



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

**Representaciones sociales sobre la enseñanza de los Derechos Humanos en la
I.E. Cabuyaro**

Marcela Borrero López

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Especialización en Pedagogía – Modalidad a distancia

2024

**Representaciones sociales sobre la enseñanza de los Derechos Humanos en la
I.E. Cabuyaro**

Marcela Borrero López

Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía

Asesora: Ginna Constanza Méndez Cucaita

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Especialización en Pedagogía – Modalidad a distancia

2024

Resumen

El presente informe de investigación analiza las representaciones sociales de los derechos humanos en los docentes de la I.E. Cabuyaro desde una perspectiva decolonial. Su objetivo general es analizar en perspectiva decolonial las representaciones sociales sobre derechos humanos que tienen los docentes, las docentes y directivos docentes de la I.E. Cabuyaro. Se empleó una encuesta y un grupo focal para explorar las percepciones y prácticas de los docentes en relación con los derechos humanos.

Los resultados evidencian que la enseñanza de los derechos humanos está marcada por dinámicas coloniales que homogenizan perspectivas y perpetúan modelos pedagógicos autoritarios. Sin embargo, también se identificaron prácticas transformadoras que buscan promover valores como la equidad, la diversidad y la justicia social. Asimismo, se resalta la necesidad de fortalecer el vínculo entre la Institución y su entorno natural y cultural, reconociendo la importancia del territorio como espacio de aprendizaje.

El documento propone estrategias pedagógicas decoloniales que valoren los saberes locales, cuestionen las estructuras hegemónicas y promuevan prácticas educativas inclusivas y contextualmente pertinentes. Este trabajo destaca la importancia de resignificar los derechos humanos en la educación para avanzar hacia una pedagogía crítica que transforme realidades y fomente una convivencia equitativa.

Palabras clave: Representaciones sociales, docentes, derechos humanos, decolonialidad

Tabla de contenido

Introducción.....	6
1. Planteamiento del problema	9
1.1 Contexto del territorio	9
1.2 Contexto de la Institución	11
1.3 Problema de investigación.....	12
1.4 Justificación.....	14
1.5 Objetivos	16
2. Antecedentes de investigación	17
3. Referentes teóricos	22
3.1 Las representaciones sociales como campo de estudio	22
3.2 Los derechos humanos desde la mirada hegemónica	26
3.3 La pertinencia de un enfoque decolonial.....	30
3.4 Los derechos humanos desde una mirada decolonial	32
4. Propuesta metodológica	36
4.1 Diseño metodológico	36
4.2 Presupuesto epistemológico.....	36
4.3 Técnicas o instrumentos de investigación.....	38
5. Hallazgos y análisis de resultados	40
5.1 Encuesta	40
5.2 Grupo focal.....	47
6. Conclusiones.....	62
7. Propuestas	65
7.1 Proyecto educativo institucional Tejiendo Saberes.....	65
7.2 Semillero de investigación Raíces Libres: Pensamiento y acción en la escuela	66

8. Referencias	69
9. Anexos.....	72

Introducción

El documento que se presenta a continuación se centra en el análisis de las representaciones sociales de los derechos humanos que tienen las y los docentes de la I.E. Cabuyaro, a partir de una perspectiva decolonial. Se busca comprender cómo estas representaciones están influenciadas por la colonialidad del poder y proponer estrategias pedagógicas que resignifiquen los derechos humanos en el contexto escolar de la Institución. El método empleado en la investigación es cualitativo, con un enfoque interpretativo que buscó comprender las representaciones sociales de los docentes a través de una encuesta y un grupo focal.

El trabajo se realiza con el objetivo de identificar y cuestionar las dinámicas coloniales que subyacen en la enseñanza de los derechos humanos, especialmente en un contexto local como el de Cabuyaro. También responde a la necesidad de transformar prácticas pedagógicas que, en algunos casos, perpetúan modelos autoritarios y excluyentes, para avanzar hacia una educación que promueva la equidad, la justicia y la diversidad. Además, se busca fortalecer el vínculo de la Institución con su entorno natural y cultural, reconociendo el valor que tiene el territorio.

El trabajo está estructurado en torno a tres objetivos específicos que guían su desarrollo y análisis: identificar cómo la colonialidad del poder ha influido en el discurso universalista de los derechos humanos, destacando cómo este enfoque ha homogenizado perspectivas y excluido saberes y experiencias diversas; reconocer cómo esta colonialidad afecta las representaciones sociales de los docentes y directivos sobre los derechos humanos, visibilizando las tensiones y desafíos que surgen en el contexto escolar; y, finalmente, proponer estrategias pedagógicas decoloniales para la enseñanza de los derechos humanos, orientadas a transformar las dinámicas de enseñanza, promoviendo prácticas inclusivas y críticas que valoren la pluralidad de saberes y perspectivas, especialmente en contextos locales como el de la Institución Educativa Cabuyaro.

Estos objetivos se interconectan para abordar de manera integral las implicaciones de la colonialidad en la educación, planteando alternativas que busquen tanto la resignificación de los derechos humanos desde enfoques decoloniales como la promoción de una pedagogía que reconozca y dialogue con las realidades culturales, históricas y territoriales de la comunidad educativa.

Esta investigación está pensada desde un marco crítico, apoyado en conceptos como las representaciones sociales, los derechos humanos, la colonialidad y la decolonialidad, que guían la reflexión y el análisis de las prácticas pedagógicas. Las representaciones sociales son construcciones colectivas que reflejan las creencias, valores y prácticas compartidas por un grupo social. Estas representaciones permiten a los individuos interpretar y dar sentido a la realidad, actuando como un puente entre el conocimiento social y las acciones cotidianas. En el contexto de este trabajo, las representaciones sociales de los derechos humanos expresan cómo los docentes entienden y aplican estos conceptos en su práctica pedagógica.

Otro concepto analizado fue el de derechos humanos, los cuales se entienden como principios universales inherentes a todas las personas, que garantizan la dignidad, la libertad, la igualdad y la justicia. Sin embargo, en este trabajo se cuestiona su formulación hegemónica y universalista, explorando cómo pueden ser resignificados desde perspectivas locales y culturales que reflejen las realidades de contextos específicos, como Cabuyaro.

En ese sentido, es que se abordan los conceptos de colonialidad y decolonialidad. La colonialidad entendida como una estructura de poder que, aunque surgió con el colonialismo histórico, persiste en las formas de conocimiento, las relaciones sociales y los sistemas económicos. Impone una visión eurocéntrica del mundo, marginalizando saberes y prácticas de otros contextos y culturas. En la educación, se manifiesta en modelos pedagógicos autoritarios que replican dinámicas de exclusión (Sousa Santos, 2014).

Finalmente, la decolonialidad es un proyecto crítico y transformador que busca desmontar las lógicas de la colonialidad. Propone recuperar y valorar los saberes y prácticas locales, cuestionando las estructuras de poder y conocimiento

hegemónicas. En el ámbito educativo, implica repensar las prácticas pedagógicas para hacerlas más inclusivas y contextualmente relevantes, promoviendo la diversidad y la justicia social.

1. Planteamiento del problema

1.1 Contexto del territorio

El municipio de Cabuyaro, ubicado al norte del departamento del Meta y a orillas del río Meta, tiene una historia que se remonta al siglo XVIII. En varias fuentes consultadas, se habla de la existencia del poblado como un puesto misionero de los jesuitas, sin embargo, fue posteriormente el 2 de noviembre de 1962 que el municipio se crea.

Cabuyaro tiene una rica historia ligada al desarrollo fluvial y comercial de la región, lo que lo posicionó como un importante puerto estratégico en diversas épocas de la historia colombiana. En 1817, Simón Bolívar, en plena campaña independentista, decretó la libre navegación por el río Meta con el fin de garantizar la provisión de armas a sus tropas en los Llanos, una región crucial para el éxito de las campañas libertadoras. Según el Instituto de Turismo del Meta (s.f.), Bolívar también buscaba "obtener de estos parajes la carne y los caballos que se requerían para la batalla de Boyacá", asegurando así los recursos necesarios para consolidar la independencia.

El puerto de Cabuyaro, situado a 84 millas de Orocué, no solo jugó un papel clave en las campañas militares, sino que también se convirtió en un centro importante para el comercio tanto a nivel nacional como internacional. En 1861, el presidente Tomás Cipriano de Mosquera autorizó la libre navegación por el río Meta para barcos de vapor, lo que impulsó el intercambio comercial entre esta región y el resto del país, fomentando el desarrollo económico local (Instituto de Turismo del Meta, s.f.).

Cabuyaro se encuentra a 679 millas náuticas del Océano Atlántico, desde donde se distribuían productos hacia ciudades como Tunja y Santa Fe, a través de rutas que conectaban con otros puertos como el de Medina y Puerto Barrigón, en el río Humea. Este impulso comercial también facilitó la movilización del ganado vacuno proveniente de San Martín, consolidando a Cabuyaro como un importante centro de intercambio regional (Instituto de Turismo del Meta, s.f.).

Durante el siglo XIX, Cabuyaro se destacó como el último puerto fluvial del río Meta, desde el cual se distribuían mercancías hacia grandes ciudades como Tunja y Santa Fe. El río Meta fue aprovechado por comerciantes nacionales y extranjeros, como los italianos, y figuras históricas como Julio Barrera, personaje de la novela *La Vorágine*, quien navegaba desde Puerto Barrigón para reclutar personal destinado a las caucheras de las selvas colombianas. Esta intersección entre la historia, la literatura y el comercio subraya la importancia de Cabuyaro y del río Meta como ejes fundamentales en la configuración del desarrollo regional y nacional, posicionando a Cabuyaro como un centro estratégico para el comercio y el transporte en los Llanos.

En la actualidad, el río sigue siendo un elemento importante para la economía del municipio. El muelle es utilizado para el cargue y descargue de ganado, carga y pasajeros. La pesca se constituye como una de las actividades más importantes, alcanzando un 27% de dedicación por parte de los habitantes del casco urbano del municipio (Instituto de Turismo del Meta, s.f.).

La actividad agropecuaria es la principal fuente económica del municipio de Cabuyaro (Instituto de Turismo del Meta, s.f.). Entre los cultivos que más relevancia tiene para la economía del municipio es el cacao. Según datos del DANE (2022), el municipio pasó de tener 184 ha cosechadas en 2019 a 644 ha en 2022, reflejándose en un aumento de la producción del 396%, pasando de producir 97,52 ton de cacao en 2019 a 386,40 ton en 2022. Otro de los productos que genera el municipio es el de la palma de aceite con más de 14.000 ha cultivadas (DANE, 2022).

La producción de cacao y palma de aceite en el municipio de Cabuyaro genera empleos temporales con baja remuneración económica, provocando la llegada de trabajadores de otras regiones del país. Los trabajadores llegan o se van del municipio con sus hijos e hijas en cualquier momento del año, generando un impacto significativo en la educación de los niños y niñas, ya que provoca altos índices de deserción y ausentismo escolar.

Por otro lado, la actividad pecuaria está profundamente vinculada a la tradición llanera, la cual se celebra y fortalece a lo largo del año mediante

diversas manifestaciones culturales. Entre estas, se encuentran los torneos de coleo y la celebración mensual del día de la llaneridad, eventos que buscan resaltar y preservar la identidad y cultura de los llanos orientales. La producción pecuaria del municipio, especialmente en ganado, se ve favorecida tanto por la ubicación geográfica de Cabuyaro, que ofrece condiciones propicias para la ganadería, como por su herencia histórica de actividad agrícola y ganadera.

De esta manera, Cabuyaro no solo contribuye al sector agropecuario, sino que promueve una cultura llanera que refuerza comportamientos y estereotipos de género asociados al "llanero", un ideal de masculinidad que lo retrata como un hombre macho, fuerte, que "no llora, ni se calla, ni se humilla".

Este estereotipo perpetúa actitudes machistas, donde se espera que los hombres no muestren debilidad, lo que puede limitar las expresiones afectivas y perpetuar desigualdades de género en el municipio.

Finalmente, es importante mencionar el auge de extracción de crudo en el municipio. En la actualidad, operan tres multinacionales con 11 campos petroleros, siendo el campo Índico, operado por la empresa india ONGC Videsh Limited, el de mayor producción del municipio y considerado "el nuevo referente de crudo en los llanos orientales" (Portafolio, 9 de diciembre de 2020). Esta situación ha generado una especulación inmobiliaria en el municipio, impulsada por las actividades extractivas de petróleo, que han incrementado la demanda de vivienda y de hoteles. Este auge ha llevado a un aumento en los precios de los arriendos y precios de venta de lotes y casas, generando desigualdades socioeconómicas, ya que no existe una distribución equitativa de los ingresos, exacerbando la brecha entre quienes se benefician del crecimiento económico del municipio y quienes quedan marginados de esta dinámica socioeconómica.

1.2 Contexto de la Institución

La Institución Educativa Cabuyaro es la única institución que ofrece educación pública en el municipio, desde los grados de preescolar (Prejardín, Jardín, Transición), Básica Primaria, Básica Secundaria, Educación Media, y ofrece la Técnica en Producción Agropecuaria del SENA para los grados décimo y

once. Cuenta con 1.130 estudiantes, provenientes tanto del casco urbano, como de las diferentes veredas del municipio que no cuentan con Educación Básica Secundaria y Educación Media. Por tal motivo, los y las estudiantes cuentan con transporte escolar desde las veredas de La Embajada, San Miguel de Guarupay, Guayabal, Viso de Upía y Yarico; recorridos que se encuentran entre los 15 minutos a 1 hora, evidenciando las distancias considerables que muchos estudiantes deben recorrer para acceder a la educación. Este contexto refleja los desafíos que enfrenta la comunidad educativa de Cabuyaro, en donde las características rurales del municipio impactan en el acceso y la equidad en la educación, especialmente para aquellos que viven en áreas más apartadas.

Paralelamente, en el año 2024, el 75% de la planta docente y directivos se renovó, producto del Concurso Docente. Los distintos intereses que conlleva el posicionamiento dentro del ámbito laboral han generado relaciones tensas, conflictos y otras situaciones que evidencian las diversas posturas que tienen los docentes frente a temas institucionales y las dinámicas cotidianas entre personas y grupos humanos. Los derechos humanos y su aplicación en la Institución han sido temas controversiales, no tanto por el debate conceptual que pueden suscitar, sino por acciones concretas que han ocurrido en la Institución. En muchos casos, los docentes, debido a su desconocimiento o falta de comprensión sobre la verdadera garantía de estos derechos, han incurrido en vulneraciones reiteradas, lo que ha profundizado los desafíos en este aspecto.

1.3 Problema de investigación

Existe la necesidad de investigar cómo los docentes de la Institución Educativa Cabuyaro representan los derechos humanos, ya que estas representaciones no solo influyen en la forma en que se enseñan, sino también en cómo entienden y aplican los principios de dignidad, igualdad y respeto en su interacción diaria con los estudiantes. Al educar a otros seres humanos, es fundamental que los derechos humanos no se queden en un discurso abstracto, sino que se integren de manera coherente en la práctica pedagógica.

La manera en que los docentes conciben los derechos humanos afecta tanto el ambiente escolar como las experiencias de los estudiantes, influyendo en la construcción de una cultura de respeto y equidad. Por lo tanto, cada representación de los derechos humanos que los docentes proyectan tiene un impacto directo en la enseñanza y en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de sus derechos y responsabilidades.

