

Capítulo 3

Diálogos educativos con un enfoque de derechos humanos en educación superior

Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros

Van Dijk Kocherthaler, S. C., & González Ontiveros, A. (2026). Diálogos educativos con un enfoque de derechos humanos en educación superior. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 87-117). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c993>



Diálogos educativos con un enfoque de derechos humanos en educación superior

Resumen

El presente texto tiene un carácter teórico reflexivo. El propósito es el de compartir hallazgos de la investigación reflexiva de las prácticas docentes en Educación superior de las autoras en torno a los diálogos educativos. Primero se desarrolla, de manera muy breve, un marco contextual y conceptual a partir del cual se sistematizaron los diálogos en las propias prácticas educativas. Enseguida se comparten referentes de las investigaciones reflexivas de la propia práctica desde un punto de vista metodológico, como lo plantearon autores como Schön, Zeichner y Liston, y Eisner. Después se presentan los resultados. Se describen los diferentes tipos de diálogo que se pudieron rescatar en las prácticas educativas dentro del aula. Se resumen las características de cada tipo de diálogo encontrado. Se explicita el papel que juegan estos diálogos en los procesos de aprendizaje y formativos de los estudiantes. Así mismo, se resalta la responsabilidad docente en cada uno de los diálogos caracterizados. También se discuten los hallazgos a la luz de un enfoque de derechos. Finalmente, se presentan las conclusiones que giran en torno a la importancia de una educación dialógica para poder poner en pie un enfoque de derechos en el aula.

Palabras clave: Diálogo educativo; Estudiante sujeto de derechos; Docente garante de derechos; Educación superior.

Introducción

En el ámbito educativo poco se han problematizado diversas temáticas clave para poder hacer realidad un enfoque de derechos en las aulas del sistema educativo mexicano, tampoco en las instituciones de educación superior. Esto a pesar de que desde 2019 el texto del Artículo tercero constitucional explicita el mandato de un enfoque de derechos en toda la educación del país y actualmente, después de la última reforma a dicho artículo el 20 de diciembre de 2024 a la letra dice:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Cámara de Diputados, 2025, p. 8)

Es importante analizar el mandato constitucional en materia educativa con cuidado. Por asunción del marco jurídico, las y los estudiantes en el aula son sujetos de derechos y los servidores públicos, es decir, las y los profesores, garantes de estos, junto con el Estado en su conjunto. Además, en el artículo tercero se explicita la orientación de la educación que debe basarse en un enfoque de derechos garantizando la igualdad sustantiva. La educación tenderá al desarrollo armónico de las personas y a la construcción de una ciudadanía solidaria y respetuosa en el ejercicio de la libertad personal, en un marco de cultura de paz entre individuos, grupos y naciones. Por último, es responsabilidad de todos los actores procurar la mejora continua de la enseñanza aprendizaje. Respetar a las y los estudiantes como sujetos de derechos tiene implicaciones para las prácticas cotidianas en el aula (Camaño, 2015; Téllez et al., 2018).

Una de ellas, quizá la más importante, es lograr que las y los estudiantes puedan expresar sus opiniones, sentimientos, reflexiones, intuiciones, creencias y conocimientos con autenticidad y respeto a los demás, desde su propia perspectiva. Es un tema que se ha abordado desde la generación de ambientes emocionalmente seguros para lograr aprendizajes que perduren en el tiempo (Cabezas y Fernández-Río, 2024). Sin embargo, los sistemas educativos continúan sin darle la importancia que se requiere desde el derecho del ser humano a formarse como sujeto de derechos en su sociedad (Cando Viri, 2024).

La participación auténtica mediante la expresión oportuna permite al docente adaptar sus actividades e intervenciones conforme a las necesidades que se expresan por parte de las y los estudiantes y de acuerdo con el avance cognitivo que logran explicitar (Prieto Parra, 2005). De esta manera, el docente se convierte en una persona que facilita aprendizajes y acompaña empáticamente los procesos, tanto emocionales, como cognitivos y axiológicos de sus estudiantes.

En procesos de aprendizaje, donde las personas construyen sus conocimientos al acomodar y reacomodar en sus estructuras mentales y emocionales la información nueva, dándole sentido a partir de su propia experiencia y de sus reflexiones; la autenticidad de su palabra es un elemento que contribuye a la autonomía y la creatividad (Jara Tapia, 2011). Además, a partir de que desarrollan su capacidad para las operaciones formales, la expresión honesta de sus análisis, así como la fundamentación de estos, contribuye al desarrollo de la criticidad en su pensamiento (Rivas-Urrego et al., 2020). Sólo desde estos procesos profundos, los seres humanos desarrollan su potencial y, con los años, lo que se suele reconocer como sabiduría.

La participación infantil es un tema que ha ocupado a los educadores desde que se comprendió que niños y niñas tienen que involucrarse activamente en sus procesos de aprendizaje para poder construir su conocimiento (Medrano Olivito y Moyano Muñoz, 2024). Lo mismo es válido para los estudiantes adultos en la educación superior. Sin embargo, ha sido difícil introducir enfoques pedagógicos

constructivistas y reflexivos en la educación básica y en los procesos educativos de profesionalización en la educación superior, las prácticas educativas reflexivas, críticas y autocríticas siguen siendo escasas (Peña Caldera et al., 2024).

En el siglo XX se transitó del niño callado y quieto en las aulas hacia el estudiante participativo y activo. No obstante, en general, las y los profesores desde sus perspectivas adulto-céntricas y/o disciplinarias en el nivel profesional, invitan a las y los educandos a participar con ellos. Las y los docentes determinan cómo permiten la participación de sus estudiantes en todos los niveles educativos. En sus prácticas tienen expectativas precisas sobre los aportes de quien aprende y, cuando no se cumplen, son invalidados. Dar el salto de la participación que responde a las lógicas de las y los profesores (Zuloaga, 2022), a una que honra el Ser de sus estudiantes es un reto vigente.

Por ello, la humildad en el docente y la voluntad de acompañar empáticamente desde las perspectivas propias de quien aprende a sus estudiantes son características que facilitan la transformación en las prácticas áulicas (Gómez y Camargo, 2016). Este cambio paradigmático ha sido difícil y complicado de introducir en los sistemas educativos. Por otro lado, por un instinto de sobrevivencia emocional y social, las nuevas generaciones tienden a querer agradar a las figuras de autoridad de las que dependen, y, por ello mismo, se han normalizado una gran cantidad de conductas violentas en nuestras aulas (Sannuti, 2025).

