, M. (2017). *Educación en derechos humanos en América Latina. Construyendo perspectivas y trayectorias*. Universidad Nacional de Lanús. <https://oei.int/oficinas/uruguay/publicaciones/educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-construyendo-perspectivas-y-trayectorias-ano-2017-construyendo-perspectivas-y-trayectorias/>
- León, A. M. (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. *Infancias Imágenes*, 12(1), 117-123. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4923>
- Martínez Pineda, M. C. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 120-145. <https://doi.org/10.17227/01203916.7743>
- Martínez Pineda, M. C. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67-88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K. y Ranfagni, S. (2023). A Step-by-Step Process of Thematic Analysis to Develop a Conceptual Model in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>
- Novoa Palacios, A., y Ramírez Orozco, M. (2019). *La educación y el sujeto político. Aporte crítico*. Universidad de la Salle.
- Páez Robayo, D. E. (2020). Los pasados violentos en los relatos de historias de vida de docentes del Distrito en la ciudad de Bogotá. *Educación y Ciudad*, (38), 73-82. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2317>
- Piedrahita Echandía, C. L. (2009). Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1713-1729. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rclcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/182>
- Prior, A. y Lachover, E. (2023). Online Interview Shocks: Reflecting on Power Relations in Online Qualitative Interviews. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231211201>
- Ramírez Serrano, G. (2008). Actitudes y formas de participación política en un grupo de jóvenes universitarios en Bogotá D. C. *Revista Temas*, (2), 17-24. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i2.756>
- Restrepo Aristizábal, L. R. (2017). Alteridad: rasgo de la subjetividad política de maestros y respuesta ética en la acción educativa. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8(1), 22-43. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.966>
- Retamozo Benítez, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(206), 69-91. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2009.206.41034>
- Ruiz, G. R. y Acosta, F. (2017). La educación comparada en América Latina. Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. *Educação, Sociedade e Culturas*, (51), 57-75. <https://doi.org/10.34626/esc.vi51.84>
- Sacavino, S. B. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Desde Abajo.
- Sánchez-Antonio, J. C. (2021). *El problema del sujeto en Michel Foucault. Hacia una sociología crítica de la acción social*. Editorial Universidad del Rosario. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv244ssbp>

- Siede, I. (2016). *Peripetias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Eudeba.
- Suárez, H. y Argñani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. *Revista da FAAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 43-56. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/298>
- Tilly, C. y Wood, L. J. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Crítica.
- Torres Carrillo, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Folios*, (30), 51-74. <https://doi.org/10.17227/01234870.30folios51.74>
- Vergara-Lope Tristán, S. y Hevia de la Jara, F. J. (2012). Para medir la participación. Construcción y validación del Cuestionario Conductas de Participación (CPP). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 57(215), 35-67. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2012.215.34628>
- Walters, R. (2023). Reading Focus Group Data Against the Grain. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069221146991>
- Ziegler, S. (2008). Los docentes y la política curricular argentina en los años '90. *Cadernos de Pesquisa*, 38(134), 393-411. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200007>