Es en ese contexto que se evidencia la existencia de diferentes representaciones sobre los derechos humanos en la Institución. Las representaciones sociales son esas ideas, creencias y valores que comparten los miembros de un grupo social. Estas representaciones influyen en la forma en que las personas interpretan el mundo y actúan en él. En el caso de los derechos humanos, las representaciones sociales pueden tener un impacto significativo en la forma en que las personas los comprenden, los definen y los ponen en práctica. Las posturas sobre los derechos humanos pueden variar de una persona a otra y dependen, en gran medida, de un interés personal o de acercamientos previos en cursos o talleres, pero no significa que se haya profundizado en el tema de los derechos humanos. También se ha podido evidenciar, que se comparte una comprensión ligada a derechos universales, es decir, una comprensión totalizadora y hegemónica que ignora el contexto y los procesos particulares que se desarrollan en contextos diversos.

Por lo tanto, las diferentes perspectivas o representaciones sociales que los miembros de la comunidad educativa tienen sobre los derechos humanos y la real comprensión y ejercicio de los derechos en la Institución se entiende y se percibe como una atmósfera de "tira y afloje", en la que algunos docentes exigen el cumplimiento de los deberes por parte de los estudiantes, mientras no se les garantiza plenamente el acceso a los derechos, creando un desequilibrio en la convivencia escolar. Por ello, la pregunta de investigación es ¿cuáles son las representaciones sociales que tienen los y las docentes y directivos docentes sobre derechos humanos y cómo influyen en las prácticas de enseñanza en la Institución Educativa Cabuyaro?

1.4 Justificación

La educación en derechos humanos es un componente fundamental para la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Sin embargo, la enseñanza de los derechos humanos en las instituciones educativas enfrenta desafíos como la falta de formación docente, la escasez de recursos didácticos y la dificultad para abordar temas complejos y controvertidos.

En este contexto, resulta fundamental investigar las representaciones sociales que tienen docentes y directivos docentes sobre los derechos humanos, ya que estas representaciones pueden influir de manera significativa en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las representaciones sociales son conjuntos de ideas, creencias y valores que las personas comparten sobre un tema o fenómeno determinado y pueden ser tanto positivas como negativas.

Comprender las representaciones sociales de docentes y directivos docentes sobre los derechos humanos permitirá identificar las posibles dificultades para la enseñanza, aplicación y garantía real. De igual forma, el diseño de estrategias didácticas promoverá el ejercicio de prácticas más respetuosas, más críticas y que busquen la protección de los derechos humanos.

Los resultados de esta investigación podrían tener un impacto significativo en la forma en que se entienden los derechos humanos en la Institución Educativa Cabuyaro. Al comprender las representaciones sociales de docentes y directivos docentes, se podrán diseñar estrategias didácticas efectivas y relevantes para el contexto de la Institución. Además, la investigación se puede convertir en una herramienta que impulse la formación de docentes y, de esta manera, los prepare para abordar la enseñanza de los derechos humanos de manera crítica y reflexiva, tanto dentro como fuera del aula. Esto es lo que se conoce como currículum oculto, es decir, aquello que los estudiantes aprenden a través de la cultura institucional, las interacciones sociales y las experiencias cotidianas, que no están formalmente incluidas en el currículum oficial, pero que juegan un papel fundamental en la formación de los individuos.

Conocer las representaciones sociales sobre derechos humanos de los docentes y directivos docentes resulta fundamental por diversas razones. Para empezar, es importante promover una comprensión más profunda de los derechos humanos y, es en esa medida, que las representaciones sociales pueden ayudar a entender la forma en que las personas los comprenden. En este sentido, las representaciones sociales son un elemento importante de la cultura, ya que permiten tener una comprensión de un concepto que puede llegar a ser ambiguo como lo es el de derechos humanos.

Así, es importante analizar el concepto de derechos humanos, a partir de una mirada decolonial. Esto en el sentido de que la educación en derechos humanos tradicionalmente ha estado basada en una visión eurocéntrica del mundo. Esta visión ha invisibilizado o marginalizado las perspectivas y experiencias de los pueblos colonizados y periféricos. Un análisis decolonial permite cuestionar esta visión y abrir espacio para una comprensión más plural y diversa de los derechos humanos.

Entonces, las relaciones dentro de un entorno escolar están atravesadas por relaciones de poder. Esto significa que existen jerarquías entre directivos, docentes y estudiantes, que estructuran las dinámicas de autoridad y estas desigualdades influyen en la forma en que se construyen y reproducen las representaciones sociales sobre los derechos humanos. Un análisis decolonial permite identificar estas relaciones de poder y proponer estrategias para transformarlas.

De igual forma, la perspectiva decolonial nos invita a construir una educación en derechos humanos desde el Sur, es decir, desde las propias experiencias y perspectivas de los pueblos colonizados y periféricos. Esto implica reconocer la diversidad de saberes y prácticas existentes en el mundo y construir una educación en derechos humanos que sea relevante y significativa para los contextos locales, en los que se tenga en cuenta la diversidad cultural, la realidad social, la memoria, las relaciones con la naturaleza.

1.5 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar en perspectiva decolonial las representaciones sociales sobre derechos humanos que tienen los docentes y directivos docentes de la I.E. Cabuyaro.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar los aspectos en que la colonialidad del poder ha incidido en el discurso universalista de los derechos humanos.
- Reconocer cómo ha incidido la colonialidad del poder en las representaciones sociales de los docentes y directivos docentes de los derechos humanos en la I.E. Cabuyaro.
- Proponer estrategias en perspectiva decolonial para la enseñanza de los derechos humanos en entornos escolares.

2. Antecedentes de investigación

En los antecedentes de esta investigación, se exploran estudios previos que abordan las representaciones sociales en entornos escolares, especialmente en relación con los derechos humanos en el aula. Además, se incluye una revisión de antecedentes sobre pedagogía decolonial, un enfoque que busca cuestionar y transformar las estructuras de poder y conocimiento tradicionales que aún persisten en las prácticas educativas.

En un primer momento, se presenta el documento “Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina” de Jesús Urbina y Gustavo Ovalles (2018), una investigación documental que se basa en la teoría de las representaciones sociales desarrollada por Moscovici, y cómo es la aplicación de la teoría en América Latina. Se destacan tres enfoques: procesual, estructural y socio-dinámico, utilizados para analizar cómo los individuos y grupos construyen sus percepciones del mundo social. Esta teoría tiene un carácter transversal, integrándose con disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología. Además, el enfoque procesual ha sido ampliamente utilizado en América Latina.

La investigación sugiere que la expansión de la teoría de las representaciones sociales en América Latina se ha dado en un contexto de realidades sociales complejas, marcadas por la modernización y la globalización. De esta manera, el continente ha sido una región fértil para el desarrollo de investigaciones que abordan temáticas como la salud, la educación, la ciencia, el género, la política y las relaciones entre grupos humanos. Estas investigaciones se caracterizan por su dimensión ética y el compromiso con la transformación social.

Los problemas de investigación del documento se centran en entender cómo las representaciones sociales afectan diversas áreas de la realidad latinoamericana como la educación, la salud, problemáticas sociales como la democracia, la pobreza, la violencia; así como el trabajo, el medioambiente y las etapas del desarrollo humano. Preguntas clave incluyen cómo se construyen y

transforman las representaciones sociales en estos campos y qué impacto tienen en la transformación de la sociedad.

El estudio se desarrolló a través de una investigación documental. Se realizó la búsqueda, clasificación y sistematización de 278 artículos (172 empíricos y 106 de revisión teórica), en los que se evidenció que la mayor producción investigativa proviene de México, Brasil, Argentina y Venezuela. El carácter transversal de la teoría permite abordar realidades complejas y diversos fenómenos sociales, lo que resalta su pertinencia en Latinoamérica. El estudio concluye que las investigaciones en América Latina, a través de la teoría de las representaciones sociales, permiten no solo comprender, sino también transformar las realidades sociales, enfatizando la ética y el compromiso con la sociedad.

A continuación, el documento “Representaciones sociales de docentes sobre su trabajo” de Juan Manuel Piña (2016), expone cómo las representaciones sociales son una expresión del conocimiento de sentido común, indispensable en la vida cotidiana. Por medio de ellas se identifican las ideas que un grupo tiene sobre objetos materiales, ideales o de otras personas.

En investigación educativa se han realizado estudios en representaciones sociales sobre diversos objetos de representación, tales como la evaluación, las cuotas o colegiaturas, los contenidos, los horarios, las tareas, los profesores, los estudiantes, las reformas, entre otros. El propósito en este ensayo es analizar once investigaciones en representaciones sociales y percepciones sobre el docente y su actividad.

En las investigaciones revisadas se encontró que los profesores comparten ideas comunes de la docencia, independientemente del nivel educativo o el lugar donde se ubiquen las instituciones. Estas ideas son: la responsabilidad, el compromiso, la capacidad de enseñanza. Para los profesores resultó que es más importante la experiencia docente que la lectura, la reflexión y la discusión de contenidos, esto es, la práctica por encima de la reflexión. Los investigadores emplearon diversas estrategias metodológicas, como la asociación de palabras, el

cuestionario, la entrevista dirigida, la entrevista en profundidad, hasta llegar al relato de vida y la autobiografía profesional.

El artículo de investigación “Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria” de Germán Flores y Mariela Jiménez (2015), explora las teorías de las representaciones sociales de Moscovici (1969) y Abric (1994), para entender cómo los individuos construyen y aplican conceptos, como en este caso los Derechos Humanos. Por un lado, Moscovici acuñó el término "representaciones sociales" como un corpus de conocimientos que permite a los individuos interpretar la realidad social y elaborar comportamientos. Mientras que Abric desarrolla la idea de un núcleo central y elementos periféricos en las representaciones sociales, los cuales cumplen funciones de concretización, regulación y defensa.

El estudio se desarrolla en San Pedro Xochiteotla, en el estado de Tlaxcala, en México. Se trata de una comunidad rural con características socioeconómicas desfavorables y una población de 2,308 habitantes. Tiene una infraestructura básica limitada, lo que influye en las condiciones de vida y el contexto educativo de los estudiantes. El contexto se elige por ser el lugar donde surgen las preguntas de investigación y tiene como objetivo influir en el desempeño escolar de los niños.

El problema central de la investigación gira en torno a cómo los niños de primaria construyen y ejercen representaciones sociales de los Derechos Humanos. Las preguntas principales son: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los Derechos Humanos en alumnos de primaria? y ¿Cómo ejercen los alumnos los Derechos Humanos en distintos contextos sociales? La investigación explora cómo los estudiantes conceptualizan y aplican los Derechos Humanos en su vida cotidiana y en diferentes interacciones sociales.

La metodología de la investigación señala que es cualitativa, de corte exploratorio y descriptivo. Se aplican dos instrumentos: una pregunta asociativa y la elaboración de una historieta. La pregunta asociativa recoge palabras que los niños asocian con los Derechos Humanos, mientras que la historieta permite analizar de manera visual y narrativa cómo los estudiantes representan estos

derechos. Se utiliza la técnica de análisis de contenido para clasificar y cuantificar los elementos visuales y verbales presentes en las historietas.

Entre los resultados se encuentran que las palabras más frecuentemente citadas por los estudiantes son justicia, salud, respeto, trabajo, educación, obediencia, equidad de género y vestido. Las palabras clave identificadas forman el núcleo central de las representaciones sobre Derechos Humanos. En cuanto a las historietas, se identifican objetos y sujetos que aparecen en los dibujos, lo que permite observar cómo los estudiantes visualizan y concretizan sus ideas sobre los Derechos Humanos.

Finalmente, la investigación concluye que las representaciones sociales de los Derechos Humanos en niños de primaria están influenciadas por su contexto social y educativo. Estas representaciones permiten a los estudiantes integrar el conocimiento de los derechos en su comportamiento diario y en sus interacciones sociales. Además, se observan diferencias en la manera en que los niños conceptualizan y ejercen los derechos según su entorno y experiencias personales.

La tesis de Maestría de Carolina Castaño (2020), *Representaciones sociales de la violencia de género en la escuela: una aproximación desde la perspectiva decolonial*, aborda las representaciones sociales desde las categorías de mandato masculino y orden patriarcal y tiene como objetivo caracterizar las representaciones sociales de la violencia de género desde la perspectiva decolonial que muestran las y los estudiantes del grado décimo del colegio Germán Arciniegas IED jornada tarde. El planteamiento del problema expone la necesidad de conocer cuáles son las representaciones que tienen estudiantes y docentes en torno al concepto de violencia de género, ya que se presentan algunas situaciones que son presenciadas y que ocurren en el espacio escolar, pero que no generan las mismas reacciones ni rechazo por parte de otros docentes.

Los resultados de la investigación se proponen desde el análisis de la información en tres grandes categorías que provienen del marco teórico de la investigación: Representaciones sociales de la violencia de género sobre el cuerpo

desde el mandato masculino y el orden patriarcal; representaciones sociales de la violencia de género sobre el espacio y el movimiento desde el mandato masculino y el orden patriarcal; y representaciones sociales de la violencia de género sobre el tiempo y la memoria desde el mandato masculino y el orden patriarcal.

La investigación permitió evidenciar que los y las estudiantes se perciben a sí mismos desde roles estereotipados, actividades y atributos asignados a lo femenino y a lo masculino. Lo cual ha determinado la manera como se relacionan con otros y otras, y con los espacios, esto a su vez influye en su subjetividad y por ende en lo que se piensa sobre la violencia de género.

Los estudios revisados resaltan la relevancia de las representaciones sociales como herramientas conceptuales para comprender y transformar diversas realidades sociales y educativas en América Latina. Desde el análisis de los derechos humanos en contextos escolares hasta las percepciones sobre la docencia y la violencia de género, estas investigaciones evidencian cómo las representaciones sociales influyen en las prácticas, actitudes y comportamientos de individuos y comunidades. Asimismo, destacan la importancia de incorporar enfoques éticos y decoloniales para cuestionar y reconfigurar estructuras tradicionales de poder y conocimiento. En este sentido, el carácter transversal de la teoría permite abordar problemáticas complejas, fomentando un compromiso con la justicia social y la transformación de los contextos estudiados.

3. Referentes teóricos

Para el desarrollo de los referentes teóricos se tuvieron en cuenta las posturas de diversos autores sobre los conceptos de representaciones sociales, derechos humanos, colonialidad y decolonialidad; conceptos que son centrales para la comprensión de la problemática que se evidenció.

3.1 Las representaciones sociales como campo de estudio

Las representaciones sociales son una categoría teórica, aunque también pueden considerarse un enfoque que guía ciertas metodologías de investigación. Como categoría teórica, el concepto fue desarrollado por Serge Moscovici y se utiliza para analizar cómo los individuos y grupos construyen, comparten y transforman significados sobre el mundo social. En este sentido, las representaciones sociales explican cómo los conocimientos, creencias y valores colectivos moldean las percepciones y comportamientos en un contexto cultural y social determinado.

Sin embargo, su relevancia teórica también ha dado lugar a enfoques metodológicos específicos para estudiar estas representaciones, como técnicas de asociación de palabras, entrevistas en profundidad, análisis de contenido y análisis estructural. Por lo tanto, aunque no son un "tipo de investigación" en sí mismas, las representaciones sociales proporcionan un marco conceptual que informa y orienta estudios en áreas como la educación, la salud, la política y la cultura.

La primera persona que habla sobre el concepto de representaciones sociales es Serge Moscovici, psicólogo rumano establecido en París. Moscovici desarrolló su teoría sobre representaciones sociales a partir del concepto de representaciones colectivas de Durkheim, del que consideraba no abordaba las diferentes formas de organización que puede tener el pensamiento (Moscovici, 1979). No obstante, Durkheim se convierte en la mayor influencia para su teoría, que también estuvo permeada por el contexto sociocultural y académico de la Europa posterior a la II Guerra Mundial.