Por ende, tanto las pautas de crianza, como los modelos educativos han sido mayoritariamente impositivos y autoritarios, lo que refuerza en las y los estudiantes la obediencia, la pasividad y la sumisión (Beltrán et al., 2021). En consecuencia, cuando estas situaciones se convierten emocionalmente difíciles para las personas en formación, empiezan a rebelarse de maneras en las que desafían la autoridad de la profesora y el profesor, pero con poco conocimiento de sus necesidades reales desde su Ser. Por ello, es tan importante que las nuevas pautas de crianza y modelos educativos fomenten el autoconocimiento del sujeto con un respeto incondicional a su Ser. Lograr que los seres humanos

sustituyan reacciones impulsivas y autoritarias por actitudes reflexivas que apoyan procesos de construcción de paz y de solución de conflictos sin el uso de la violencia (Viramontes, 2018), es quizá el reto formativo más importante para la convivencia en todos los ámbitos: personal, familiar, grupal, comunitario, nacional e internacional

Como se observa, lo que se ha estudiado en torno al desarrollo humano no se ha socializado suficientemente para provocar los cambios que requerimos en las pautas de crianza en el hogar y en la educación formal. Actualmente, como dijo Morin (1999), es urgente educar en la comprensión de la condición humana y en nuestra condición terrenal, de una manera que nos permita emanciparnos de formas de relación impositivas, violentas, depredadoras y destructivas.

Por ende, la educación como proceso de liberación cobra aún mayor importancia en el contexto nacional e internacional del momento histórico que estamos viviendo, pues ayudará a promover los cambios que el mundo requiere de manera más amable. Toda emancipación de formas del pensamiento, de hábitos y de costumbres que nos mantienen atados a impulsos autoritarios, de enojo, de frustración, de ejercicio arbitrario de poder y de control sobre otros seres humanos es complejo y, por lo tanto, para su logro es necesario pasar por un proceso complejo y, por lo tanto, dialógico, retroactivo, recurrente, recursivo y situado en nuestras aulas de manera cotidiana (Morin, 2017).

A partir de Paulo Freire (1969), hay una propuesta educativa que busca la dignificación de quien aprende, honrando su Ser, su contexto y sus experiencias. Así mismo hay una comprensión profunda de los aportes de la profesora y el profesor desde sus capacidades humanas de relación con el otro y con lo otro (Freire y Passetti, 2018). Esta propuesta del Sur tiene sus bases en las teorías de desarrollo humano de Fromm (1965) y de Rogers y Freiberg (1969), así como de una espiritualidad desarrollada desde la Teología de la Liberación latinoamericana. Además, tiene como centro de su cometido, la liberación y transformación del ser humano con la finalidad de trascender las formas de relación impuestas por siglos de colonización (Freire 2006).

Estos planteamientos son anteriores al enfoque de derechos, sin embargo, sin diálogo en las aulas no hay enfoque de derechos humanos en la educación. Los sistemas educativos siguen educando a las generaciones jóvenes sin lograr que verdaderamente aporten a la formación de ciudadanas y ciudadanos libres y solidarios, optimistas, alegres y llenos de esperanza. Estas características son medulares en la propuesta educativa de Freire (2017). El mediador pedagógico privilegiado según este autor es el diálogo. Sin embargo, poco se ha profundizado en el hecho de que existen muchas formas de conversar con finalidades educativas diferentes.

Con estos referentes se focalizó el problema de la investigación en comprender mejor cómo las prácticas áulicas dialógicas han logrado generar la participación genuina de las y los estudiantes con la finalidad de hacer realidad un enfoque de derechos. La indagación se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo se facilita a través de diálogos en el aula una participación auténtica y honesta de las y los estudiantes que les permita ejercer sus derechos en la cotidianidad?

El objetivo general es comprender que los diálogos en el aula provocan una participación genuina de las y los estudiantes con la finalidad de abrir un ejercicio cotidiano de derechos. Los supuestos que subyacen a la investigación que se desarrolló son:

- a. Un enfoque de derechos en la educación requiere de prácticas áulicas que permitan el ejercicio cotidiano de los derechos de las y los estudiantes,
- b. El diálogo es una herramienta básica para facilitar la participación genuina y ésta es necesaria para poner en pie un enfoque de derechos.

Al analizar los cómo de las prácticas docentes, se encontraron diversos tipos de diálogo que favorecen una participación genuina de las y los estudiantes en los diferentes momentos del proceso educativo. Una parte del análisis condujo a la caracterización de los diálogos de acuerdo con los momentos en los que se encuentran los procesos de

facilitación de aprendizajes en las aulas. Otra parte se centró en reconocer la relevancia de los diálogos para la formación de los estudiantes. Una tercera dimensión que se rescató fue el papel y la responsabilidad del docente en los diferentes tipos de diálogo.

La justificación de la indagación radica precisamente en la necesidad de comprender cada vez mejor cómo podemos transformar las prácticas áulicas para emanciparnos de los paradigmas autoritarios e impositivos que obstaculizan la puesta en pie de un enfoque de derechos en la educación.

Metodología

El estudio se implementó desde el paradigma complejo (Morin, 2017) con un enfoque cualitativo que buscó la detección, el análisis y la comprensión de los diálogos educativos. El método empleado fue crítico reflexivo y para la recolección de datos se utilizó una bitácora del docente, donde se anotaron todas las observaciones posibles sobre los diálogos facilitados en cada sesión áulica.

Esta indagación se inscribe en la tradición de Schön (1983, 1987), Zeichner y Liston (2013) y Eisner (2017), que han descrito ampliamente las bondades de las competencias reflexivas que convierten a las y los docentes en los investigadores de sus propias prácticas. Recientemente también en el ámbito hispanohablante se han desarrollado trabajos con esta metodología. Se ha utilizado en el contexto de la búsqueda de la transformación de las prácticas docentes (Pérez Abril, 2003). Se ha insertado en la tradición de la investigación acción latinoamericana (Rojas, 2012, Anderson y Herr, 2022) y se ha analizado cómo este quehacer del investigador docente tiene un poder transformador más allá del aula (Martínez Madrigal et al., 2022).