En este periodo, las Ciencias Sociales comenzaron a enfocarse en cómo las ideas, creencias y conocimientos compartidos se transmiten y transforman dentro de grupos sociales. Moscovici, influido por la psicología social, la sociología y el marxismo, se interesó en cómo las representaciones colectivas, especialmente los conceptos científicos, se incorporaban y transformaban en el conocimiento cotidiano de la gente. Desde la psicología social, Moscovici asegura que “las representaciones sociales proceden por observaciones, por análisis de estas observaciones, se apropian a diestra y siniestra de nociones y lenguajes de las ciencias o de las filosofías, y extraen las conclusiones” (1979, p. 30). Los grupos sociales no reciben pasivamente la información, la reinterpretan activamente, inventan nuevos significados y crean sus propias representaciones de esa información, tema o concepto.

Las representaciones pueden entenderse, entonces, como una transformación del conocimiento científico, en el sentido de que son un proceso mediante el cual las ideas y conceptos científicos, que inicialmente son producidos y utilizados en contextos académicos o especializados, se adaptan, simplifican y reinterpretan dentro de la vida cotidiana de los individuos y las comunidades, que se hace público por medio de los sistemas de comunicación y ese conocimiento se divulga y se transforma por medio de estrategias de sentido común y así, las personas construyen ideas propias. Moscovici (1979), también señalaba que:

Nos acercamos más a la verdad cuando lo vemos [el concepto de representaciones sociales] como un intercambio, gracias al cual, experiencias y teorías se modifican cualitativamente tanto en sus alcances como en su contenido. Estas modificaciones las determinan tanto los medios (diarios, radio, conversación, etc.) como la organización social de los que comunican (Iglesia, partido, etc.). La comunicación nunca se reduce a transmitir los mensajes originales o a transportar informaciones inmutables, sino que diferencia, traduce, interpreta, combina, así como los grupos inventan, diferencian o interpretan los objetos sociales o las representaciones de los otros grupos (p. 18).

De esta manera, Moscovici plantea una visión compleja y significativa del proceso de comunicación y de las representaciones sociales. Se resalta que la comunicación no se trata simplemente de transmitir mensajes invariables o de transportar información de un emisor a un receptor, por el contrario, los medios están lejos de ser neutrales, influyen en la forma en que comunican y el mensaje que transmiten. Así, la comunicación es un proceso social y político, que sufre innumerables transformaciones, donde las experiencias, las teorías y las ideas se modifican constantemente.

Sin embargo, Moscovici (1979), reconoce el papel limitado que las representaciones sociales pueden llegar a tener en la comprensión del mundo por parte del ser humano moderno. Esto debido a que las representaciones no abarcan todo el conocimiento, sino que son solo una de las maneras en las que las personas captan y dan sentido a la realidad concreta, pero, sobre todo, no son el único medio para aprehender la realidad, ni tampoco su influencia es infinita. Están restringidas por los mismos contextos sociales, políticos y culturales en donde se desenvuelve el individuo y, por tanto, no ofrecen una comprensión total del mundo. Por lo demás, es importante destacar que, a pesar de sus limitaciones, las representaciones sociales juegan un papel clave en la mediación de las relaciones humanas, facilitando tanto la comunicación como la creación de significados en sociedades complejas.

Siguiendo un enfoque práctico de las representaciones sociales, es importante resaltar el trabajo investigativo de Denise Jodelet, psicóloga francesa, quien tuvo una relación estrecha con Serge Moscovici, ya que fue una de sus colaboradoras más cercanas y discípula en el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales. Jodelet (2011), define las representaciones sociales como “una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos” (p. 134).

Si bien Jodelet entiende que las representaciones sociales son parte de lo que las personas comprenden e interpretan en su día a día y está basado en experiencias, su fundamento, el sentido común, es menos estructurado y riguroso

que el conocimiento “científico” y se le llama así porque refleja la forma en que las personas, sin necesidad de estudios especializados, entienden el mundo y lo explican a través de sus creencias, de estereotipos y valores. De igual forma, ella señala que las representaciones sociales no son meramente individuales, sino que son socialmente construidas. Esto significa que las ideas, las imágenes y los conceptos que circulan en una sociedad se construyen a través de la interacción entre sus miembros. Este proceso de construcción social se da en contextos como la familia, la escuela o los medios de comunicación.

Jodelet explora la relación entre relaciones sociales y educación, asegurando que, con la llegada de la teoría a diferentes países, específicamente a América Latina, se empezaron a focalizar los estudios en las posiciones que los docentes tenían frente a su quehacer diario, sobre la imagen construida alrededor de su oficio, de su práctica y de su aprendizaje...” (2011, p. 141), concluyendo que las representaciones sociales enfocados en diferentes niveles del sistema escolar podían contribuir a modelar las prácticas en la escuela.

Las representaciones sociales, según Jodelet, se construyen a partir de identidades sociales, las cuales se desarrollan en función de su pertenencia a grupos sociales específicos, lo que influye en cómo se ven a sí mismas y cómo son vistas por los demás. En ese sentido, las representaciones pueden ser modificadas dependiendo de “los sistemas de interpretación que circulan en el espacio social” (2011, p. 151), definidos por una estrecha relación entre saber, identidad y poder. Lo que constata lo dicho anteriormente: las representaciones sociales no son neutrales y están fuertemente ligadas a las estructuras de poder que operan en la sociedad, en este caso, en el contexto escolar, en el que los grupos que ‘poseen’ el conocimiento legítimo suelen influir en cómo se interpreta la realidad y cómo moldea las representaciones sociales.

Frente a estos posicionamientos que pueden considerarse dentro una visión clásica de las representaciones sociales, el sociólogo colombiano Jefferson Jaramillo, plantea la necesidad de extraer el concepto del cognitivismo social y empezar a entender las representaciones como “dispositivos discursivos de dominación y resistencia” (2012, p. 126). Para lograr esto, plantea como

estrategia un posicionamiento desde el análisis crítico del discurso. Entendiendo el discurso como un elemento que constituye el mundo social y, por lo tanto, las prácticas y las representaciones.

Es por ello que las representaciones sociales no solo sirven para interpretar la realidad social, ayudando a las personas y a los grupos a interpretar esta realidad, la que les rodea, dando sentido a los fenómenos sociales y a las relaciones humanas; también cumplen un rol discursivo, pues a través del lenguaje y las interacciones sociales se producen y generalizan etiquetas. Esto significa que son herramientas poderosas que pueden imponer normas, categorizaciones y clasificaciones sobre grupos o individuos, creando jerarquías o divisiones. Lo que, por otro lado, puede convertirse en el desarrollo de resistencias frente a etiquetas o discursos de discriminación u odio, favoreciendo la creación de contra discursos para desafiar y redefinir esas representaciones, convirtiéndolas en herramientas de emancipación (Jaramillo, 2012).

3.2 Los derechos humanos desde la mirada hegemónica

En este punto, se abordan los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos (2014), en su texto *Si dios fuese un activista de los derechos humanos*, en el que conceptualiza los derechos humanos desde la postura de una hegemonía global, pero que en realidad tienen una frágil hegemonía, que le ha permitido a los derechos humanos convertirse en el discurso universal de la dignidad humana. El autor señala que “a día de hoy la gran mayoría de la población no constituye el sujeto de los derechos humanos, sino más bien el objeto de los discursos sobre esos derechos humanos” (p. 218). Entonces es fundamental comprender si los derechos humanos realmente pueden aplicarse a la realidad de los pueblos oprimidos y cómo podrían entenderse y utilizarse estos derechos desde una perspectiva contrahegemónica.

Si bien las comunidades que habitan estos territorios han sido objeto del discurso de los derechos humanos, se han visto afectadas por estos y otros discursos, que pretenden universalizar su experiencia y consideran el proceso

emancipador que se ha vislumbrado en estos territorios, como una manera de contrariar e impedir la llegada del ‘progreso’ para la región. En el caso de Colombia, en donde los grupos étnicos han sido objeto de todo tipo de violencias desde la época de la Colonia, sus derechos han sido vulnerados históricamente y su territorio ha sido expropiado, explotado y utilizado como escenario de conflicto por distintos actores armados y económicos. El informe Resistir no es aguantar, Violencias y daños contra los pueblos étnicos de Colombia (2022) de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, “estas personas han sido vistas como un obstáculo para el proyecto armado de toma del poder, en el caso de las guerrillas; para la guerra contrainsurgente, en el caso del paramilitarismo, o para el desarrollo de economías legales o ilegales, por diversos actores, entre ellos, el Estado” (p. 93).

Esta situación se inscribe en un contexto más amplio en el que los discursos sobre derechos humanos y desarrollo han sido utilizados para justificar la intervención y transformación de sus modos de vida. En esta línea, Olivé (1999, citado en Álvarez, 2008, p. 71) sostiene que:

Las condiciones para la interacción pacífica y la cooperación constructiva entre diversas culturas exigen que las comunidades tradicionales asuman la responsabilidad de cambiar. Habrá cambios necesarios incluso para preservar su identidad colectiva, si es que esas comunidades han de interactuar con el resto de la sociedad y participar en la toma de decisiones en la sociedad moderna.

Desde esta perspectiva, se refuerza la idea de que el reconocimiento de los derechos indígenas está condicionado a su adaptación a modelos externos de desarrollo y modernidad, lo que perpetúa la discriminación estructural y la imposición de valores ajenos a sus propias cosmovisiones y procesos de autonomía.

Esto también se puede evidenciar en las diversas posturas de muchos pueblos indígenas u originarios, que tienen una comprensión colectiva de los derechos humanos y no individualista, tal como fueron concebidos los derechos humanos en un comienzo. Además de eso, el derecho a la autodeterminación les

permite a estas comunidades validar todas las cuestiones relacionadas con su cultura. De esta manera:

Los derechos colectivos que se demandan por estos pueblos están íntimamente relacionados con su identidad cultural, en la que se incluyen ámbitos diversos como creencias, historia, espacio geográfico y otros lazos en común de tipo político, económico, social o cultural. Todos ellos, sin embargo, confluyen en una demanda de gestión y control de todas las cuestiones relativas a las mencionadas áreas y que conforman el núcleo básico de su cultura (Álvarez, 2008, p. 52).

Adicional a eso, la descontextualización del concepto de derechos humanos ha tenido graves implicaciones, ya que se ha utilizado en diversos escenarios y con distintos objetivos, perjudicando la real conceptualización y aplicación en una región con necesidades evidentes en la aplicación de derechos, por lo que se hace importante plantearse si las teologías políticas de las que habla Sousa Santos, están transformando las fronteras en la comprensión sobre los derechos humanos.

En el documento *Derechos humanos, democracia y desarrollo*, Sousa Santos (2014), plantea una pregunta difícil de contestar: “¿Pueden los derechos humanos oponerse de modo eficaz a la ideología de la autonomía individual y del individualismo posesivos?” (p. 19). La respuesta a esta pregunta también es compleja. Las manifestaciones que desde el sur global han planteado una visión comunitaria y relacional de la vida, como el Buen Vivir o Sumak Kawsay de los pueblos andinos; Ubuntu, entre pueblos sudafricanos o el Swaraj en la India; en donde el tejido social y ecológico se fortalece con la contribución de cada individuo al bienestar común, luchan incansablemente contra las economías extractivas y destructoras que quieren arrasar con las riquezas naturales, los territorios y las culturas locales (Gandhi, 2016). Estas manifestaciones rechazan el individualismo posesivo y proponen, en cambio, una visión de la autonomía como interdependencia, donde el bienestar personal está profundamente vinculado al colectivo y al equilibrio con la naturaleza.

En este sentido, los derechos humanos pueden ser reinterpretados desde estas perspectivas para trascender el enfoque occidental que, a menudo, prioriza los derechos individuales por encima de los derechos colectivos y ambientales. El Buen Vivir, Ubuntu y Swaraj invitan a replantear los derechos humanos como un instrumento para proteger no solo la dignidad individual, sino también el tejido social y ecológico que hace posible la vida en comunidad (Ministerio de Educación de Ecuador, s.f.). De esta manera, los derechos humanos podrían transformarse en herramientas efectivas contra las lógicas extractivistas y neoliberales, al redefinirlos como derechos que no solo pertenecen a los individuos, sino también a las comunidades, las culturas y la naturaleza misma, permitiendo una resistencia más sólida frente a las fuerzas que amenazan el bienestar común.

Es en esta medida que se logra dimensionar cómo la concepción hegemónica de los derechos humanos, individualistas y occidentalizados, hacen parte del entramado de relaciones que se han proyectado como la verdadera solución a los problemas de injusticia y desigualdad global. Como lo señala Sousa Santos (2014), “es necesario reconocer la fragilidad de los derechos humanos en cuanto gramática de la dignidad humana” (p. 19), especialmente cuando se utilizan para legitimar proyectos que priorizan el individualismo posesivo y las lógicas de mercado por encima de las relaciones comunitarias y ecológicas que sostienen la vida. Este enfoque limitado dificulta su capacidad para abordar las múltiples formas de opresión y exclusión que afectan a las comunidades del sur global.

Esas formas de opresión y exclusión se siguen reproduciendo en la cotidianidad; el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado siguen siendo el pan de cada día, lo que sugiere que los derechos humanos como se conocen y se entienden, no reconocen las verdaderas dificultades del entramado social, más bien, legitiman el abuso de poder, las violencias estructurales y las desigualdades sistemáticas, que, al enfocarse principalmente en derechos individuales y abstractos, omiten las realidades colectivas y las luchas estructurales de las comunidades, reforzando un sistema que perpetúa la

explotación y el despojo. Así, en lugar de ser una herramienta para la justicia, los derechos humanos se convierten en un mecanismo que refuerza el orden dominante, obviando las voces y necesidades de los pueblos que han sido históricamente marginados y despojados.

Así las cosas, el marco ético en el que deben movilizarse los derechos humanos, debe “contribuir a reforzar la autonomía y la autodeterminación de los pueblos, y a una conciencia-acción ecológica robusta y anticapitalista con la cual enfrentar con éxito la vorágine del capitalismo extractivista” (Sousa Santos, 2014, p. 20). Lo que pone de manifiesto la necesidad de un énfasis en valores como “la reciprocidad, la solidaridad y la complementariedad” (p. 20), los cuales deben guiar las interacciones entre las personas y la relación entre estas con la naturaleza.

Por lo anterior, es urgente construir un modelo social y económico que promueva el bienestar colectivo y la armonía con el entorno; en lugar de fomentar el individualismo y la explotación. Es necesario reconocer que el bienestar de cada ser humano está ligado al bienestar de su comunidad y del planeta, impulsando así una visión de desarrollo sostenible, inclusivo y respetuoso con los derechos de la Tierra y los pueblos.

3.3 La pertinencia de un enfoque decolonial

Para concebir la decolonialidad, es preciso comprender primero qué es la colonialidad. Este concepto no está solamente ligada al imperialismo que históricamente ha caracterizado los procesos sociales, políticos y económicos de las potencias mundiales sobre las regiones del sur global. En la actualidad la colonialidad se expresa de múltiples maneras, en lo que Argüello y Anctil (2019), denominan “colonialidad camaleónica”, la cual se ve reflejada en “las dinámicas contemporáneas y se hace patente en los apremiantes desafíos humanitarios, las crecientes inequidades, la amenaza bélica mundial, la pérdida de la primacía ética, la degradación medioambiental, entre otras muchas manifestaciones” (p. 1).