Este trabajo se condujo a partir de un diálogo entre colegas que coinciden en la docencia de las mismas Unidades de Aprendizaje (UDA en adelante) en un programa de licenciatura y que han compartido la impartición colegiada de algunas UDA en un programa de maestría; se sitúa en la educación superior. Participaron en este diálogo

go siete colegas, todos profesores investigadores de tiempo completo, de los cuales seis pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. Se llevó bitácora durante cuatro semestres en dos UDA de licenciatura y en 4 UDA de Maestría. Se compartieron los hallazgos en un Seminario de seis sesiones.

Utilizar herramientas crítico-reflexivas desde el paradigma complejo requiere de un diálogo continuo con la realidad que se vive y de la cual se extraen experiencias. Las habilidades que se desarrollan para esta aprehensión de la realidad, de la cual se es partícipe, son la observación y una honesta autoobservación. Además, estos procesos individuales se enriquecieron en este trabajo a través de un intercambio entre pares para espejear las reflexiones y analizarlas conjuntamente. Al mismo tiempo no es suficiente observar una vez el fenómeno, es útil repetir de manera recurrente ejercicios cotidianos en el aula que permitan la retroactividad entre docente y estudiantes, así como entre estudiantes. Contar con bitácoras de varios semestres que se registraron en prácticas con grupos diferentes permitió encontrar varios tipos de diálogo que se presentan en momentos determinados de los procesos de aprendizaje y cuyas características fueron identificables en todas las experiencias. Una vez que se caracterizaron los diálogos se pudieron determinar tres categorías de análisis, a saber: los momentos en el trayecto del aprendizaje, las implicaciones en los procesos formativos de los estudiantes y el papel (responsabilidad) del docente en cada uno de ellos.

Resultados

Existen muchas formas de conversar con finalidades educativas en las aulas. Docentes con prácticas dialógicas sólo ocupan un 25% del tiempo en las aulas, en el otro 75% las y los protagonistas de los procesos de aprendizaje tienen la palabra. Fue un hallazgo descubrir siete tipos de diálogo: diagnóstico, de contención, motivacional, de contenidos disciplinares, de construcción de aprendizajes, de retención y evaluativo. A continuación, se describen las características de cada uno, así como los momentos en los que son pertinentes dentro del proceso

de aprendizaje y su función formativa para las y los estudiantes, finalmente se incluye la responsabilidad docente en cada uno.

Diálogo diagnóstico

El diálogo diagnóstico es un instrumento que aparece por primera vez al inicio de toda relación educativa, en la que se encuentran un responsable de facilitar el aprendizaje, el desarrollo de las capacidades (conocimientos de ciertos contenidos y procesos, habilidades, actitudes) y quienes quieren o por obligación tienen que adquirirlos. Las y los profesores necesitan conocer qué saben, qué pueden hacer, en qué ambientes se encuentran, qué deseos y expectativas tienen las y los estudiantes de un grupo en torno a los aprendizajes que convocan a todos los miembros de un aula educativa a compartir muchas horas juntos. Sin embargo, normalmente, esta indagación, cuando se hace únicamente se refiere a conocimientos y habilidades en torno a la asignatura a impartirse, y los que lo hace diferente desde una perspectiva de derechos humanos es el reconocimiento de los estudiantes como personas, con su propia opinión, perspectiva y manera de estar frente a sus procesos de aprendizaje. Son seres senti-pensantes que hay que conocer, y a quienes hay que salvaguardar en todo momento su dignidad.

El diálogo diagnóstico inicia desde el primer encuentro y termina cuando se acaba el tiempo que se comparte en una relación educativa. Sus características son que tiene un tono informal de conversación en el que las personas que participan tienen que desarrollar paulatinamente un interés genuino por conocer al otro. Es un ejercicio de conocer sin emitir juicios de valor y en el que se conversa desde la empatía con el otro. Sin un adecuado diálogo diagnóstico es difícil poder honrar los procesos cognitivos y de aprendizaje de las y los integrantes de un grupo de estudiantes de manera relevante y conducente a un aprovechamiento real; menos aún se podrá contribuir a la ampliación de las capacidades emocionales, sociales y espirituales de las y los educandos.

Cabe señalar que estos procesos de indagación y conocimiento mutuo también funcionan como autodiagnóstico permanente para las y los estudiantes, tanto a nivel individual, como colectivo, en el que todos los integrantes se conocen y pueden aprender a tomarse en cuenta de maneras recíprocas. La palabra y la voz de las y los estudiantes es la más importante, el educador es clave en la facilitación de un ambiente de seguridad emocional, es decir, de confianza y empatía. El diálogo lo inicia el profesor y se desarrolla desde preguntas auténticas, no agresivas, que inviten a conversar en torno a un interés real de todos por conocer a los integrantes de un grupo educativo. A veces toma tiempo que las aportaciones de las y los estudiantes sean también genuinas y desde un deseo por compartir sus experiencias y saberes mutuamente. Por ello, los diálogos diagnósticos son el inicio, pero se conducen de manera permanente en momentos en que los procesos educativos lo ameriten o lo permitan, dadas las características de sus integrantes y su entorno. Estos diálogos siempre invitan a una autorreflexión crítica para todos los involucrados.

Resumiendo, los diálogos diagnósticos tienen carácter informal, su función es asegurar la relevancia y pertinencia de la conducción de los procesos de aprendizaje- enseñanza, y el principal requisito para su buen desarrollo es la construcción de relaciones de confianza y aceptación mutua. El profesor sienta el tono y las y los estudiantes contribuyen compartiendo sus saberes, sentires, expectativas y obstáculos que enfrentan. Es una herramienta que conduce, además, al autocognocimiento de todos los sujetos involucrados, mediante procesos de reflexión crítica sobre sí mismos.

Diálogo de contención

A la par de estas conversaciones que emanan de un interés recíproco de conocerse como seres humanos, en los grupos educativos el docente maneja diálogos de contención. Desde el primer encuentro entre docente y estudiantes, los intercambios en el aula se conducen desde una serie de técnicas que permiten a todas y todos los integran-

tes a aprender a autorregularse y a tomar en cuenta las necesidades cognitivas, emocionales, sociales y de formación de los demás (Chávez y Michel, 2009). Con un diálogo protegido en el que a todos se pregunta qué necesitan para sentirse a gusto en el aula y qué requieren para poder aprender, las y los estudiantes sujetos de derecho aprenden a conocerse a sí mismos, a reflexionar sobre lo que requieren, a compartirlo y a conocer en este sentido a sus compañeros.