Es por eso que puede decirse que, en la actualidad, los territorios y los pueblos del sur global siguen viviendo la colonialidad, con un enfoque y unas ideas transformadas frente a la idea original, pero aún vigente y generando las consecuencias destructivas del pasado. La colonialidad es consecuencia de años de colonización, explotación y despojo, cuyas estructuras de poder siguen operando de manera sutil pero persistente en las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales. A pesar de la independencia formal de muchas naciones, sigue existiendo una herencia muy peligrosa de colonialidad, la cual continúa homogenizando los sistemas de conocimiento y marginalizando los saberes y las cosmovisiones de los pueblos, generando desigualdades que se siguen reproduciendo.

Es en ese sentido que surge la decolonialidad como una respuesta al entramado que quiere seguir perpetuando las dinámicas de colonización, una apuesta que se planta como semillas de resistencia epistémica, social y cultural (Argüello y Anctil, 2019). Autores como Mignolo (2007), que se han convertido en referente de los estudios sobre decolonialidad, sugiere que:

Ya no se trata de las puertas que conducen a la “verdad” (aletheia), sino a otros lugares: a los lugares de la memoria colonial; a las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el Ser sino la colonialidad del Ser, la herida colonial. El pensamiento decolonial presupone siempre la diferencia colonial. Esto es, la exterioridad en el preciso sentido del afuera (bárbaro, colonial) construido por el adentro (civilizado, imperial) (p. 29).

La hazaña de la decolonialidad ha sido generar espacios para que otras epistemologías se posicionen frente a las permanentes acciones colonizadoras. Recordar los movimientos independentistas y el logro de la Independencia de América y posteriormente de Asia y África, es “pensarlos como momentos de desprendimiento y apertura en el proceso de decolonizar el saber y el ser” (p. 32). Ese proceso de la decolonialidad del ser nace con la lucha a sangre de las comunidades indígenas que resistieron al intento de ser eliminadas por ser

consideradas atrasadas, salvajes o bárbaras; con la resistencia de los afrodescendientes esclavizados y de los negros cimarrones que conformaron palenques para escapar de la esclavitud.

Más adelante, se ve reflejada en las luchas de los pueblos originarios por preservar sus lenguas, tradiciones y cosmovisiones, resistiendo a los intentos de asimilación cultural impuestos por los estados coloniales. También se manifiesta en la persistencia de las comunidades campesinas y rurales que, frente al despojo de sus tierras, levantaron movimientos agrarios en defensa de su territorio y soberanía alimentaria. Así como las prácticas de resistencia cultural, como la revitalización de tradiciones musicales y religiosas afrodescendientes, tales como el candomblé, la santería y la capoeira, que desafiaron las imposiciones coloniales y fortalecen las identidades de todo un país (Firmino, 2017).

Es así como la decolonialidad se constituye como el intento de luchar contra la universalidad del saber y del ser, construido desde una idea particular de territorio, de cultura, de cuerpos; una idea que excluye a esas otras manifestaciones o diferencias, que se establece entonces como un modelo de racismo epistémico, pues se sustenta en una verdad universal definida por el sujeto blanco, masculino, heterosexual. Lo que no se encuentre dentro de esa verdad es marginado, deslegitimado o considerado inferior, siendo relegado a la periferia del conocimiento y de la existencia misma.

Este modelo perpetúa jerarquías que no solo subyugan a otras formas de saberes, sino que también deshumanizan a quienes representan esas diferencias, negándoles la capacidad de ser sujetos de conocimiento o de historia. Por ello, la decolonialidad busca no solo cuestionar esta imposición, sino abrir caminos para que esas otras epistemologías, cuerpos y territorios sean reconocidos como legítimos y esenciales en la construcción de un mundo plural y verdaderamente inclusivo.

3.4 Los derechos humanos desde una mirada decolonial

En este punto se busca recoger el sentido que tiene la aplicación de un enfoque decolonial a los derechos humanos, y cómo este análisis puede servir

para reconocer otras miradas frente a las representaciones sociales sobre los derechos humanos que surgen en una institución educativa pública.

De esta manera, se hace una revisión de los planteamientos de Juliano Locatelli, Boaventura de Sousa Santos y José Manuel Barreto sobre los derechos humanos, la cual revela una crítica a su origen, implementación y vigencia como marco universal. Estos autores coinciden en que los derechos humanos, lejos de ser una herramienta neutral y universal para garantizar la dignidad humana, están atravesados por dinámicas de poder colonial, capitalista y epistemológica que perpetúan desigualdades globales. Sin embargo, cada uno aporta un enfoque distinto para comprender y reconfigurar este concepto en un contexto más inclusivo y plural.

Juliano Locatelli (2021), señala que los derechos humanos tienen un origen profundamente eurocéntrico, lo que pone en entredicho su supuesta universalidad. Su construcción desde el norte global ha implicado la imposición de una epistemología que no necesariamente responde a las realidades plurales y diversas de regiones como América Latina. El autor cuestiona quién es realmente el beneficiario de los derechos humanos, una pregunta que expone la desigualdad inherente en su diseño y aplicación, sugiriendo que, al ser concebidos desde una perspectiva europea, los derechos humanos se convierten en un instrumento para perpetuar relaciones de poder entre el norte y el sur global, dejando fuera elementos culturales, sociales y políticos esenciales para comprender y abordar las realidades del sur. Locatelli (2021), invita a repensar los derechos humanos desde una perspectiva que reconozca y respete la diversidad epistémica, proponiendo un concepto más inclusivo y adaptado a las necesidades y contextos locales.

Por otro lado, y retomando nuevamente a Sousa Santos (2014), señala que los derechos humanos, lejos de ser una herramienta emancipadora, han servido para sostener el capitalismo y el desarrollo desigual. Según él, la gran mayoría de la población mundial no es sujeto de derechos humanos, sino objeto de un discurso que perpetúa su exclusión, definiendo este fenómeno como "fascismo social" o "fascismo desarrollista" (p. 103), en el cual los derechos de las

comunidades son sistemáticamente vulnerados en favor de intereses económicos y desarrollistas.

Sousa Santos aboga por una nueva generación de derechos fundamentales, que no solo reconozcan las necesidades de las comunidades, sino que también sean capaces de articular luchas diversas bajo un marco decolonial. Este enfoque exige superar divisiones históricas entre las luchas sociales y políticas, proponiendo un lenguaje común de emancipación que responda a las urgencias del presente.

Por su parte, José Manuel Barreto (2019), inicia reconociendo que debe existir un enfoque estructurado para descolonizar los derechos humanos, proponiendo tres momentos clave: la crítica al conocimiento eurocéntrico, el reconocimiento de las perspectivas tercermundistas y el diálogo entre visiones eurocéntricas y del sur global. Estas fases buscan construir un puente entre epistemologías que históricamente han sido antagonistas. El autor también identifica herramientas específicas para esta descolonización, como la teoría decolonial y las Epistemologías del Sur, además de otras iniciativas que buscan dismantelar las narrativas hegemónicas y construir un marco más equitativo y que sea representativo.

La importancia de una mirada decolonial reside en permitirse cuestionar y reconstruir los derechos humanos desde una base plural y que propicie una discusión abierta. Un diálogo que reflexione sobre el papel de los derechos humanos en un mundo globalizado y desigual.

Reconocer su origen y los intereses que subyacen en su implementación no implica deslegitimar la importancia de garantizar la dignidad humana, sino más bien entender que su universalidad requiere ser repensada desde un enfoque plural y decolonial; la construcción de un lenguaje común, como propone Boaventura de Sousa Santos (2014), o el diálogo entre epistemologías, como señala José Manuel Barreto (2019), son herramientas que pueden servir para que los derechos humanos realmente respondan a las realidades diversas y complejas de los pueblos del sur global. En este sentido, los derechos humanos deben convertirse en un instrumento verdaderamente emancipador, que

reconozca la pluralidad de experiencias, formas de vida, saberes y luchas en todo el mundo.

4. Propuesta metodológica

4.1 Diseño metodológico

La investigación se basó en una metodología cualitativa, desde la cual se analizan los datos que permitieron caracterizar las representaciones sociales que tienen los y las docentes de la Institución Educativa Cabuyaro frente a los derechos humanos en perspectiva decolonial, tal y como se argumenta en los referentes teóricos. Los datos tuvieron un análisis cualitativo, sin embargo, a partir del cuestionario aplicado, se realizó un análisis de los valores obtenidos para identificar las respuestas más votadas o aquellas que tenían una mayor representación entre los docentes. Este enfoque permitió determinar patrones dentro de las percepciones de los y las docentes, destacando las ideas predominantes en torno a los derechos humanos.

Posteriormente, la información obtenida fue enriquecida con los datos obtenidos del grupo focal. Esta técnica permitió profundizar en las razones detrás de las respuestas del cuestionario, facilitando una interpretación más completa de las creencias y actitudes de los y las docentes. Este análisis, por tanto, permitió realizar una exploración inicial que identificó diferentes representaciones en las que se exploraron en profundidad los significados y motivaciones detrás de estas, brindando una visión más integral de las representaciones sociales que tienen los y las docentes de la Institución en torno a los derechos humanos.

4.2 Presupuesto epistemológico

El trabajo se basará en un presupuesto epistemológico decolonial, teniendo en cuenta que el discurso hegemónico sobre los derechos humanos, heredero del pensamiento occidental y colonial, ha sido objeto de críticas por su enfoque eurocéntrico y su incapacidad para abordar las realidades y necesidades de pueblos y culturas no occidentales. En este contexto, surge la necesidad de incorporar una perspectiva decolonial al estudio.

El enfoque decolonial se basa en una crítica profunda al legado del colonialismo en la producción de conocimiento y en las estructuras de poder que han moldeado el pensamiento contemporáneo. En este sentido, los derechos humanos, tal como son concebidos en el discurso hegemónico, responden a una tradición eurocéntrica que refleja los valores, intereses y realidades de las sociedades occidentales. Este enfoque tiende a universalizar nociones de dignidad y justicia sin tener en cuenta las diversas formas de entender la vida, el bienestar y la comunidad que existen en diferentes culturas.

Desde la perspectiva decolonial, es crucial empezar una transformación encaminada al reconocimiento de otros enfoques y explorar cómo los derechos humanos pueden reinterpretarse y resignificarse desde las realidades y cosmovisiones de pueblos o comunidades no occidentales. Esto incluye las voces de las comunidades indígenas, afrodescendientes y otras colectividades que siempre han estado al margen de la discusión, que normalmente son silenciadas o ignoradas por los discursos dominantes.

En este sentido, la investigación buscó reconocer que el discurso sobre los derechos humanos no puede limitarse a su forma eurocéntrica tradicional, sino que debe ser cuestionado desde las experiencias, formas de vida, los saberes y las luchas de aquellos que han sido históricamente oprimidos y excluidos. Al adoptar un enfoque decolonial en la investigación, se busca visibilizar y dar legitimidad a las formas de resistencia, agencia y autodeterminación de los actores que, desde el sur global se enfrentan a la hegemonía del pensamiento occidental.

De igual forma, se pretende abordar el problema de investigación desde la teoría de las representaciones sociales, las cuales se entienden como “un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata... Estas se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana” (Piña y Cuevas, 2004).

Las representaciones sociales son el resultado de las construcciones que las personas realizan alrededor de temas o conceptos a los cuales se acercan a partir de interacciones, experiencias y prácticas que tienen con su contexto sociocultural específico, siendo un medio para interpretar y legitimar el mundo

en el que viven. Este enfoque permite conocer las creencias, las narrativas y los supuestos que las personas, en este caso los docentes y directivos docentes, tienen sobre un tema tan relevante como los derechos humanos.

En el contexto de la Institución Educativa Cabuyaro, se pretende analizar cómo los y las docentes comprenden los derechos humanos, no desde un conocimiento teórico o que haya sido materia de estudio para alguno de ellos/as, sino desde su propia experiencia como docentes, inscritos en un contexto particular y como actores de la sociedad.

Este enfoque también permite conocer las tensiones entre las visiones hegemónicas sobre los derechos humanos y las vivencias que cada uno/a ha tenido. Por ejemplo, ¿cómo interpretan los derechos humanos en un contexto donde el libre desarrollo de la personalidad o la educación laica son vulnerados? ¿Qué significados construyen sobre la igualdad, la dignidad y el respeto en un contexto que refleja estructuras de poder heredadas del colonialismo?

Desde la teoría de las representaciones sociales, las percepciones de los docentes reflejan ideas concretas sobre derechos humanos, con muchos significados, que están impregnadas por sus experiencias, sus vivencias y el contexto particular de la Institución. Así, estas representaciones permiten entender que existen otros caminos posibles para interpretar, apropiarse y garantizar los derechos humanos.

4.3 Técnicas o instrumentos de investigación

En el proceso de investigación, se utilizaron dos técnicas clave: el cuestionario y el grupo focal, con el objetivo de obtener una visión amplia y detallada sobre las representaciones sociales de los y las docentes.

Es así como se diseñó el instrumento principal para la recolección de datos, un cuestionario diseñado en Google Forms para facilitar su acceso y distribución, que puede verse en los Anexos. Este tipo de herramienta es muy útil cuando se busca recopilar información de una población amplia de manera rápida y estandarizada. En este caso, el cuestionario se centró en recoger opiniones

utilizando la escala de Likert, una metodología que permite a los participantes expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo con diversas afirmaciones.

La escala de Likert es ampliamente utilizada en investigaciones sociales y educativas debido a su capacidad para medir variables como actitudes, creencias o percepciones de manera más matizada que una respuesta binaria, se basa en una serie de afirmaciones a las que los encuestados responden seleccionando un punto en una escala, que varió desde "totalmente de acuerdo" hasta "totalmente en desacuerdo". Esta escala es particularmente útil porque permite una mayor profundidad en la interpretación de las respuestas, además de facilitar el análisis estadístico de los resultados. Para este caso particular, era necesario conocer las percepciones que tenían los y las docentes de forma detallada y comprensible, proporcionando una visión clara de tendencias generales.

Una vez aplicado el cuestionario, se llevó a cabo un grupo focal con cinco docentes de la Institución, que pudieron acompañar el proceso de discusión. El grupo focal permitió profundizar en las respuestas obtenidas en el cuestionario, proporcionando una plataforma para que los participantes compartieran sus ideas y reflexionaran colectivamente. Este enfoque complementa el cuestionario al permitir la exploración de temas que podían recogerse en las respuestas cerradas del cuestionario.

El grupo focal es una herramienta eficaz cuando se busca no solo comprender las opiniones individuales, sino también cómo se construyen las ideas dentro de un grupo. En este caso, fue especialmente útil para contextualizar los datos recogidos en el cuestionario y entender mejor las razones detrás de ciertos patrones de respuestas, aportando una perspectiva más amplia de los resultados.

5. Hallazgos y análisis de resultados

5.1 Encuesta

La encuesta denominada *Derechos Humanos en la I.E. Cabuyaro* constó de 14 afirmaciones con cinco niveles de respuesta, que se pueden visualizar en el *Anexo A* y *Anexo B*. La información que arrojó el cuestionario fue sometida a un análisis comprensivo de datos cualitativos. Se analizaron 23 respuestas, en donde 12 corresponden a hombres y 11 corresponden a mujeres. Las edades se encuentran entre los 29 y los 69 años.