En estos primeros diálogos se explica y se ejercita la escucha activa de todos hacia todos, no se comparte sólo con el profesor, es un ejercicio entre pares y con el docente. La escucha entre pares suele ser difícil al principio, sin embargo, es importante colocar a los estudiantes en círculo para que todos se puedan mirar a la cara y usar una pelota para dar la palabra y todos la dan, no sólo el profesor. Con esta sencilla técnica la atención se gira del docente al grupo. Durante este diálogo entre pares el profesor anota los elementos importantes que aportan los estudiantes y de su análisis surge un convenio grupal que en diversos contextos ha recibido el nombre de contrato de armonía o pacto educativo.

Este pacto es un convenio dinámico que se enriquece conforme van surgiendo las necesidades para resolver conflictos, dificultades en los procesos de aprendizaje y para acompañar emocionalmente a quien requiera de este apapacho (arropamiento) por circunstancias diversas en su vida. Nuevamente, las y los estudiantes participan con su voz y el docente plantea las preguntas detonadoras de manera que todos se sientan arropados, aunque puedan presentarse situaciones desagradables que hay que resolver. La profesora y el profesor también se incluyen como otro ser humano con necesidades para sentirse bien, mismas que externará de la misma manera que los demás integrantes cuando sea su turno.

Estos diálogos que acompañan los procesos formativos son conducentes a ambientes que promueven la seguridad emocional, sin ser laxos o permisivos, pero siempre desde el respeto y la validación del otro. Esta contención es responsabilidad del profesor, sin embargo, no

tiene que ver con control, tiene una calidad diferente, ya que son dinámicas colectivas que promueven la autorregulación, la comprensión del otro en muchas dimensiones como la cognitiva, emocional, axiológica e inclusive la física, la compasión y la solidaridad.

Resumiendo, los diálogos de contención son estructurados por el profesor, su función es asegurar la autorregulación de los estudiantes y el principal requisito para su buen desarrollo es la empatía con el otro y el apoyo solidario frente a dificultades que enfrentan los estudiantes. El profesor estructura los diálogos, toma la iniciativa para señalar cuándo y cómo podemos arropar al otro y los estudiantes contribuyen compartiendo sus dificultades, sus frustraciones, sus enojos y aprenden a autorregularlos.

Diálogo motivacional

Como responsables de la conducción de procesos educativos haya otros diálogos que hay que saber conducir como profesora o profesor, los diálogos motivacionales son esencialmente un compartir emociones positivas en relación con los contenidos, los procesos de aprendizaje y los resultados que se aprecian en las aulas. El entusiasmo de la profesora y el profesor contagia a sus educandas y educandos y el compromiso que asume hacia su grupo es el mismo que las y los participantes aprenderán a desarrollar. Estos diálogos en los que los seres humanos se conectan en torno a un tema, problema, proyecto o reto son necesarios para poder adentrarse en un proceso de construcción de conocimiento. Estas conversaciones implican compartir lo que nos interesa y mueve en nuestra profesión.

Esta emoción humana que se comparte no se puede sustituir por mediadores tecnológicos y es un ingrediente fundamental en la relación educativa. También puede ser necesario conducir un diálogo motivacional centrado en las condiciones que presentan las y los estudiantes, por ejemplo, cuando se percibe un grupo sin entusiasmo, cansado, con algunas o algunos integrantes tristes, tensos, o simplemente

pasivos. Cuando conversamos compartiendo sentimientos en torno a los contenidos que nos convocan en una Unidad de aprendizaje, estamos en ese momento validando a las personas en formación como seres sentipensantes (Maturana, 2004).

Cuando honramos y le damos tiempo a la expresión genuina de los seres humanos con quienes convivimos se abren las puertas para la solidaridad y la empatía, se mueven las estructuras hacia el compromiso mutuo, hacia la búsqueda interior de encontrar el sentido profundo de lo que estamos experimentando, aprendiendo, encontrando en la vida escolar y cómo esto se vincula con las experiencias en familia y en la comunidad. Estos espacios no son pérdida de tiempo son necesarios para poder conducir un grupo que esté listo para entusiasmarse por lo que tiene la oportunidad de aprender. Cuando se está motivado las personas encuentran sentido a adquirir información nueva y la voluntad para hacer el esfuerzo que implica la construcción del conocimiento.

Resumiendo, los diálogos motivacionales tienen carácter informal y emotivo. Su función es asegurar el compromiso consigo mismos y los demás con los procesos de aprendizaje- enseñanza. El requisito es que podamos amar nuestra profesión y transmitir esta emoción positiva. La profesora y el profesor comparten su entusiasmo y están atentos al clima emocional del grupo, con la finalidad de abrir estos espacios tan profundamente humanos que les dan sentido a nuestras actividades compartidas. Las y los estudiantes contribuyen compartiendo sus emociones y desarrollando esta relación significativa con los contenidos que los ocupan.

Diálogo de contenidos disciplinares

Cuando se dan los momentos de abordar contenidos nuevos en la educación superior es conveniente que las y los estudiantes indaguen el tema individualmente de manera previa al momento áulico, compartan lo que aprendieron y sus dudas en pequeños equipos entre

pares y que se inicien los diálogos a partir de las presentaciones de los equipos que se formaron en el grupo. Esta técnica se conoce como aula invertida (Prieto Martín et al., 2021). Para que esto funcione y no sea aburrido para las y los chicos es necesario iniciar un diálogo que logre involucrar a las y los estudiantes, en el sentido de despertar expectativas con respecto a la información que se va a indagar. De esta manera se pueden dosificar adecuadamente lecturas, preguntas a indagar, recursos a utilizar como documentales, entrevistas filmadas, entre otros.

Hoy en día las generaciones jóvenes están saturadas de información y saben buscar información en sus dispositivos electrónicos desde edades muy tempranas. ¿Cómo establecer entonces un diálogo sobre las temáticas que nos ocupan curricularmente? Las y los estudiantes requieren de encontrarle sentido a la nueva información para lograr que se interesen por acceder a ella y comprenderla. Lo tradicional son los monólogos del docente, sin embargo, este proceso de despertar interés y curiosidad por los temas a tratar puede llevarse al aula mediante variadas estrategias didácticas: una exposición clara y entusiasta por parte del maestro (no más larga que 10 minutos), en el que se desglosan conceptos, procedimientos, o se plantean problemas y preguntas.