Tabla 1

Escala de valoración

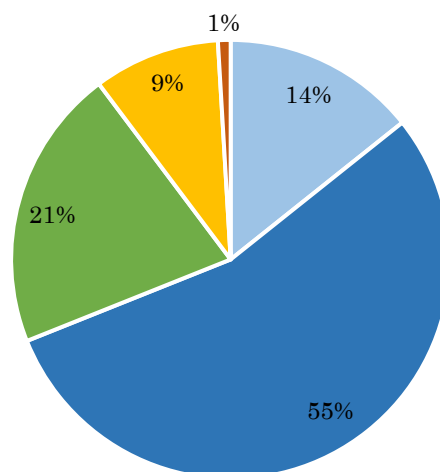
Totalmente de acuerdo	5
De acuerdo	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
En desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

Nota. Se muestra la valoración por cada una de las opciones de respuesta en la encuesta.

En este sentido, los datos agrupados permitieron conocer qué tanto consideran los y las docentes que se aplican y garantizan los derechos humanos en la Institución. Para ello, se elaboró la siguiente gráfica en la que se evidencia el total de respuestas por cada una de las opciones de respuesta (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

Gráfica 1

¿Qué tanto se aplican y garantizan los derechos humanos en la I.E. Cabuyaro?



- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Nota. Se observan los porcentajes que se obtuvieron al realizar la sumatoria de las valoraciones de cada una de las afirmaciones. Elaboración propia.

La gráfica permite conocer que del total de respuestas (322), la opción de respuesta más común fue “De acuerdo” con el 55% en el reconocimiento de los derechos humanos en la Institución. A continuación, la opción “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” obtiene un 21% de las respuestas. Luego estaría la opción “Totalmente de acuerdo” con el 14%. En cuarto lugar, la opción “En desacuerdo” con un 14%. Finalmente, la opción de respuesta “Totalmente en desacuerdo” ocupa el último lugar con el 1% de las respuestas.

Esto sugiere que, aunque las respuestas presentan cierta uniformidad, lo que puede ser el resultado de una posible influencia de la deseabilidad social en estas respuestas, también existe un bajo porcentaje que demuestra que los docentes están totalmente en desacuerdo, lo que podría estar relacionado con diferencias individuales en la percepción de temas específicos y la diversidad de percepciones sobre los aspectos por los que fueron cuestionados.

Los resultados evidencian una predominancia de respuestas favorables, aunque también muestran un porcentaje relevante de respuestas neutrales y una minoría que expresa desacuerdo. La distribución de estas respuestas

permite identificar la existencia de diferentes percepciones dentro del grupo de encuestados. Aquí resulta interesante observar los resultados obtenidos con relación a la opción "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", que sugiere que los encuestados optan por una postura neutra frente al reconocimiento de los derechos humanos en la Institución, lo que podría demostrar una estrategia de respuesta que evita posicionamientos extremos, por estar relacionado con temas institucionales. Desde una perspectiva estadística, estos resultados contribuyen a una reducción de la variabilidad y disminuye la dispersión de los datos. Por esta razón, la neutralidad puede responder a factores como la deseabilidad social.

Este hallazgo es relevante para identificar áreas en las que las opiniones son más diversas y pueden requerir un análisis más detallado o una intervención dirigida para fortalecer una comprensión y práctica más homogénea de los derechos humanos en la Institución. Este análisis reafirma la solidez del instrumento y permite identificar tendencias específicas en la valoración de los derechos humanos en el contexto docente.

Dos fueron las afirmaciones que obtuvieron una menor valoración en sus respuestas. La primera *En la I.E. Cabuyaro los docentes reciben la formación y el apoyo necesario para garantizar la enseñanza y el respeto de los derechos humanos en el aula y fuera de ella*, con un promedio de 3,35. La segunda *En la Institución se aplica un enfoque basado en los derechos humanos en las decisiones disciplinarias hacia los estudiantes*, con un promedio de 3,39.

Aunque los datos no son contundentes, se observan estas dos áreas que, aunque no son críticas, si deberían lanzar alarmas en la Institución Educativa Cabuyaro respecto a la integración de los derechos humanos en sus prácticas pedagógicas y disciplinarias. Ambas afirmaciones recibieron un promedio inferior a 3,4, lo que indica una valoración baja y refleja percepciones de carencia en estos aspectos clave.

La primera afirmación *En la I.E. Cabuyaro los docentes reciben la formación y el apoyo necesario para garantizar la enseñanza y el respeto de los derechos humanos en el aula y fuera de ella*, señala una brecha en la preparación docente. Esto sugiere que los educadores no reciben suficiente capacitación

específica ni herramientas prácticas para incorporar un enfoque de derechos humanos en su enseñanza, lo que lo limita en su capacidad para transmitir valores encaminados a la enseñanza de los derechos humanos.

La segunda afirmación *En la Institución se aplica un enfoque basado en los derechos humanos en las decisiones disciplinarias hacia los estudiantes*, pone de manifiesto posibles falencias o debilidades en las políticas y prácticas institucionales. En respuesta a esto, se sugiere un enfoque basado en derechos humanos que priorice el respeto por la dignidad de los estudiantes, fomentar la justicia restaurativa y evitar medidas punitivas. Sin embargo, una de las interpretaciones del bajo puntaje puede ser que estas prácticas no están plenamente implementadas o percibidas como tales, lo que podría perpetuar dinámicas autoritarias y conflictivas en el manejo disciplinario.

En cuanto a las afirmaciones que mayor promedio obtuvieron se encuentran *En la I.E. Cabuyaro se garantiza el derecho al libre desarrollo de la personalidad, permitiendo que los estudiantes expresen su identidad sin ser discriminados*, con un promedio de 4. Por otro lado, la afirmación *Los docentes de la I.E. Cabuyaro comprenden y valoran los derechos humanos como parte importante de su práctica docente*, obtuvo un promedio de 3,91.

La primera afirmación sugiere que los y las docentes perciben una garantía significativa del derecho al libre desarrollo de la personalidad, lo cual es un indicador alentador en términos de inclusión y respeto hacia la diversidad de identidades dentro del entorno escolar. Sin embargo, la afirmación también implica que aún podría haber espacio para mejorar en este aspecto, ya que no alcanza la máxima valoración.

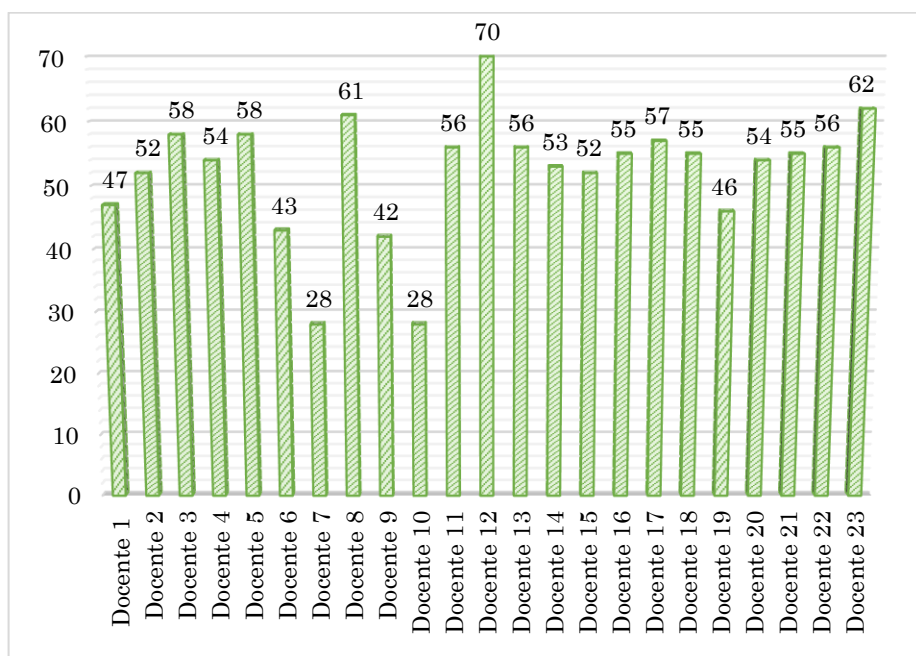
Por otro lado, la segunda afirmación muestra una valoración ligeramente inferior sobre la comprensión y valoración de los derechos humanos por parte de las y los docentes. Esto podría interpretarse como una alerta hacia la necesidad de fortalecer procesos formativos dirigidos a los y las docentes, especialmente en cómo integrar los derechos humanos de manera más consciente y efectiva en su práctica pedagógica. Si bien el puntaje no es bajo, tampoco refleja un nivel

óptimo en la comprensión y valoración de los derechos humanos por parte de los y las docentes.

A continuación, se muestra la Gráfica 2 que permite ver los resultados por docente. Teniendo en cuenta que son 14 afirmaciones y 23 docentes, la sumatoria más alta posible sería 70 (en caso de que todas las afirmaciones fueran puntuadas con “Totalmente de acuerdo”), mientras la más baja sería 14 (en caso de que todas las afirmaciones fueran puntuadas con “Totalmente en desacuerdo”). Se realiza la sumatoria con el objetivo de evaluar el nivel general de acuerdo que tienen los y las docentes con las afirmaciones sobre derechos humanos en la Institución Educativa. En la gráfica se observa la sumatoria de las valoraciones de todas las afirmaciones:

Gráfica 2

Nivel de conformidad por docente



Nota. Se observan los datos que obtuvo cada docente en la sumatoria de las valoraciones obtenidas en cada una de las afirmaciones.

Dos docentes obtienen un puntaje de 28 en la sumatoria de sus respuestas, cuatro docentes se encuentran en un rango de 40 a 49, 14 docentes obtuvieron

una sumatoria entre 50 y 59 y, finalmente, 3 docentes se ubican en el rango de 60 a 70.

Los dos docentes con puntajes de 28 representan el extremo inferior, lo que sugiere un posicionamiento más crítico frente a las afirmaciones planteadas en la evaluación. Este puntaje puede reflejar una desaprobación respecto a las prácticas relacionadas con los derechos humanos en la Institución, indicando que son quienes identifican inconsistencias o áreas de mejora en la implementación de estos principios dentro del contexto escolar.

En el rango de 40 a 49, donde se encuentran cuatro docentes, denota un reconocimiento parcial de la aplicación de los derechos humanos en la Institución. Mientras que, el grupo más numeroso, compuesto por 14 docentes en el rango de 50 a 59, señala una tendencia positiva hacia la aplicación de los derechos humanos, aunque no está totalmente de acuerdo con las afirmaciones, sí respalda la mayor parte de ellas. Este dato, aunque significativo, resalta la necesidad de continuar trabajando para reforzar estas actitudes y prácticas.

Finalmente, los tres docentes con puntajes entre 60 y 70 reflejan un alto nivel de asimilación de los valores y principios de los derechos humanos en su práctica pedagógica. Es posible que su comprensión de los derechos humanos esté más interiorizada a nivel teórico, pero la aplicación práctica puede requerir una mayor reflexión crítica y ajustes en sus métodos pedagógicos.

La disparidad de los resultados señala desigualdades en la manera que los y las docentes entienden y aplican los derechos humanos, por lo que es importante implementar estrategias que aborden comprensiones más amplias de los derechos humanos, ya que la idea que existe sobre ellos parece no estar teniendo los alcances necesarios en la convivencia escolar del colegio y el ambiente que promueven los y las docentes hacia los y las estudiantes.

Es necesaria la formación en derechos humanos con un enfoque diferente, es decir, en donde se tengan en cuenta otras dimensiones de la identidad, como la cultura, el género, la etnia y la historia, para reconocer la realidad y el contexto de los y las estudiantes. En esa perspectiva, un enfoque interseccional, es decir,

que tenga en cuenta los distintos factores que promueven las desigualdades sociales, permite conocer las causas de discriminación que puede sufrir una persona. Por ejemplo, un niño inmigrante con una discapacidad física puede ser objeto de discriminación por alguno de estos factores, sin embargo, la discapacidad puede generarle barreras a los demás niños y niñas para establecer un vínculo con él.

Se hace pertinente también la consolidación de una estrategia en pro de la defensa de las diversas formas en que se expresa la masculinidad desde la niñez, como es el caso de la perspectiva de las nuevas masculinidades, que “buscan una alternativa al modelo hegemónico de la masculinidad que incorpore la perspectiva de género, reconociendo y visibilizando los privilegios que asigna la sociedad a las personas varones” (Procuraduría General de Argentina, 2020, p. 27). Esta perspectiva puede convertirse en respuesta a las construcciones patriarcales que siguen siendo privilegiadas en la escuela y que perpetúan roles de género restrictivos y desiguales.

Estas construcciones tradicionales de la masculinidad, que imponen expectativas sobre el comportamiento y las emociones de los niños, contribuyen a la reproducción de patrones de violencia, exclusión y discriminación en el entorno escolar, como se plantea en el Cuadernillo para reflexionar sobre la construcción de las masculinidades, documento elaborado por la Procuraduría General Argentina (2020), quien señala que:

Se trata de comportamientos cotidianos que asignan roles y estereotipos definidos a las personas configurando en parte sus vínculos futuros, basados generalmente en la supremacía de un género sobre otros. En tal sentido, deconstruir estas conductas que corporizan emociones y comportamientos se constituye en una piedra angular para revertir la violencia hacia las mujeres y otros colectivos identitarios (p. 7).

Es crucial, por tanto, promover una educación que cuestione estos estereotipos y fomente un enfoque más inclusivo y diverso, en el que los estudiantes, independientemente de su género, puedan desarrollar su identidad de manera libre y respetuosa. La integración de un proyecto que promueva las

nuevas masculinidades contribuiría no solo a la equidad de género, sino también a la construcción de una cultura escolar más saludable, en la que se valoren los derechos humanos y se trabaje en la erradicación de actitudes y comportamientos machistas que afectan tanto a hombres como a mujeres.

Todos estos factores es necesario abordarlos en la escuela como institución capaz de transformar realidades, ya que la educación tiene el potencial de ser un espacio de cambio profundo en las dinámicas sociales y culturales.

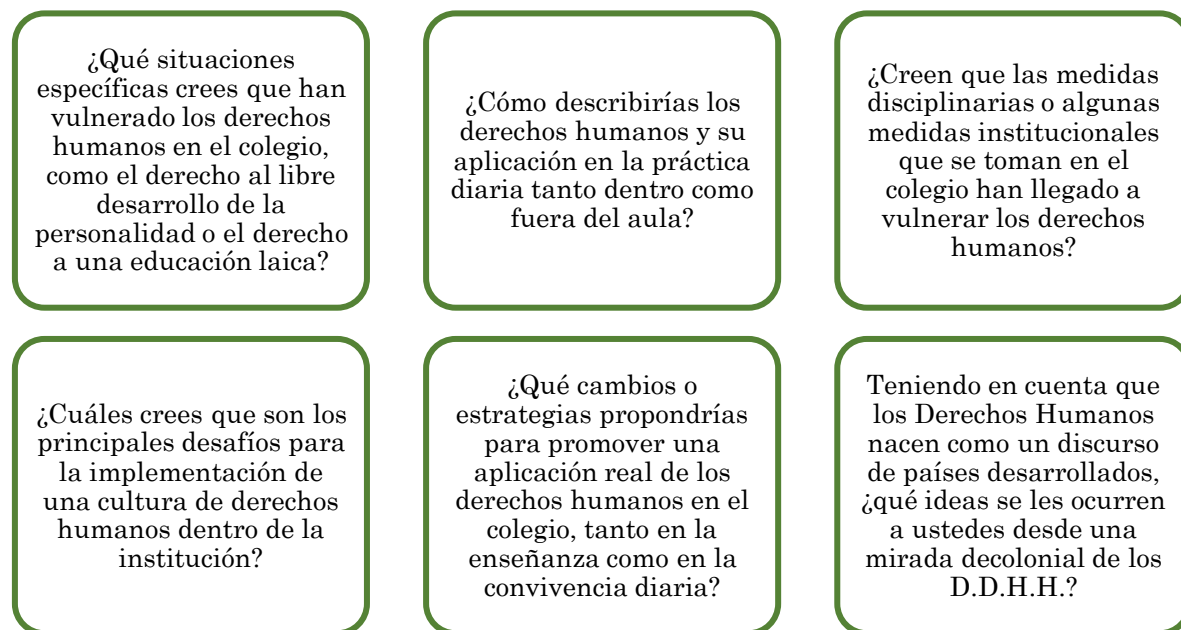
La escuela, al ser un reflejo de la sociedad, también puede ser el lugar donde se cuestionen y se reconfiguren los sistemas de poder, opresión y desigualdad, promoviendo valores de respeto, inclusión y equidad. Al integrar estos, se puede hablar de una comprensión de los derechos humanos desde una perspectiva decolonial, ya que se está sentando las bases para una generación de estudiantes más crítica, consciente y comprometida con la justicia social, enmarcada en su contexto particular. Es a través de este proceso transformador que se puede contribuir a la construcción de un futuro más justo, en el que la escuela se restablezca no solo como el espacio de enseñanza académica, sino también como el motor de cambio social y cultural que requiere el país.