Las exposiciones logran generar suspenso e interés cuando se elaboran en torno a preguntas que las y los estudiantes tienen interés en conocer. Los aspectos clave aquí son un lenguaje adecuado y comprensible, tomar en cuenta los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo y la relación emocional y social que se establece con el tema por parte del docente y de la mayoría de las y los estudiantes. Estos espacios son de un silencio activo por parte del grupo. El monitoreo adecuado requiere de espacios de diálogo con las y los participantes, que permiten una pausa a la exposición y que aseguren que las y los estudiantes estén siguiendo la narrativa, en corroboración de ello se solicitan solo intervenciones cortas pero genuinas y subjetivamente verdaderas por parte de las y los participantes.

Para que la información que se comparte se constituya en elemento que sirva a la construcción del conocimiento por parte del

sujeto que aprende se requieren muchos diálogos. En estos días con inteligencia artificial y mucha información basura, las conversaciones versan en torno a cómo checar el origen de la información, cómo tener evidencia de la veracidad, cómo valorar la perspectiva desde la cual se generó la información, cómo aprender a descartar la información que no sirve a nuestros intereses y objetivos.

Resumiendo, los diálogos en torno a los contenidos curriculares tienen carácter formal e indagatorio. Su función es asegurar la claridad de los objetivos en torno a la información nueva que se requiere y de los procedimientos para llevarla al aula. El requisito es que esté clara la estrategia didáctica elegida por la y el profesor y ésta se ajuste a las posibilidades reales de indagación y presentación de los contenidos que tienen las y los estudiantes. La docente y el docente comparten los por qué y los cómo dialogando con el grupo para asegurarse que todas y todos están en el mismo entendido. Las y los estudiantes contribuyen compartiendo sus habilidades de indagación, sus saberes previos y su deseo por aprender, mostrando responsabilidad y compromiso consigo mismos y con sus compañeras y compañeros. Ejercitan la reflexión crítica en torno a los contenidos abordados y en torno a las fuentes de la información.

Diálogo de construcción de conocimiento

Una vez que se cumple con la presentación de la información nueva inician los diálogos para construir el conocimiento. En este proceso de apropiación y subjetivación son esenciales la interacción de cada persona con los contenidos, las conversaciones entre pares, las aclaraciones con el docente para disipar dudas que resultan de los procesos de asimilación y acomodo de los nuevos conocimientos. En estos momentos, el papel de facilitación se logra mediante dispositivos didácticos que activen la participación entre pares, en grupos pequeños (equipos de trabajo de entre tres y cuatro estudiantes), en binas y en plenarias. Las actividades que se proponen deben ajustarse a los procesos cognitivos y emocionales de las y los estudiantes, presentándoles

retos alcanzables que requieran de creatividad e imaginación para lograrlos. Así se activa el compromiso de las y los estudiantes de diversas maneras. Son espacios donde las aulas son ruidosas, asemejan un aviario con diferentes especies de pericos y la contención es necesaria para evitar gritos o desviación de la atención hacia otros asuntos.

Resumiendo, los diálogos de construcción del conocimiento se desarrollan en torno a la subjetivación y apropiación de lo nuevo. Tienen carácter formal y puede incluir procesos creativos. Su función es asegurar la comprensión del conocimiento que se construye. El requisito es que podamos encontrar actividades interesantes y a la vez didácticas que faciliten la construcción individual y colectiva de los contenidos a tratar. La profesora y el profesor dominan la epistemología de la disciplina y proponen las actividades que requieran de estos diálogos entre pares que conduzcan a las y los estudiantes a pensar juntos de manera crítica y comprometida. Las y los estudiantes contribuyen compartiendo sus conocimientos y su creatividad, su manera de comprender las cosas y la escucha a cómo lo entienden sus compañeros.

Diálogos de retención

Una vez que se logra la construcción del conocimiento se hacen necesarios los ejercicios de retención, para facilitar en otros momentos una nueva adquisición. Desde posturas maniqueas en educación se ha generado una falsa dicotomía entre comprensión y memorización. Así como hace poco sentido memorizar cosas que no se comprenden, el no memorizar información que se ha entendido dificulta un adecuado desempeño como profesional en cualquier área y erosiona las bases para desarrollar el pensamiento crítico a largo plazo.

Por ello, es tan importante conducir variados diálogos entre pares para la retención del conocimiento. Estos se presentan en torno a juegos y ejercicios que permiten la aplicación reiterativa del conocimiento. Estos momentos también son de participación muy activa por parte de las y los estudiantes y, si es lúdica, mucho mejor, ya que los juegos

permiten el trabajo en equipos con reglas claras para la participación, por lo que la contención se da de manera orgánica. Los juegos pueden ser interactivos en un dispositivo tecnológico, en binas, en equipos, con todo el grupo.

En educación superior los propios estudiantes pueden inventar estos juegos en equipos de tres, cada equipo diseña un juego de aplicación del conocimiento para el resto del grupo. De esta manera el aula se convierte en un espacio dinámico de intercambio, creación y apropiación colectivos. Ejemplos de juegos que facilitan la retención y activan el diálogo entre pares son una búsqueda de tesoro (mediante pistas con ejercicios a resolver individualmente y/o en equipos), juegos de ahorcados, sopas de letras, serpientes y escaleras, juegos de oca, dominós, memorias; la lista de posibilidades es muy larga y existen sitios en las redes con muchos recursos para temas de toda índole y para diferentes edades y niveles educativos.

Resumiendo, los diálogos de retención tienen carácter muy dinámico y de preferencia lúdico, se conducen entre pares. Su función es asegurar la retención del conocimiento. El requisito es que podamos ejercitar y repetir el conocimiento adquirido. La profesora y el profesor comparten sugerencias, y las y los estudiantes diseñan juegos para los demás. La finalidad es que, retomando el reto lúdico (una característica muy humana que se ha perdido en el mundo de los adultos) dinamicemos los procesos de apropiación del conocimiento, asegurando el intercambio entre pares. Las y los estudiantes contribuyen con su creatividad y se involucran en el juego con sentido y finalidad de retener.

Diálogo evaluativo

Finalmente, encontramos el diálogo evaluativo. Las y los docentes tienen la obligación de verificar y valorar cuánto se ha aprendido y si los aprendizajes se saben utilizar en diferentes situaciones. Tradicionalmente, esto se hace mediante exámenes, sin embargo, hemos

notado muchos problemas desde la tensión y el nerviosismo de las y los estudiantes hasta el copiado, el plagio y recientemente el uso de la inteligencia artificial. Por ello el diálogo evaluativo no intimidatorio cobra especial relevancia actualmente. La participación de las y los estudiantes debe ser relajada, para permitirles desplegar con naturalidad y seguridad los aprendizajes logrados.

Existen muchas formas posibles desde diálogos individuales como es el caso de las defensas de tesis o de un pequeño diálogo en torno a preguntas clave, o puede ser mediante exposiciones orales por parte de las y los estudiantes, en equipos, demostración de solución de problemas, de experimentos, de trabajos elaborados por ellas y ellos con elementos visuales, textos escritos a mano en el momento, música, entre otros. Lo que importa en estos diálogos, ejercicios, juegos y exposiciones es que el profesor tenga evidencia de los aprendizajes adquiridos.

Resumiendo, los diálogos evaluativos tienen carácter formal y relajado. Su función es asegurar una valoración justa del conocimiento adquirido. El clima relajado y seguro facilita el buen desarrollo de estos diálogos. La profesora y el profesor deben tener claros sus criterios de evaluación y estos deben compartirse con el grupo desde que se inicia cualquier tema nuevo. Es responsabilidad de la y el profesor conducir los diálogos evaluativos. Las y los estudiantes demuestran los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante los procesos de aprendizaje- enseñanza, los procesos incluyen la autoevaluación y la evaluación entre pares.

Discusión

¿Qué nos dicen estos resultados a la luz de un enfoque de derechos? Si partimos de la premisa, expuesta en la introducción, de que las y los estudiantes son sujetos de derechos humanos y que las instituciones escolares deben contribuir a la construcción de estos como ciudadanos críticos y responsables capaces de construir sociedades equitativas y justas, los diálogos en todas sus modalidades contribuyen a poner en pie el derecho a la participación y a la toma de decisiones conjuntas.

En la literatura existente se habla de la importancia de incluir la educación en derechos en todas las carreras universitarias (Magendzo, 2001), sin embargo, más allá de recomendar la inclusión de contenidos curriculares, estimular la reflexión crítica y respetar la diversidad entre los estudiantes, no hay mucha literatura que nos permita contrastar los hallazgos con planteamientos de otros autores. En la literatura del enfoque de derechos se recomienda un diálogo crítico y la reflexión (Vila Merino, 2006).

No se encontraron referencias a alguna descripción o caracterización de diversas formas de dialogar en el devenir de las aulas y tampoco en referencia a sus funciones en el proceso educativo. Por ello mismo, nos pareció pertinente prestar atención a esta herramienta tan recomendada pero poco problematizada y observada a profundidad. En general, se reconoce que es importante y fundamental el diálogo educativo para garantizar la dignidad de la persona (Mujica, 2007), sin embargo, no se profundiza en los cómo se logra ello.

Desde nuestra perspectiva el ejercicio que se hizo en nuestro colegiado de caracterizar y dilucidar las funciones de diversas formas de conversar en el aula puede ser útil, para lograr todo aquello que se enuncia y se presenta en la teoría en torno a la educación con perspectiva de derechos humanos.

Otros autores se refieren de manera indirecta al diálogo cuando invitan a insertarse en el paradigma complejo (Gonfiantini, 2016), y, ciertamente, el diálogo en diferentes momentos es el mediador que nos permite sustituir el dogmatismo por la problematización, las certezas por incertidumbres, la disciplina por la transdisciplina. Esta forma de asumir la docencia requiere de una gran dosis de humildad e interés genuino por los procesos de aprendizaje de los estudiantes a cargo del docente. La premisa de Freire (1969, 2006, 2017) de que todos aprendemos de todos debe vivirse, practicarse mediante el diálogo que conmina a la reflexión constante y al conocimiento del otro, sin perder la responsabilidad del garante de conducir la dinámica grupal en ambientes emocionalmente seguros.

A manera de ejemplos: en los diálogos diagnósticos se da la voz a las necesidades e intereses de los estudiantes; los diálogos de contención conducen al consenso de los reglamentos áulicos y a la contención de cualquier forma de violencia; los diálogos empáticos de contención contribuyen al autoconocimiento de los involucrados y al aprendizaje de nuevas formas de resolver conflictos, tanto personales, como entre las personas. La toma de decisiones colegiada es una forma real del ejercicio de derechos en el aula. Así desde el primer día el reglamento consensado las decisiones colegiadas sobre cómo se presentan los contenidos, cómo se indaga en torno a ellos, cómo se trabajan por quienes aprenden también son posibles a partir de los diálogos que se conducen continuamente.

Finalmente, los diálogos evaluativos que contemplan una autoevaluación y evaluación entre pares también facilitan en autoconocimiento mediante el espejo de cómo les ve el profesor y sus compañeros. Estos procesos altamente participativos y de toma de decisiones colegiada dentro de un marco institucional que marca los límites de lo que se puede negociar y qué no, es un proceso que permite a los estudiantes sujetos de derechos construirse como tales.

De esta manera estos múltiples diálogos son los instrumentos que el garante de los derechos de sus estudiantes, el profesor, debe saber conducir generando un ambiente emocionalmente seguro. Otro requisito del enfoque de derechos es que exige eliminar todas las formas de violencia, los diálogos ayudan a develar imposiciones, a responder colectivamente frente a conductas agresivas, negligentes, irrespetuosas, invalidante. La creatividad de los docentes es necesaria en la facilitación de todos estos diferentes tipos de diálogo que tienen finalidades distintas en los procesos de aprendizaje, pero que ayudan a poner en pie un enfoque de derechos.

Otro rasgo común es que los diálogos tienen el tono de conversaciones grupales entre personas que se respetan, pero que también comparten un interés real por sus propios procesos de aprendizaje y por el de los demás integrantes del grupo. En este sentido, los diálo-

gos motivacionales son los que convierten a los procesos educativos en vivencias humanas compartidas, donde se transmiten la emoción, el entusiasmo, el gusto, la experiencia estética de una persona a todas las demás del grupo.

Estas prácticas honran nuestra condición humana, en términos de Morin (1999) y lo que da a los procesos de aprendizaje dirección y sentido, a la vez que abre la posibilidad de construir aprendizajes de manera significativa. Estas son las condiciones humanas en el aula que van formando el ethos de las personas, sujetos de derechos, y que los construye como ciudadanos responsables.