5.2 Grupo focal

El grupo focal se realizó en la Institución Educativa Cabuyaro con la presencia de cinco docentes, fuera de la persona que realizó las preguntas y que moderó la conversación. El grupo focal giró en torno a las siguientes preguntas:

Imagen 1.

Preguntas orientadoras del grupo focal



Nota. En la imagen se presentan las preguntas orientadoras utilizadas en el grupo focal, diseñadas para guiar la discusión y recoger las representaciones que tienen los docentes sobre los derechos humanos.

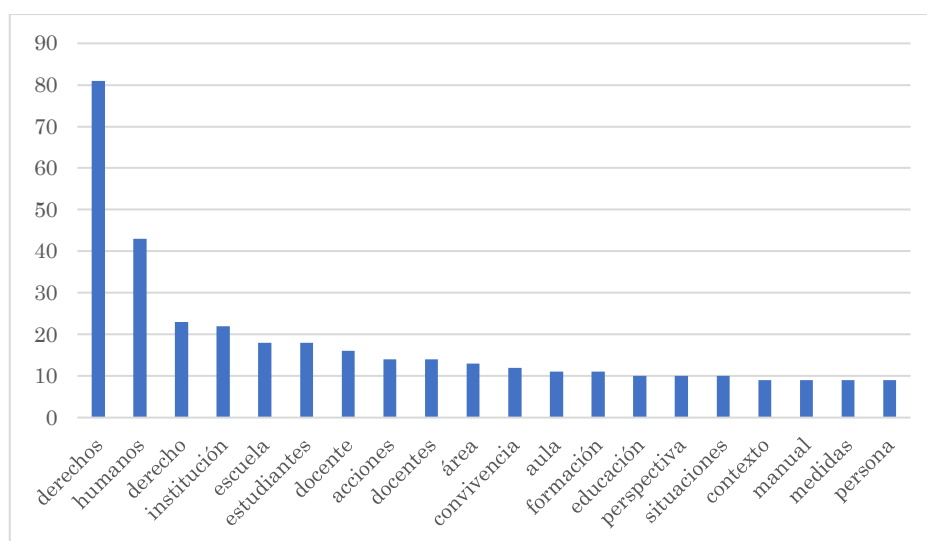
Se realizó la sistematización de la información en el software ATLAS. Ti 24, comenzando con un análisis exploratorio del documento de transcripción como primer acercamiento y así obtener una aproximación a las palabras más comunes. En esta fase inicial, se revisó el documento de transcripción para luego, realizar la codificación.

A continuación, se realizó una codificación inductiva de los datos. Este análisis permitió identificar las categorías principales a partir del contenido cualitativo, es decir, los códigos no fueron predeterminados, sino que surgieron en la medida que se revisaba la transcripción del grupo focal. A medida que se desarrolló el proceso de codificación, se agruparon los códigos en grupos de códigos, permitiendo la identificación de conexiones entre las ideas expresadas y las experiencias de los docentes de la Institución. Esto se realizó a partir del informe de citas, que permitió identificar aquellas conexiones con otros códigos,

facilitando una mejor comprensión de la información, y también el desarrollo de una narrativa más coherente.

Gráfica 3

Frecuencia de palabras a partir de grupo focal



Nota. La gráfica muestra los términos más frecuentes extraídos de la transcripción del grupo focal.

Se formaron grupos de códigos y esta codificación permitió hacer el análisis de la información. Esta codificación resulta fundamental en el análisis cualitativo, ya que permite descomponer la información para ser interpretada de manera sistemática. A través de la codificación, es posible identificar patrones y relaciones entre los datos, lo que facilita el desarrollo de categorías y teorías más amplias.

El código *Derechos* fue el que apareció con mayor frecuencia en el documento, ya sea como una parte esencial del concepto de derechos humanos o como una expresión abreviada que alude a este mismo concepto, como lo señalado aquí: “uno cree que lo que hace ayuda de pronto a aplicar esos derechos humanos, pero a veces de pronto las mismas acciones... uno entra en contravía de... de lo que es un derecho o los derechos humanos” (Grosso, 2024).

El profesor Alexander Grosso (2024), enfatiza en su idea de derechos humanos: “Mi percepción es que los derechos humanos son como esas acciones

que hacemos desde nuestro... como desde nuestra individualidad que nos dan una libertad para desenvolvemos en una sociedad, pero que esa libertad va hasta donde empieza la del otro”. Por otro lado, el profesor Jair Abaunza (2024), los define de manera más concreta: “Para mí son normas o reglas que protegen al ser humano”. Esta es una visión más normativa o hegemónica de los derechos humanos, enfocada en su papel protector dentro de un marco legal. Aunque es válida, esta perspectiva puede ser limitada, ya que no aborda otras dimensiones que tienen los derechos humanos en diversos entornos.

Otra es la representación del concepto que tiene la profesora Sofía Rivera (2024): “Yo reconozco los derechos humanos como una serie de garantías que tienen todo un compendio histórico, jurídico y, que han sido, digamos, que existen porque ha habido unas luchas sociales y ha habido unos eventos históricos y unos contextos que han permitido que aparezcan”.

Ampliando un poco la conceptualización sobre el término, también hay una referencia a la defensa de los derechos humanos como un principio que debería regir las instituciones, asegurando el cumplimiento de los marcos jurídicos y los procesos que garanticen la equidad y la justicia: “Entonces, pues si analizamos esta escuela en ese contexto, pues este es un país que habla de la garantía de derechos, que en términos jurídicos es garantista ¿sí? Pues se supone que hay los debidos procesos y toda esta vaina” (Rivera, 2024).

Debería existir una coherencia entre el discurso legal y la práctica, ya que, aunque el país se declara garantista en términos jurídicos, existe una distancia entre lo que se enuncia y lo que realmente se implementa, evidenciando la necesidad de analizar cómo las instituciones educativas, en este caso particular la I.E. Cabuyaro, contribuyen o fallan en la consolidación de una cultura que respete y promueva los derechos humanos de manera efectiva.

En otros casos, el diálogo también evidencia que el concepto de *Derechos* es utilizado para englobar tanto derechos humanos como derechos fundamentales, y vale la pena aclarar que, algunos derechos fundamentales son derechos humanos, pero no todos los derechos humanos son derechos fundamentales:

Muchas veces el fino y delgado hilo entre la normativa y el derecho ehh puede uno ser autoritario en algunas situaciones. Inclusive, ser cortante en el derecho fundamental a la libre expresión o a la libre opinión, podemos hacerlo, muchas veces caemos en eso de una manera inconsciente (Duque, 2024).

Lo anterior nos lleva a pensar que el ejercicio de la autoridad por parte del docente, con la que se limita el espacio para el cuestionamiento o la negociación, incluso de manera inconsciente, es un intento por mantener la estructura o cumplir con las normas establecidas. A veces se bloquea el diálogo, se anula la posibilidad de una participación activa y reflexiva por parte de los estudiantes. Este tipo de dinámicas pueden reproducir un modelo autoritario en el aula, donde la voz del docente se posiciona como única, en detrimento de una pedagogía más inclusiva y de una cultura democrática en el aula.

No obstante, los docentes reflexionan constantemente frente a su práctica y esto se evidencia en la siguiente cita, en donde el docente reconoce que han existido momentos en los que posiblemente ha vulnerado los derechos humanos de los estudiantes:

Yo ese análisis lo he hecho a partir de ese... de esa de esa situación y yo me puse a hacer una auto reflexión, oiga, pero yo también estoy vulnerando en ciertas ocasiones los derechos porque ha habido acciones, que yo he hecho de pronto con algunos estudiantes, inconscientemente, creyendo que, por aplicar una convivencia, una disciplina ellos van a ser mejores humanos, pero en cierta forma no (Grosso, 2024).

El profesor Grosso reconoce, desde una posición de autocrítica, que su búsqueda de formar mejores seres humanos mediante la disciplina ha derivado, en ocasiones, en la vulneración inconsciente de los derechos de los estudiantes. Esto muestra una tensión inherente entre el ejercicio de la autoridad docente y el respeto a la dignidad y los derechos humanos en el proceso educativo, y es algo que se observa en la práctica diaria de muchos docentes en la Institución.

Aquí aparece una frase importante de Liliana Marín (2018): “la práctica pedagógica no puede entenderse como aquello que exclusivamente sucede en el aula, sino que está influida por vínculos con el poder y el saber”. Entonces no solo se trata de lo que ocurre dentro del aula, sino de cómo las dinámicas de poder y las construcciones del saber influyen en las decisiones y acciones de los docentes en cualquier espacio de la Institución.

La afirmación del profesor Grosso de haber actuado bajo preceptos normativos (convivencia y disciplina) que históricamente han sido vistos como herramientas formadoras, muestra cómo las prácticas pedagógicas están impregnadas por discursos hegemónicos que vinculan el control y la disciplina con el éxito educativo o moral.

Desde la perspectiva de Marín (2018), esta vulneración inconsciente puede interpretarse como un reflejo de cómo los docentes, a menudo sin cuestionarlo, reproducen estructuras de poder que privilegian el control sobre la emancipación. El "poder" del docente y el "saber" que legitima ese poder pueden convertirse en mecanismos de exclusión, incluso cuando la intención sea formativa.

Por lo tanto, la reflexión que hace el profesor Grosso es un primer paso hacia una pedagogía que reconozca la importancia de no solo reflexionar sobre las propias acciones, sino también de cuestionar los sistemas de poder y saber que las sustentan. Esta perspectiva invita a los docentes a revisar cómo sus prácticas, influenciadas por un paradigma disciplinario tradicional, pueden reconfigurarse hacia enfoques más participativos, equitativos y respetuosos de los derechos humanos. En última instancia, como Marín (2018) sugiere, la educación no puede desvincularse de su contexto sociopolítico y epistémico, lo que implica que una verdadera transformación educativa debe abordar estas influencias estructurales.

Ese autoritarismo que se refleja en la práctica pedagógica de la I.E. Cabuyaro responde a muchos intereses, como el ideológico, al perpetuar un modelo educativo tradicional que prioriza la obediencia y el control por encima de la participación y la autonomía de los estudiantes. Este enfoque está profundamente influenciado por estructuras de poder históricas que buscan

mantener el statu quo, reproduciendo jerarquías sociales y culturales que desalientan el cuestionamiento crítico y el pensamiento emancipador.

El autoritarismo también puede responder a intereses éticos y morales, al intentar construir personas dentro de un marco de "disciplina" que se cree como el necesario para que puedan integrarse en una sociedad que valora más la conformidad que la creatividad. En ese sentido, las prácticas autoritarias son vistas como herramientas para preparar a los estudiantes para encajar en este sistema altamente clasista y represivo, en lugar de formar ciudadanos reflexivos y críticos. Así lo expone Freire (1968), al referirse a una educación autoritaria:

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no solo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus "propietarios" exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones (p. 28).

Las manifestaciones de autoridad que los docentes asumen se convierten en referente para los estudiantes, que pueden limitar sus expresiones al sentirse coartados. Esas manifestaciones pueden asociarse a diferentes factores como creencias o intereses personales. En este punto, la profesora Sofía Rivera comenta lo siguiente:

Yo creo que la escuela como Institución social, pues responde, digamos como a unos intereses muy generales que están digamos enmarcados en las políticas públicas, que se supone que son rectoras y que se supone que todos las conocemos y tal. Sin embargo, digamos como por debajo de eso está también las intenciones de quienes ya directamente construyen esa escuela y, en ese caso, me refiero por ehh docentes, directivos, padres de familia, estudiantes, y entonces ahí creo que también a veces que la escuela cae en las reinterpretaciones de la norma según los intereses ideológicos o de otro orden que tienen quienes hacen parte de ella. Entonces uno puede encontrar escuelas muy liberales, muy en una

perspectiva de garantía de derechos y puede encontrar escuelas muy autoritarias (Rivera, 2024).

Existe entonces una encrucijada entre las políticas que regulan la escuela y las dinámicas internas de quienes la construyen y la habitan. El comentario de la profesora Rivera subraya que, aunque las políticas públicas pretenden orientar la acción educativa bajo principios comunes, las escuelas no son espacios homogéneos; todos y todas interpretan y aplican las normas desde perspectivas particulares, influenciadas por los intereses, valores e ideologías de los y las docentes o de directivos. La reflexión que hace la profesora pone en evidencia la importancia de cuestionar las prácticas y valores que están detrás de la gestión educativa pues, aunque el discurso sea unificador, no siempre se traduce en una práctica homogénea, equitativa y que garantice los derechos humanos.

Lo que dice la profesora Rivera refleja el hecho de que las prácticas pedagógicas no son un fenómeno aislado o apolítico, sino un reflejo de la complejidad de intereses que condicionan las interacciones tanto en el aula como fuera de ella, y los fines de la educación en general. Para superar esto, sería necesario un enfoque educativo que priorice la horizontalidad, el diálogo y el respeto por los derechos humanos en la formación de los estudiantes.

La profesora Sofía Rivera también menciona de forma irónica que “a veces, si somos deliberados también, o sea, a veces no es solamente que no sepamos, sino que a mí me parece que es mejor así. Entonces, pues sí, ahí se va vulnerando un derecho, pero pues es como a mí me parecía” (Rivera, 2024). Este comentario evidencia una problemática crítica en la Institución, la vulneración deliberada de derechos que responde a juicios personales o percepciones subjetivas por parte de algunos docentes. En ocasiones, no solo actúan desde la ignorancia o el desconocimiento, sino también desde la convicción de que su manera de proceder es la más adecuada, aun cuando esto implique transgredir los derechos de los estudiantes.

Como ya se vio en los párrafos anteriores, una de las conexiones que más resultados arroja en la codificación del documento se encuentra entre los códigos

Derechos Humanos y Vulneración. A continuación, aparece un ejemplo de los muchos que existen en el colegio y lo expresa la profesora Rivera (2024):

Yo voy a citar un caso que es general, no necesariamente solo de este colegio, quiero decir es que hay muchos en esto y es la cuestión de la educación laica, o sea, la cuestión de la educación religiosa. Por normativa, dice que los estudiantes tienen derecho a recibir una educación laica, tatata, pero si uno va a ver y podrán ver el plan de estudios de esta Institución y de otras tantas, pero va a encontrar que hay un plan de estudios direccionado a una religión específica, con argumentos como que culturalmente la mayoría de la población es católica.

La educación laica se inscribe en el marco del derecho a la educación y al desvincular la educación de cualquier dogma religioso, busca garantizar el acceso igualitario a una enseñanza libre de discriminación y adoctrinamiento, promoviendo la libertad de pensamiento, conciencia y religión de todos los estudiantes.

En los colegios públicos, la educación religiosa debe tener un carácter histórico y cultural, y no puede ser confesional (Decreto 4500, 2006). Sin embargo, en la Institución se llevan a cabo prácticas que contravienen el principio de la educación laica, como la realización de oraciones al inicio de algunas clases o durante las reuniones de profesores, situaciones que se convierten en objeto de debate. Además, la clase de religión es impartida por una docente cuya orientación claramente refleja una vocación católica. Estas acciones pueden ser percibidas como formas de adoctrinamiento que vulneran la libertad de pensamiento, conciencia y religión de los, las estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

Cuando se habla de escenarios de vulneración de derechos como el adoctrinamiento en el aula consecuencia de los intereses personales de los o las docentes, también se abre un escenario muy común en los espacios escolares: la violación al libre desarrollo de la personalidad, particularmente en relación con la manifestación de los gustos, preferencias sexuales y expresiones de género de niños, niñas y jóvenes. Estas manifestaciones, lejos de ser acogidas como parte de

la diversidad humana, pueden ser rechazadas o estigmatizadas debido a prejuicios, creencias personales o prácticas pedagógicas que promueven valores normativos y excluyentes. En la siguiente cita, puede evidenciarse lo anterior:

Me enteré que una niña que le cogió la mano a otra niña y el profesor ya en la clase le diga: Oiga, ¿es que ustedes son lesbianas o qué? Simplemente porque le estaba cogiendo la manillita. Entonces uno dice, eso es una concepción cultural de la persona, es una concepción de la persona que cualquier acto entre personas del mismo género, es que ya son homosexuales o gays o maricas y yo y yo he visto acá muchos pelados que se abrazan y me parece chévere esas expresiones afectivas, no deberían estigmatizarse, simplemente porque culturalmente el docente lo formaron en que un hombre no puede llorar o que un hombre no puede usar un color rosado o cosas así. Entonces hay muchas vulneraciones, pero lo que pasa es que como yo mismo lo reconozco uno las... ¿cómo se dice? las normaliza (Grosso, 2024).

Este tipo de rechazo puede generar ambientes hostiles que afectan el bienestar emocional de los estudiantes, limitan su capacidad de expresión y perpetúan dinámicas de discriminación en la comunidad educativa. En lugar de promover espacios seguros y respetuosos, los intereses personales de algunos o algunas docentes pueden reforzar patrones de exclusión, reforzando la homofobia, la transfobia o la intolerancia hacia quienes no encajan en las expectativas de género tradicionales.

La escuela, en su papel formador, debería garantizar el respeto y la protección de los derechos de todos los estudiantes, sin importar sus identidades o preferencias. Esto implica no solo evitar prácticas discriminatorias, sino también educar en el reconocimiento de la diversidad, fomentando valores de inclusión, empatía y aceptación. El libre desarrollo de la personalidad es un derecho fundamental que debe ser resguardado en cada acción pedagógica, para formar ciudadanos y ciudadanas que valoren y respeten la diversidad en todas sus formas.

Sin embargo, en este punto surge un importante cuestionamiento respecto al Manual de Convivencia, un documento que debería garantizar el respeto y la protección de los derechos de todos los estudiantes. Su papel como herramienta normativa en las instituciones educativas lleva a reflexionar sobre su carácter autoritario y su desconexión con los principios fundamentales de los derechos humanos. Al respecto, el profesor Duque (2024) manifiesta:

Yo siempre he pensado que la normatividad, en ese sentido, en el Manual de Convivencia, de por sí, su base es autoritarismo y es totalmente autoritario y es impositiva. Entonces, muchas veces no tienen en cuenta los derechos humanos, sino más bien en una cortina falsa imaginaria de construir un ambiente escolar, una convivencia escolar sana, pero terminan cayendo en el autoritarismo.

Lejos de ser un instrumento para garantizar un ambiente escolar respetuoso e inclusivo, el Manual puede convertirse en un mecanismo de control que perpetúa dinámicas de poder y limita el libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Si bien su propósito debería ser la promoción de una convivencia armónica y respetuosa, su aplicación, en muchos casos, prioriza la aplicación de medidas punitivas, que se imponen sobre el diálogo y la participación democrática.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones que puede tener el Manual de Convivencia en su diseño, el encargado de la convivencia escolar en la Institución ha logrado redireccionar su aplicación hacia un enfoque más conciliador y dialogante. Esto está alineado con el enfoque que la escuela busca instaurar: el de la justicia restaurativa, un modelo que prioriza el diálogo, la reparación del daño y el aprendizaje frente a las conductas que puedan afectar la convivencia. En este sentido, el profesor Grosso (2024) reflexiona:

Pues yo veo que el colegio, pues lo que he visto del coordinador, que es el que aplica, creo que él aboga por una aplicación de la convivencia a nivel de salvaguardar los derechos de los muchachos y entrar siempre como en una conciliación y un diálogo con los muchachos, para no llegar a tomar como medidas ya punitivas, he visto que es más como el diálogo de no

entrar como mucho al castigo, sino más bien a la pedagogía de corrección o de conciencia del muchacho.

El enfoque restaurativo, al centrarse en la reparación del daño y la reconciliación, se vincula estrechamente con marcos éticos creados en diversas naciones, en donde se han construido acuerdos sociales que tienen un enfoque de reconciliación. Este acuerdo se centró en la promoción de la justicia social y la reparación de las injusticias históricas, el reconocimiento de los derechos humanos y la equidad. Se basan, también, en principios de justicia restaurativa y buscan ser garantes de los derechos humanos, promoviendo la dignidad, el perdón y la construcción de comunidades más inclusivas y respetuosas (Torres, 2022).

Al considerar un enfoque restaurativo para la Institución, se espera que se transformen algunas dinámicas de convivencia, creando un ambiente más inclusivo, respetuoso y participativo. Sin embargo, es fundamental que todos los docentes compartan una comprensión común sobre los derechos humanos, reconociendo no solo cuándo están vulnerando un derecho, sino también cómo garantizarlos adecuadamente en su práctica diaria.

Solo cuando los educadores estén completamente conscientes de la importancia de los derechos humanos y su rol en su protección, podrán aplicar de manera efectiva un enfoque restaurativo, que promueva la reparación, el diálogo y la construcción de relaciones saludables en la comunidad escolar. Algunos comentarios al respecto mencionan: “yo creo que personalmente sería muy interesante una formación en derechos humanos que le indiquen a uno: cuando usted hace esta acción, está vulnerando los derechos, cuando usted está haciendo esta acción también” (Grosso, 2024).

Por otro lado, la profesora Sofía Rivera (2024) señala: “yo sí creo que es necesario, si, un proceso de formación, pero esa formación es necesaria que la Institución se comprometa a vivenciar esos derechos porque si no, no va a pasar nada. Aquí nos podemos volver especialistas, magister, doctores y no va a pasar”, dejando claro que los directivos docentes también juegan un papel muy importante en este proceso, ya que deben garantizar los espacios para la

formación teórica de los y las docentes, además de liderar con el ejemplo, creando un ambiente laboral en el que los derechos de los y las docentes sean reconocidos y garantizados. Sin el compromiso y la acción de los directivos, cualquier esfuerzo por transformar la convivencia escolar y aplicar un enfoque restaurativo será insuficiente.

La formación en derechos humanos de los docentes es crucial porque ellos juegan un papel fundamental en la construcción de un entorno educativo que promueva la dignidad, la igualdad y el respeto hacia todos y todas las estudiantes. Los docentes son responsables no solo de enseñar contenidos académicos, sino también de formar ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades. Al estar bien formados en derechos humanos, los docentes pueden identificar y prevenir situaciones de vulneración de derechos dentro del aula y la Institución, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su origen, género, orientación sexual o situación económica, sean tratados con equidad y respeto (Amnistía Internacional, s.f.).

Además, los docentes capacitados en derechos humanos tienen las herramientas necesarias para fomentar una cultura de convivencia pacífica, inclusiva y participativa, utilizando enfoques pedagógicos que promuevan el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. Esto también implica ser capaces de reconocer cuándo y cómo se vulneran los derechos de los estudiantes y tomar medidas correctivas, actuando como modelos de comportamiento ético y respetuoso dentro del entorno escolar. En última instancia, la formación en derechos humanos no solo mejora la práctica educativa, sino que también contribuye a la creación de una sociedad más justa y democrática, en la que se valoren y protejan los derechos de todos y todas (Amnistía Internacional, s.f.).

Para finalizar este apartado, es preciso mencionar que el alcance de esta investigación se centra en analizar las representaciones sociales que los y las docentes tienen sobre los derechos humanos desde una perspectiva decolonial. Con este propósito, en el grupo focal se buscó explorar las ideas que tuvieran los y las docentes relacionadas con los derechos humanos, alejándose de las visiones

hegemónicas que suelen dominarlos, para dar lugar a una reflexión crítica y situada.

En ese contexto, una de las preguntas que orientaron la discusión fue “¿Qué conexiones o relaciones se están generando entre los estudiantes y la territorialidad?”. Esta interrogante surge de un interés particular por el río, un elemento clave en la identidad territorial de Cabuyaro. A pesar de que el municipio es ribereño, la Institución Educativa parece haber estado históricamente desconectada de esta riqueza natural, casi de espaldas al río. Este distanciamiento refleja no solo una desconexión territorial, sino también una oportunidad para reflexionar sobre cómo los derechos humanos pueden integrarse en un contexto más amplio que incluya las relaciones con la comunidad, su entorno natural y su identidad cultural. En ese sentido, la profesora Sofía Rivera comenta:

Esa perspectiva del reconocimiento de derechos, que creo que ha avanzado un poquito porque hay reconocimiento de derechos a la naturaleza y digamos han habido en Colombia, han habido reconocimientos a los ríos como sujetos que recibieron o que fueron impactados por el conflicto armado, porque yo sí pienso que este, es decir, en este momento este es un municipio que depende en gran parte de la extracción minero energética y pues claramente en esta perspectiva de sujetos de derechos, pues hay una vulneración constante ¿sí? Entonces habría que reconsiderar esa idea de progreso y cómo logramos el progreso y cómo, es decir, en ese reconocimiento, pues tendremos que reconsiderar, replantear, resignificar esas relaciones que permitan, digamos, tener como un horizonte también un poco más esperanzador en términos del impacto que estamos generando en términos de nuestra responsabilidad con las futuras generaciones.

Y es que cuando se habla del río Meta, se está hablando de un río que recorre más de 1.000 km desde el nacimiento en la Cordillera Oriental hasta su desembocadura en el río Orinoco, convirtiéndose en el más caudaloso y extenso de la región (Ardila, 2015).

El río es una fuente muy importante para la economía del municipio, pero debe reconocerse también el valor histórico, social y cultural que tiene para los y las habitantes del municipio. Este río no solo es un recurso natural, sino un símbolo de identidad que ha marcado la vida cotidiana, las tradiciones y las relaciones de las personas con su territorio a lo largo de generaciones. Su presencia debería estar integrada en las dinámicas educativas y comunitarias, promoviendo un mayor vínculo con los y las estudiantes.

En este orden de ideas se considera que, la relación con el río y con el territorio debe fortalecerse para establecer vínculos más armoniosos y saludables con la naturaleza, promoviendo una conciencia colectiva sobre la importancia de su protección y conservación. Reconocer esta conexión implica aceptar nuestra relación de dependencia con el río, ya que sus aguas y la biodiversidad de su cuenca son esenciales para el bienestar económico, social y cultural de la comunidad. Cuando se reconoce al río, se le otorga el estatus que merece como un actor vital en la sostenibilidad de la vida y el equilibrio del ecosistema. Este reconocimiento no solo resalta su valor ambiental, sino también su papel en la construcción de una identidad territorial que fomente prácticas responsables y respetuosas hacia la naturaleza.

6. Conclusiones

La presente investigación, guiada por una perspectiva decolonial, ha permitido visibilizar cómo las dinámicas de colonialidad del poder han influido tanto en la concepción de los derechos humanos como en su enseñanza y práctica en el contexto educativo de la I.E. Cabuyaro.

En el análisis de los resultados sobre las representaciones sociales de los y las docentes y directivos docentes obtenidos en la encuesta, se evidenció que estas están profundamente influenciadas por las relaciones de poder y saber que moldean su práctica pedagógica. Los resultados reflejan que los y las docentes perciben que en la I.E. Cabuyaro se promueve el respeto por los derechos humanos. Sin embargo, aunque la afirmación sobre el derecho al libre desarrollo de la personalidad obtiene la mayor promedio, aspectos como la formación docente en derechos humanos y la aplicación de un enfoque basado en derechos humanos en las decisiones disciplinarias presentan valores más bajos, sugiriendo oportunidades de mejora en la capacitación y en la aplicación de políticas institucionales enfocadas, por ejemplo, en la justicia restaurativa.

De igual forma, la percepción docente sobre el respeto a la identidad de género, las creencias religiosas y la libertad de pensamiento evidencia un compromiso por parte de los y las docentes, en donde las respuestas se muestran con un sentido inclusivo, aunque con mucho por mejorar.

El desconocimiento sobre los derechos humanos en el ámbito educativo perpetúa modelos de enseñanza autoritarios que restringen el libre desarrollo de la personalidad y promueven visiones uniformes sobre identidad y el saber. Sin embargo, en el grupo focal se identificaron prácticas docentes que buscan transformar estas dinámicas mediante la promoción del pensamiento crítico y la construcción de espacios más inclusivos. Un aspecto clave que emergió de la discusión fue la capacidad de autorreflexión de los y las docentes respecto a la aplicación de los derechos humanos en su labor pedagógica, evidenciando una toma de conciencia sobre cómo ciertas prácticas, muchas veces normalizadas,

pueden llegar a vulnerar los derechos de los y las estudiantes cuando no se reconocen o comprenden plenamente sus alcances.

Este ejercicio de reflexión permite visibilizar la importancia de fortalecer la formación docente en derechos humanos y una pedagogía más crítica, de modo que la enseñanza no solo se limite a transmitir conocimientos, sino que fomente una educación transformadora basada en el respeto, la equidad y la diversidad; esto debido a que la implementación de estrategias pedagógicas muestra que aunque existen avances, estos aún no son suficientes para consolidar una práctica educativa plenamente inclusiva y basada en derechos. Así, la formación docente en derechos humanos podría representar un camino importante para profundizar en la transformación de las dinámicas escolares de la Institución y garantizar un ambiente de aprendizaje verdaderamente equitativo y respetuoso.

Para superar las limitaciones identificadas, es necesario avanzar hacia estrategias pedagógicas en perspectiva decolonial que permitan resignificar los derechos humanos en el contexto escolar, como las propuestas presentadas en el documento. A esto se debe incluir la formación docente, que valore las dimensiones culturales, históricas y sociales de los estudiantes, reconociendo las múltiples identidades que conviven en los espacios escolares. Adicional a eso, resultaría de gran relevancia consolidar estrategias pedagógicas que promuevan nuevas masculinidades y valores colectivos como la solidaridad, la empatía y la cooperación, desafiando las construcciones patriarcales y neoliberales que aún prevalecen.