En otro orden de ideas las siguientes características son comunes a todos los diálogos:

- a. Las preguntas son el disparador clave para provocar las conversaciones, la autenticidad de estas y el compromiso con el grupo son emociones que se comparten y depende de las relaciones que se entablan en el aula para generar un ambiente emocional, cognitiva y axiológicamente seguro.
- b. Las emociones auténticas que se comparten en todos los diálogos son otro ingrediente que le da cohesión a esta actividad humana: el gozo que se experimenta cuando un trabajo es apreciado por otros, cuando se comparte cómo nos ha “caído el veinte”, cuando todos contribuyen a construir el aprendizaje colectivo y a desarrollar contenidos que interesan a otros son ejemplos de este ingrediente presente en todos los diálogos, se honra el reconocimiento de que somos seres sentipensantes (Maturana y Maturana, 2003).
- c. En ningún momento el garante de los derechos puede hacer un juicio de valor de las personas sujetos de derecho, hay una aceptación incondicional de todos, que se expresa en las intervenciones. Los diálogos de contención contribuyen a contener conductas destructivas o autodestructivas, agresivas, descalificadoras de las personas, la falta de autodiscipli-

na o de voluntad por aprender. Y en todos los diálogos hay contenciones necesarias y a través de estas conversaciones se expresan retos ya sea individuales o grupales que permiten ir formando el carácter, la autodisciplina y la voluntad.

Todas estas características permiten ir haciendo realidad el derecho de todo estudiante a alcanzar su máximo potencial humano (DUDH, 1948, Art. 26).

Desde nuestra perspectiva la palabra genuina de los estudiantes, su voz y las preguntas auténticas por parte del profesor y de los estudiantes convierten el proceso educativo en una experiencia profundamente humana que sólo se logra entre personas que están compartiendo presencialmente un espacio físico, en el que también influyen el lenguaje corporal, los olores, las emociones compartidas, los acontecimientos personales que acompañan los procesos.

Conclusiones

Si bien podemos afirmar que los sistemas educativos han aumentado la accesibilidad de la educación como un derecho, falta mucho por hacer para que el derecho a la educación verdaderamente logre ofrecerse en congruencia con el marco legal. La fragmentación disciplinar ha dificultado que se ahonde pedagógicamente en un documento de corte legal como lo es la Carta Magna o la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) que requiere de una aproximación interdisciplinar para que cobre sentido en las situaciones concretas donde se ofrecen servicios educativos.

Nos ocupan documentos complejos que tratan los derechos individuales en conjunción con derechos colectivos sin que sean excluyentes, más bien se complementan. Así el principio rector de la dignidad humana de cada persona, sólo se puede cumplir cuando se escuchan todas las voces de las y los estudiantes, a la vez que respetamos los intereses del grupo como colectivo que comparte un aula.

Antes del enfoque de derechos expuesto explícitamente por primera vez en nuestra Carta Magna en 2019, el reconocimiento del es-

tudiante como sujeto de derechos hace imprescindible la apertura de espacios de participación auténtica en todas las instituciones que brindan servicios educativos. En esta contribución podemos concluir que la participación comprometida y auténtica en las aulas se da a partir de diferentes tipos de diálogo que la facilitan. Conversaciones todo el tiempo, que no tienen secuencia, sino que, de acuerdo con la necesidad del momento, se conducen. Preguntas siempre para evitar juicios de valor, comprensión de los seres sentipensantes que conforman al grupo y acompañamiento para lograr la autorregulación constructiva. De esta manera las aulas se convierten en espacios donde se ejercen derechos y se aprende a convivir sin violencia, construyendo comunidad.

Los tipos de participación se corresponden con los momentos en los que se encuentran los procesos educativos, pero en todos los casos tienen en común que debe brindar a las y los estudiantes y al docente la posibilidad de intercambiar de manera auténtica con calidez y respeto, liberándose de toda forma de violencia. La búsqueda de consensos y la negociación de las reglas, debieran ser prácticas cotidianas para evitar las imposiciones estructurales o unilaterales. Los diferentes diálogos educativos que se proponen ayudan a reflexionar sobre cómo y con qué características se fomenta la participación auténtica de las y los estudiantes.

Si realmente queremos honrar a los seres humanos de las comunidades educativas es indispensable que se comprenda profundamente lo que nos caracteriza en nuestras facetas más positivas como seres humanos, así como darnos cuenta de cómo contener aquello que nos destruye y destruye a los demás (Maturana y Maturana, 2003). El marco legal existe, los conocimientos sobre nuestra condición humana también, ejemplos de experiencias educativas inspiradoras y maravillosas hay muchas. Sólo falta liberarnos de los viejos marcos de referencia y atrevernos a experimentar como personas con una responsabilidad hacia las generaciones jóvenes, las bondades del uso del diálogo como mediador pedagógico privilegiado en todas sus modalidades.

Finalmente, resulta viable poner en la mesa de reflexión las diversas posibilidades del diálogo y el papel que juegan en las diferentes facetas del proceso educativo, así como pensar y discutir algunas otras cuestiones que han quedado sólo marcadas a grandes rasgos.

Con la finalidad de profundizar en el enfoque de derechos se propone repensar el papel que juega la participación estudiantil en contextos de coyunturas nacionales e internacionales de intolerancia, discriminación e imposición de ideologías, en las que las redes sociales juegan un papel históricamente inédito y las posibilidades de control arbitrario y/o abusivo de las tecnologías digitales son realidades emergentes.

Otro aspecto por profundizar es cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje modela y refuerza desde distintas perspectivas el involucramiento de la voz estudiantil. También vale la pena repesar frente al nuevo modelo educativo en México cómo se propone el desarrollo del diálogo a partir del trabajo por proyectos, analizar cómo las conversaciones fomentan o no una cultura de paz y cómo se redistribuyen las formas de ejercicio del poder en el aula.

Paulo Freire, otros educadores en el ámbito de la Filosofía para Niños y en la Educación Popular en América Latina apostaron por el potencial formativo y didáctico del diálogo, de tal forma que en ellos ha cobrado un papel central. Lograr clarificar y caracterizar las particularidades y los propósitos que cumple el diálogo en las aulas de la Educación superior contribuye a identificar diversos elementos por mejorar en las prácticas docentes y brindar mayor calidez en los aspectos de la formación profesional de las generaciones de reemplazo que son necesarias transformar o reforzar desde el marco de los derechos humanos. Sin participación genuina no hay un ejercicio activo de los derechos en el aula.

Referencias

- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick, (comp.). *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Editorial Novedades Educativas.
- Arias Gómez, D. H., & Molano Camargo, F. M. (2016). *Escuela y formación humanista: Miradas desde la investigación educativa*. Universidad de la Salle.
- Beltrán, L. M., Díaz, G. A. T., & Samper, O. M. M. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 26(95), 189-200.
- Cabezas, P. A. O., & Fernández-Río, J. (2024). Percepción del alumnado sobre los docentes respecto a creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Datos preliminares. *Aula abierta*, 53(1), 25-36. <https://orcid.org/0000-0002-1368-3723>
- Camaño, A. P. (2015). *Niño sujeto de derechos, en centros educativos privados de primera infancia*. Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2025). *La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto vigente. Última reforma 15 octubre 2025*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cando Viri, T. M. (2024). *Pedagogía de la alteridad y formación de niños y niñas como sujetos de derechos* [Tesis de doctorado, Universidad de Cuenca].
- Chávez, R., & Michel, S. (2009). *El espacio protegido del diálogo. Familia y pareja. El reto de convertir la crisis en oportunidad*. Ediciones Papiro Omega.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Passetti, E. (2019). *La voz del maestro: Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passetti*. Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (1965). *Escape from freedom*. Avon Printing.
- Gonfiantini, V. (2016). Formación docente y diálogos de saberes en el kairos educativo. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 229-245.
- Jara Tapia, C. (2011). Sobre el falso concepto de participación en educación. *Cisma: Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1), 1-10.
- Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los derechos humanos*. IPDHP.
- Martínez Madrigal, J. P., Puerto Zabala, P., & Présiga Vargas, C. A. (2022). El docente investigador como factor de transformación de la sociedad: Reflexión sobre su papel en la construcción de saberes, su propia práctica y la construcción de redes de conocimiento. *Oratores*, (17), 117-126. <https://doi.org/10.37594/oratores.n17.697>
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. J. C. Sáez.
- Maturana, H. R., & Maturana, H. (2003). *El sentido de lo humano*. J. C. Sáez.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2017). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mujica, R. M. (2007). ¿Qué es educar en derechos humanos? *Dehuidela: Revista de derechos humanos*, 15(7), 21-36.

- Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Peña Caldera, V., Valenzuela Galdames, M., Roy Sadradin, D., & Chacana Yorda, C. (2024). *Reflexiones sobre el ejercicio de la docencia en educación superior*. Dykinson.
- Pérez Abril, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y saberes*, (18), 70-74. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys70.74>
- Prieto Martín, A., Barbarroja Escudero, J., Álvarez Álvarez, S., & Corell Almuzara, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: Una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*, (391), 149-177. <https://doi.org/10.4438/1988592X-RE-2021-391-476>
- Prieto Parra, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1), 26-36.
- Rivas-Urrego, G., Urrego, A. J., & Escalona, J. C. A. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 293-307.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- Rojas, M. T. (2012). La investigación acción y la práctica docente. *Cuadernos de Educación*, (42), 1-8.
- Sannuti, Á. (2025). *La última vez que fuimos niños: Perder el miedo para abrazar la vida*. Ediciones Koan.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Perseus Book Group.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

- Téllez, S. N., Tovar Hernández, L., & Lombana Solano, M. (2018). *Prácticas pedagógicas que reconocen al niño como sujeto de derechos* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Vila Merino, E. S. (2006). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación / Educação*, 37(5).
- Viramontes, G. P. (2018). *Construir paz y transformar conflictos. Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.
- Zuloaga, M. L. (2022). El legado de Paulo Freire. Redimensiones en época de crisis. *Educa UMCH*, (19), 225-251. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.227>

Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler

Universidad de Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades | Guanajuato | México

<https://orcid.org/0000-0002-0966-6656>

sylviavd@ugto.mx

Anel González Ontiveros

Universidad de Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades | Guanajuato | México

<https://orcid.org/0000-0001-7907-9003>

ontiverosanel@gmail.com

Educational Dialogues from a Human Rights Perspective in higher education

Abstract

This text has a reflexive and theoretical character. The goal is to share findings regarding educational dialogues in the classroom resulting from a process of joint reflexive teaching. It starts with a short contextual and conceptual framework that served the authors to embark in a systematic recollection of their personal practices in the classroom and gave them the possibility to create categories to analyze the collected data. An emphasis is given to the importance to open spaces for students to participate actively in their learning process by allowing an authentic contribution. Students should have the possibility to express their views, their feelings, their learning process, their intuitions, their beliefs and their values being true to themselves and respectful towards the others. A rights perspective can only be achieved when every person in a group feels honored and can participate in an emotionally safe environment. Afterwards the text states a short methodological framework of this research as a reflective practice, according to authors like Schön, Zeichner & Liston and Eisner. Then results are presented. The authors could characterize seven different types of dialogue in their practices: diagnostic dialogue, dialogue for contention, motivational dialogue, informative dialogue, dialogue to facilitate construction of knowledge, dialogue to help remember new knowledge, evaluative dialogue. These dialogues are characterized. The narrative explains the value of each kind of dialogue for the learning process and for the development of the person. The role and responsibility of teachers is shared for each kind of dialogue. Results are discussed from a rights perspective. Finally, the text concludes with the importance of different sorts of dialogues in the classroom to be able to honor a rights perspective in education.

Keywords: Educational dialogue; Students as right holders; Teachers as duty bearers; Higher Education.

Diálogos Educativos com uma Abordagem de Direitos Humanos no Ensino Superior

Resumo

O presente texto tem caráter teórico reflexivo. O propósito é compartilhar achados da investigação reflexiva das práticas docentes no ensino superior das autoras em torno dos diálogos educativos. Primeiramente, desenvolve-se, de maneira muito breve, um marco contextual e conceitual a partir do qual os diálogos foram sistematizados nas próprias práticas educativas. Em seguida, compartilham-se referenciais das pesquisas reflexivas da própria prática sob um ponto de vista metodológico, conforme proposto por autores como Schön, Zeichner e Liston, e Eisner. Depois, apresentam-se os resultados. Descrevem-se os diferentes tipos de diálogo que puderam ser resgatados nas práticas educativas em sala de aula. Resumem-se as características de cada tipo de diálogo encontrado. Explicita-se o papel que esses diálogos desempenham nos processos de aprendizagem e formativos dos estudantes. Da mesma forma, destaca-se a responsabilidade docente em cada um dos diálogos caracterizados. Discutem-se também os achados à luz de uma abordagem de direitos. Finalmente, apresentam-se as conclusões, que giram em torno da importância de uma educação dialógica para poder implementar uma abordagem de direitos em sala de aula.

Palavras-chave: Diálogo educativo; Estudante como sujeito de direitos; Docente como garantidor de direitos; Ensino superior.