Por otro lado, la implementación de enfoques como la justicia restaurativa puede ser clave para transformar la convivencia escolar. Cabuyaro tiene el potencial de convertirse en un laboratorio pedagógico para la transformación de la manera en que se aborda la justicia escolar y en donde otro tipo de estrategias se pongan en práctica, abordando los retos que surgen de las diferentes posturas ideológicas y culturales presentes en la comunidad educativa.

Finalmente, cabe subrayar que las representaciones no son únicamente individuales, sino colectivas, y se articulan con múltiples dimensiones como las políticas públicas, la territorialidad y las dinámicas culturales. Por lo cual,

reconocer la práctica docente como una red compleja de significados y saberes es fundamental para analizar cómo las representaciones de los derechos humanos han sido influenciadas por relaciones de poder que perpetúan la colonialidad. Los derechos humanos, en su formulación universalista, han sido alienados y utilizados como herramientas de colonización epistémica, al intentar imponer una visión hegemónica que invisibiliza otras formas de justicia y equidad propias de los contextos locales. Este modelo universalizante promueve una perspectiva que desconoce la diversidad de experiencias y realidades, alejando los derechos humanos de las necesidades concretas de comunidades específicas como las de Cabuyaro.

Transformar las prácticas pedagógicas en una dirección que promueva los derechos humanos desde una perspectiva decolonial requiere reconocer las limitaciones de los modelos hegemónicos y trabajar en el desarrollo de estrategias contextualmente relevantes. La I.E. Cabuyaro, como muchas otras instituciones educativas, enfrenta desafíos estructurales y culturales, pero también tiene la oportunidad de liderar un cambio significativo al articular el conocimiento local, la justicia restaurativa y una pedagogía crítica y transformadora. De esta manera, no solo se fortalecería el vínculo con el territorio y la naturaleza, sino que también se formarían ciudadanos más conscientes y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

7. Propuestas

7.1 Proyecto educativo institucional Tejiendo Saberes

El proyecto educativo Tejiendo Saberes busca consolidarse como una iniciativa fundamental para los y las estudiantes, docentes y, en general, la comunidad de la I.E. Cabuyaro, con el propósito de reconocer, valorar y fortalecer los saberes y experiencias locales. A través de este proceso, se pretende reconstruir la memoria histórica del municipio de Cabuyaro, resaltando la importancia de la apropiación territorial, social y cultural de sus habitantes.

El proyecto contará con la participación activa de habitantes del municipio, quienes, mediante círculos de la palabra y encuentros comunitarios, compartirán sus conocimientos y vivencias con los y las estudiantes. Estos espacios permitirán tejer un nuevo relato histórico, en el que se visibilicen las manifestaciones artísticas y culturales propias de la región, así como las formas de organización comunitaria que han caracterizado al municipio a lo largo del tiempo.

Cabuyaro, tradicionalmente un municipio de economía agrícola y ganadera, ha experimentado transformaciones profundas debido a la extracción de petróleo y el auge de la agroindustria de la palma y el cacao. Estas dinámicas han relegado los oficios que históricamente han garantizado la vida de sus habitantes, como la pesca y la agricultura de subsistencia, con cultivos tradicionales como el plátano, la sandía y la ahuyama. Devia y Piñeros (2021) realizan una investigación en el departamento del Meta en la que señalan:

La dinámica territorial de la economía neoextractivista en el departamento del Meta como uno de los más destacados en el proceso de territorialización del capital agroindustrial y petrolero en las últimas décadas en Colombia, con notables efectos en la disminución del área de producción campesina y en el aumento de la población urbana tanto en su capital, Villavicencio, como en los municipios influenciados por las actividades extractivas y el conflicto armado (p. 40).

Es en este contexto donde surge la necesidad de escuchar y preservar los relatos de pescadores, agricultores de pequeña escala, campesinos y demás habitantes, cuyas prácticas tradicionales constituyen una forma de resistencia frente a los cambios impuestos por el modelo extractivista.

El proyecto Tejiendo Saberes contribuye significativamente a la transformación de la dinámica de derechos humanos en la I.E. Cabuyaro, ya que permite reconocer la diversidad de saberes y experiencias de la comunidad como parte esencial de la educación. Al visibilizar las voces de quienes han sido progresivamente marginados, se fomenta una cultura escolar basada en el respeto, la inclusión y la participación activa de todos los actores de la comunidad.

Además, el proyecto promueve un enfoque decolonial, que desafía las narrativas hegemónicas sobre el progreso que se viven en el municipio, para proponer una educación enraizada en el territorio y la identidad. Al integrar los conocimientos y prácticas tradicionales de la región, el proyecto permite a los y las estudiantes desarrollar un sentido de pertenencia y pensamiento crítico, fortaleciendo su papel como actores políticos de su comunidad.

Por último, la relación entre territorio, saberes, derechos humanos y decolonialidad se entreteje en este proyecto al reconocer que el acceso a la tierra, la preservación de las tradiciones y el derecho a la memoria son dimensiones fundamentales de la dignidad humana. Al generar espacios para el diálogo y la reflexión, Tejiendo Saberes no solo contribuye a la defensa de los derechos culturales y educativos, sino que también fortalece los lazos comunitarios y abre caminos para la construcción de un modelo educativo más crítico, participativo y transformador.

7.2 Semillero de investigación Raíces Libres: Pensamiento y acción en la escuela

La propuesta de un semillero de investigación surge de la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan en los y las estudiantes de la I.E. Cabuyaro habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones en su entorno. Además, el semillero tiene como propósito

descolonizar las relaciones de poder en la escuela, generando espacios de reflexión y transformación de prácticas machistas, sexistas, racistas y xenófobas presentes en la cotidianidad educativa.

Para lograr estos objetivos, el semillero adoptará metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI). El ABP permite a los y las estudiantes identificar, analizar y proponer soluciones a problemáticas concretas relacionadas con la discriminación y la violación de derechos en la escuela y la comunidad. Mediante esta metodología, el aprendizaje se construye a partir de la exploración de experiencias reales, lo que incentiva el desarrollo de habilidades de indagación, argumentación y acción transformadora (Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

Por su parte, el ABI impulsa a los y las estudiantes a convertirse en investigadores activos, promoviendo el análisis crítico de la realidad a partir de preguntas y problemas que surjan de su propia experiencia y contexto. Esta metodología fomenta la autonomía, el trabajo colaborativo y la producción de conocimiento situado, permitiendo que los y las estudiantes comprendan y cuestionen las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad dentro y fuera del aula (Universidad Politécnica de Madrid, 2020).

El semillero implementará acciones pedagógicas orientadas a desmontar estereotipos y promover relaciones equitativas, fundamentadas en el respeto, la diversidad y la dignidad humana. Para ello, se desarrollarán actividades como:

- Laboratorios de experiencias y sentires, en los que los y las estudiantes podrán expresar sus vivencias sobre discriminación y violencia simbólica, promoviendo el reconocimiento de sus emociones y la empatía hacia el otro.
- Formación en enfoque de género y diversidad para docentes y estudiantes, abordando temas como nuevas masculinidades, interseccionalidad y derechos humanos desde una perspectiva no hegemónica.

- Jornadas de justicia restaurativa, en las que se fomentará la resolución de conflictos a través del diálogo y el reconocimiento del daño causado, como alternativa a las prácticas disciplinarias punitivas.

El semillero se presenta como un espacio de resistencia y construcción colectiva, en el que los y las estudiantes podrán cuestionar y transformar las formas de discriminación presentes en la escuela y la comunidad. A través del trabajo reflexivo y el análisis crítico, se busca romper con formas normativas de masculinidad que perpetúan la violencia de género, el acoso y la exclusión de identidades diversas.

Asimismo, este semillero permitirá que la educación en derechos humanos trascienda el ámbito teórico y se convierta en una práctica cotidiana, donde las relaciones interpersonales se basen en el reconocimiento de la diversidad y la igualdad. Al incorporar el enfoque decolonial, se desafían las narrativas impuestas sobre lo que significa ser hombre o mujer en el contexto escolar, dando paso a nuevas formas de ser y relacionarse, libres de imposiciones patriarcales y coloniales.

Por otro lado, el reconocimiento de las experiencias de violencia estructural vividas por mujeres, comunidades racializadas y sujetos no hegemónicos en la escuela permitirá generar estrategias de acción que contribuyan a la erradicación de las violencias de género y la construcción de un entorno más justo y equitativo. De esta manera, el semillero se convierte en una herramienta clave para la transformación de la dinámica de derechos humanos en la I.E.Cabuyaro, promoviendo una educación basada en el respeto, la dignidad y la justicia social.

8. Referencias

Álvarez, N. (2008). *Pueblos indígenas y derecho de autodeterminación. ¿Hacia un derecho internacional multicultural?* Universidad de Deusto.

Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho47.pdf>

Amnistía Internacional. (s.f.). *Educación en Derechos Humanos*.

Recuperado de <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/educacion-en-derechos-humanos/>

Ardila, D.C. (2015). El río Meta y los proyectos para la integración de los Llanos Orientales colombianos, desde la Colonia hasta el siglo XXI. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 21(2), 265-283

Argüello, A. y Anctil, P. (2019). Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* No. 52

Barreto, J. M. (2019). Estrategias para descolonizar los derechos humanos. *Revista Opción Año 35 Especial No. 25*. Universidad Católica de Colombia.

Castaño, C. (2020). *Representaciones sociales de la violencia de género en la escuela: una aproximación desde la perspectiva decolonial* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional

Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Resistir no es aguantar. Violencias y daños contra los pueblos étnicos de Colombia*. Recuperado de https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/Informe%20final%20Resistir%20no%20es%20aguantar%20Etnico%20%281%29.pdf?utm_source=chatgpt.com

DANE. (2022). Reporte: área, producción, rendimiento y participación municipal en el departamento por cultivo. Recuperado de <https://www.agronet.gov.co/estadistica/Paginas/home.aspx?cod=4>

Firmino, E. (2017). Identidades Robadas: ‘demonización’ y apropiación de los elementos del Candomblé y de la matriz africana en Brasil. Amenazas a las libertades y terror. *HispanismeS [En línea] 10*, 1-24

Flores, G. y Jiménez, M.S. (2015). Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17*(3), 116-131.

Gandhi, M.K. (2016). *Programa Constructivo. Su significado y lugar*. El Colegio de San Luis

Instituto de Turismo del Meta (s.f.). *Cabuyaro*. Recuperado de <https://www.turismometa.gov.co/progr%C3%A1mate/item/251-cabuyaro.html#:~:text=Rese%C3%B1a%20hist%C3%B3rica%3A,del%20estado%20soberano%20de%20Cundinamarca>.

Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del análisis crítico del discurso. *Entramado 16*, 124-136

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación 21*, 133-154

Locatelli, J. (2021). El pensamiento decolonial como clave epistémica necesaria para la reconstrucción de los derechos humanos en (y para) Latinoamérica. *Opinión Jurídica*

Marín, D. L. (2018). La práctica pedagógica como núcleo de experiencia: herramienta conceptual para su caracterización En Clavijo, R. B. (Ed.) *Práctica pedagógica y formación de maestros (1era. Ed.)*. Universidad Pedagógica Nacional

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Ed.), *El*

giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (1 ed., 308 p.). Siglo del Hombre Editores

Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.). *¿Qué es el Buen Vivir?*
Recuperado de <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul
Portafolio. (9 de diciembre de 2024). *CPO-5, el nuevo referente de crudo en los Llanos Orientales*. Recuperado de <https://www.portafolio.co/economia/cpo-5-el-nuevo-referente-de-crudo-en-los-llanos-orientales-547384>

Procuraduría General de Argentina. (2020). *Cuadernillo para reflexionar sobre la construcción de las masculinidades*.

Sousa Santos, B. de. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Colección Dejusticia

Sousa Santos, B. de. (2014). *Si dios fuese un activista de los derechos humanos*. Editorial Trotta

Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Recuperado de https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Universidad Politécnica de Madrid. (2020). *Aprendizaje Basado en Investigación*. Recuperado de <https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/ABI.pdf>

Urbina, J.E. y Ovalles, G.A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente* 21(40), 495-544. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>

Torres, N. (5 de mayo de 2022). *Ubuntu: La filosofía africana de cuidar al otro*. Centro de Ciencias de la Complejidad, UNAM. Recuperado de <https://www.c3.unam.mx/noticias/noticia217.html>

9. Anexos

Anexo A. Afirmaciones contenidas en el cuestionario.

1. En la I.E. Cabuyaro se garantiza el derecho al libre desarrollo de la personalidad, permitiendo que los estudiantes expresen su identidad sin ser discriminados.
2. En la I.E. Cabuyaro los estudiantes son alentados a participar activamente en la toma de decisiones que afectan la vida escolar.
3. En la I.E. Cabuyaro los docentes promueven un ambiente de respeto mutuo entre estudiantes, docentes, directivos docentes y demás trabajadores.
4. Los docentes de la I.E. Cabuyaro comprenden y valoran los derechos humanos como parte importante de su práctica docente.
5. En la I.E. Cabuyaro se protegen los derechos de los estudiantes cuando expresan sus inquietudes sobre injusticias dentro de la Institución.
6. Los derechos humanos son enseñados y practicados en la Institución tanto dentro como fuera del aula.
7. En la I.E. Cabuyaro los docentes reciben la formación y el apoyo necesario para garantizar la enseñanza y el respeto a los derechos humanos en el aula y fuera de ella.
8. En la Institución se aplica un enfoque basado en los derechos humanos en las decisiones disciplinarias hacia los estudiantes.
9. La Institución cuenta con un entorno inclusivo donde todos los estudiantes son tratados con dignidad y respeto.
10. Los docentes respetan las creencias religiosas, las opiniones políticas y la identidad de género de los estudiantes, en clase o en otros espacios institucionales, sin realizar burlas, chanzas o comentarios discriminatorios.
11. Los docentes garantizan y protegen la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
12. El PEI y el Manual de Convivencia de la Institución están alineadas con los principios de igualdad, no discriminación y respeto por los derechos humanos.
13. En la I.E. Cabuyaro se fomenta la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la creación de un entorno seguro y respetuoso.
14. La cultura de los derechos humanos está presente en todos los aspectos de la vida escolar y en las relaciones entre la comunidad educativa.

Anexo B. Instrumento de recolección de información (cuestionario elaborado en Google Forms).



Derechos Humanos en la IE Cabuyaro

Esta encuesta tiene como objetivo conocer las representaciones sociales que tienen los docentes de la Institución Educativa Cabuyaro sobre los derechos humanos.

marcela.borrero@gmail.com [Cambiar cuenta](#)

No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Nombre completo *

Tu respuesta

En la IE Cabuyaro se garantiza el derecho al libre desarrollo de la personalidad, permitiendo que los estudiantes expresen su identidad sin ser discriminados. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

En la IE Cabuyaro los estudiantes son alentados a participar activamente en la toma de decisiones que afectan la vida escolar. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Los derechos humanos son enseñados y practicados en la Institución tanto dentro como fuera del aula. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Los docentes respetan las creencias religiosas, las opiniones políticas y la identidad de género de los estudiantes, en clase o en otros espacios institucionales, sin realizar burlas, chanzas o comentarios discriminatorios. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

En la IE Cabuyaro los docentes reciben la formación y el apoyo necesario para garantizar la enseñanza y el respeto de los derechos humanos en el aula y fuera de ella. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Los docentes garantizan y protegen la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo