



UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**PROPUESTA CURRICULAR DESDE LOS DERECHOS HUMANOS PARA LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN  
EL CENTRO EDUCACIONAL LA FLORIDA PARA SÉPTIMOS BÁSICOS**



TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
CURRICULUM EDUCACIONAL

AUTOR: Sebastián Ignacio Muñoz Caro  
PROFESOR/A PATROCINANTE:  
José Michel Salazar  
Arlette Reyes Benz

SANTIAGO DE CHILE, 2025

## AUTORIZACIÓN PARA USO DE MATERIALES DE POSTGRADO EN SIBUMCE

La presente autorización faculta al Sistema de Bibliotecas UMCE para alojar y publicar el trabajo de investigación identificado más abajo, en las plataformas electrónicas que estime conveniente, a fin de permitir el libre acceso a los materiales producidos por la institución y su comunidad, entre ellos tesis, memorias, seminarios y otros. Contribuyendo de esta forma a la preservación digital, difusión y visibilidad nacional e internacional de las investigaciones, siempre patrocinando el respeto de los derechos establecidos por la Ley de Propiedad Intelectual vigente.

 <p>UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION</p> <p>al poder transformador de la educación</p> 
<b>IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION</b>
Título de obra : Fecha de publicación :Abril 2025 Facultad : Filosofía y Educación Departamento : Formación Pedagógica Carrera/Programa : Título y/o grado : Propuesta Curricular desde los Derechos Humanos para la Convivencia Escolar en la Asignatura de Historia y Geografía en el Centro Educacional La Florida para Séptimos Básicos Profesor/a guía/patrocinante : Jose Michel Salazar
<b>EMBARGO:</b> Se refiere a la restricción temporal impuesta por un autor o autores a su investigación, impidiendo su acceso público hasta que se cumpla cierto plazo acordado.
<input checked="" type="checkbox"/> Sin embargo <input type="checkbox"/> 1 Año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 años <input type="checkbox"/> 4 años
<b>AUTORIZACIÓN</b> A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.
Nombre/Firma _____
Santiago de Chile, _____ de _____ 20_____
Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: <a href="https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnológicos/dir-formulario-de-autorizacion-2">https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnológicos/dir-formulario-de-autorizacion-2</a>
Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento. <i>* Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.</i>

## 1. DEDICATORIA

*"Vivir juntos en el mundo significa esencialmente que una pluralidad de mundos tiene que venir a la existencia y debe coexistir. El hombre no puede ser hombre sin compartir el mundo con otros hombres." — Hannah Arendt, La condición humana*<sup>1</sup>

*"Mi alma que desborda humanidad ya no soporta tanta injusticia"*  
Eduardo Miño<sup>2</sup>

*Dedico esta propuesta curricular a cada ser humano y ser vivo que acompañó estos dos años de proceso:*

*Primeramente, a mis padres, Maricela Caro y Gabriel Muñoz, quienes después de tantos años han alcanzado la tranquilidad y la paz que tanto merecen. Espero que esta culminación les entregue la serenidad de ver a su hijo cerrar un ciclo formativo, sintiéndose orgullosos no solo del profesional que soy, sino del fruto de su esfuerzo y del inmenso apoyo que me han entregado durante toda la vida.*

*También la dedico a mi hermana, Gabriela, y a mi cuñada, Karen, por ser mi refugio incondicional, ya que su hogar y su afecto han sido la contención necesaria en este proceso.*

*Dedico también este logro a la señorita Latín que me ha dado puentes de cariño y amor en este tránsito de meses en este escrito, más de una reflexión en esta propuesta paso por nuestras conversaciones sinceras.*

*Este logro es para mi hija, Isabel, mi motor y mi luz, sus ojitos grandes al mundo, ella, la razón que le da peso y sentido a cada esfuerzo de poder cambiar este mundo, un mundo más amable y tiernamente revolucionario para ella y su mirada infinita.*

*Dedico este trabajo a mis abuelos, Nemesio y Saturnino, de quienes heredé la nobleza y el espíritu crítico, la sospecha frente a las injusticias del mundo, balanceada por la calidad humana de ofrecer la ternura por sobre todas las cosas.*

*A mis amigas Gretty, Francheska, a mis compañeros de tiempo y peleas, a Paulina y a nuestros gatos Nami, Nana y Plutón, quienes con sus travesuras y ronroneos me recordaron que, a pesar de las rabias, un hogar siempre está lleno de risas.*

*Finalmente, la dedico mis palabras a los luchadores invisibles de la historia y la educación, a aquellos sin voz, que nos recuerdan que el acto educativo es, ante todo, un acto de justicia social*

---

<sup>1</sup> Arendt, Hannah. *La condición humana*. Traducción de Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós, 1993. [La Condición Humana, Hannah Arendt](#)

<sup>2</sup> Eduardo Miño Pérez (1951-2001), obrero chileno, militante comunista, y activista por los derechos de los trabajadores afectados por el asbesto. Frase final de la carta de despedida que dejó Miño antes de inmolarse (quemarse a lo bonzo) frente al Palacio de La Moneda en Santiago de Chile, el 30 de noviembre de 2001.

## AGRADECIMIENTOS

*El camino que culmina en este trabajo no habría sido posible sin el apoyo, la guía y la generosidad de personas e instituciones clave. A todos ellos, mi profunda gratitud. Agradezco la huella imborrable en el pensamiento crítico docente que dejó la memoria del Profesor Andrés Marió, y agradezco eternamente sus enseñanzas y su visión, que sigue inspirando mi práctica profesional.*

*Al Profesor Itamar Olivares y a la Profesora Priscila, por su guía experta, por compartir generosamente su conocimiento y por la rigurosidad que exigieron e inspiraron en cada etapa de este Magíster.*

*Al Profesor José Michel, por su claridad, su tiempo y su valiosa contribución a mi formación en el postgrado en DDHH.*

*Extiendo mi gratitud al Departamento de Historia y Ciencias Sociales de la UMCE, mi casa de estudios, que me formó no solo como profesional, sino como un ciudadano consciente y crítico, cimentando las bases de este trabajo como profesor.*

*A mis compañeros y compañeras del curso de Magíster, por las discusiones, la contención y el compañerismo que hicieron más ligero este recorrido.*

*Por último, pero no menos importante, a mis estudiantes, el motor de mi vocación; este trabajo cobra sentido en el aula, al servicio de la educación para la transformación social que ustedes y todos merecen.*

## 2. RESUMEN

El presente Trabajo Formativo Equivalente se adscribe al área de la Gestión Curricular y Pedagógica, y se desarrolla en el contexto del Centro Educacional La Florida para los estudiantes de Séptimo Básico. Se identifica como problemática central la desarticulación entre los fundamentos ético-morales de la Educación en Derechos Humanos (EDH) y su implementación curricular real en el sistema chileno, lo que se manifiesta en la escuela mediante un manejo de la convivencia centrado exclusivamente en la disciplina y una subutilización del potencial crítico de la asignatura de Historia y Geografía.

El objetivo general es diseñar e implementar una Propuesta Curricular detallada que integre la EDH como eje transversal y fundamental en la asignatura de Historia y Geografía de Séptimo Básico, optimizando así los procesos de gestión de la convivencia.

La propuesta adopta un enfoque crítico y desde la pedagogía problematizadora, buscando transformar el saber histórico en acción social mediante metodologías participativas. Los resultados esperados incluyen la elaboración de unidades didácticas centradas en la justicia social, el desarrollo de la solidaridad, empatía y diálogo en los estudiantes, y la capacitación a docentes para adoptar una práctica pedagógica que promueva una cultura escolar democrática y el reconocimiento mutuo.

**Palabras Clave:** Educación en Derechos Humanos (EDH), Convivencia Escolar, Currículum, Historia y Geografía, Pedagogía Crítica, Ética de la Alteridad, Emocionalidades y clima de aula, Justicia Social.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>1.</b>	<b>DEDICATORIA</b>	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>4</b>
<b>3.</b>	<b>RESUMEN</b>	<b>5</b>
<b>4.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>5.</b>	<b>PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA</b>	
5.1	Contextualización – diagnóstico	12
5.2	Definición de la problemática'	23
5.3	Objetivos y resultados esperados	25
5.4	Justificación del proyecto	29
<b>6.</b>	<b>SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL</b>	
6.1	Posición teórica conceptual	29
6.2	Contribución a la innovación educativa	46
<b>7.</b>	<b>TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN</b>	
7.1	Coordinación entre profesional, participantes o grupos	52
7.2	Definición del campo de acción con la comunidad	59
7.3	Formulación de actividades	60
7.4	Cronograma de actividades	62
7.5	Recursos y presupuesto: operación e inversión	63
<b>8.</b>	<b>CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA</b>	

8.1	Reflexión del aprendizaje profesional	65
8.2	Proyecciones y limitaciones del proyecto	70
<b>9.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>79</b>
<b>10</b>	<b>ANEXOS</b>	
10.1	Anexo 1: Tabla resumen de Entrevistas	89
10.2	Anexo 2: Resultados de Entrevistas y grupos focales	91

#### **4. INTRODUCCIÓN**

La Educación en Derechos Humanos (EDH) representa un deber valórico y político en el contexto educativo mundial, que entiende que la obligación de los Estados es la de adaptar sus sistemas educativos a los panoramas internacionales, donde se promueve la formación de una ciudadanía crítica, responsable y activa dentro de la democracia, considerada la única forma de gobierno que salvaguarda y acoge las diversidades y los Derechos Humanos (D.D.H.H).

Su implementación en el contexto escolar chileno se lleva a cabo en medio de una tensión intrínseca y significativa entre su dimensión legal y sus bases ético-morales. Esta tensión se entiende por la existencia de dos perspectivas: una, que busca limitar la EDH al entendimiento de las normas internacionales relacionadas con los sistemas de protección legal que funcionan a través de entidades supranacionales, mientras que la otra posición coloca por encima la internalización de los principios democráticos y la creación de una cultura social fundamentada en el respeto mutuo, un dilema que ha sido ampliamente analizado en la literatura (Fernández & Tabares, 2024).

Aquí se levanta una tensión en el sistema educativo chileno, ya que, al estar organizado bajo la lógica de mercado y predominar un currículum enfocado en los resultados estandarizados y la cobertura, dificulta el logro de propósitos formativos orientados por principios de

igualdad y justicia social. Al funcionar con estos principios, el sistema difumina la función transformadora de la EDH, transformándola en un simple requisito formal o un añadido ético sin impacto real en las estructuras del mismo sistema. Esta configuración sistémica debilita la capacidad de los educadores para desempeñarse completamente en su papel de impulsores de ciudadanos capaces de desafiar críticamente las desigualdades del tiempo presente.

El resultado de esta separación entre los fundamentos esenciales de la práctica pedagógica y la práctica real se manifiesta claramente como dificultades en el manejo adecuado de la convivencia en las escuelas. Al reducir la convivencia escolar a una cuestión disciplinar, se reducen las posibilidades de abordarla con criterios pedagógicos y democráticos, lo que se manifiesta, en la reducción de las oportunidades de abordaje en una manera pedagógica crítica, lo que se manifiesta en la aparición de distintos niveles de conflictividad escolar (Ortega Mondaca, s.f., pp. 2-4). Lo anterior podemos verlo reflejado en los incrementos en la violencia y exclusión en las escuelas, en lugar de ser casos aislados, indican una deficiencia en la habilidad del sistema para asegurar el derecho a un entorno seguro. (Carozzo 2020). La convivencia democrática en el ámbito escolar es una tarea por resolver que demanda cambios, dado que las tensiones y conflictos en el aula son un espejo de las contradicciones sociales, no solo un asunto de disciplina personal.

En este contexto, el presente Trabajo Formativo Equivalente

presenta una intervención propuesta a partir de una carencia curricular detectada en el Centro en el Centro Educativo La Florida para los y las estudiantes de Séptimo Básico. Esta carencia tiene relación con el currículum actual, que ha desperdiciado el potencial educativo que tiene la asignatura de Historia y Geografía para promover una EDH con enfoque crítico. Esta materia, que por su esencia posibilita el examen y análisis de procesos sociales, conflictos históricos y la consideración de la diversidad, frecuentemente se limita a la reproducción de información que pretende ser objetiva, restringiendo la posibilidad de promover el pensamiento crítico imprescindible para comprender el origen de las injusticias (Donjuan López, 2014).

De acuerdo con lo anterior, se justifica la necesidad de incorporar al currículum una herramienta que permita tratar la convivencia escolar no solo como un tema normativo o desde la anécdota de la convivencia, sino como una responsabilidad compartida fundamentada en la comprensión y defensa de los D.D.H.H. Al incorporar la EDH en Historia y Geografía, se permite que los estudiantes enlacen los conceptos de justicia social con su propia situación contextual, logrando que el saber histórico se convierta en acción social. La iniciativa, por ende, pretende levantar una alternativa al predominio de metodologías conductistas o convencionales por métodos más participativos que posibiliten a los estudiantes involucrarse activamente en su propio mundo.

Desde un enfoque crítico, la propuesta educativa que se

fundamenta en este estudio pretende ir más allá de un simple entendimiento de los DDHH desde un sentido normativo legal, sino que, de una necesidad, de una apropiación crítica de esos derechos, lo que implica fomentar en los estudiantes la habilidad de ejercer el uso público de la razón y dismantelar los discursos de odio y exclusión que funcionan a nivel institucional. Este método, en sintonía con la pedagogía crítica (Freire, 2005), es fundamental para desafiar la lógica individualista que establece el sistema educativo y para desarrollar agentes de transformación dentro y fuera del aula.

Por ende, la finalidad de este Trabajo Formativo Equivalente, titulado Propuesta Curricular desde los Derechos Humanos para la Convivencia Escolar en la Asignatura de Historia y Geografía en el Centro Educacional La Florida para Séptimos Básicos, es proponer una alternativa curricular detallada y fundamentada desde los derechos humanos como foco, con el fin de fortalecer la convivencia escolar en los ambientes educativos. Esta propuesta aspira a ser un instrumento pedagógico de mejora profesional que integre de manera coherente la Educación en Derechos Humanos como un eje transversal y fundamental para fortalecer los procesos de gestión de la convivencia. Que esta propuesta sea y pueda proporcionar un insumo que favorezca el desarrollo de la solidaridad, empatía, el diálogo y el reconocimiento mutuo, pilares fundamentales de la convivencia sana (Carozzo, 2020) y por más, base de un habitar más humano.

Por último, la disposición formal de este Trabajo Formativo Equivalente se organiza de forma coherente a través de cuatro etapas interconectadas. La fase inicial establece la Construcción de la Problemática, que comprende la contextualización, el diagnóstico y la fundamentación. La segunda etapa se enfoca en los Antecedentes teórico Conceptuales, estableciendo el marco de referencia que respalda la postura crítica de la propuesta. La tercera fase elabora el Plan de Acción, especificando las actividades exactas y la coordinación necesaria para su posible ejecución. La fase final, de Sistematización Reflexiva, proporciona una evaluación crítica del aprendizaje profesional obtenido y define las proyecciones y limitaciones detectadas a lo largo del proceso de diseño.

## **5. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA**

### **5.1. Contextualización - Diagnóstico**

#### **5.1.1 Contextualización**

La inserción e implementación de una educación basada en los derechos humanos EDH presenta una estrategia y propuesta curricular para la mejora de la convivencia en el ámbito educativo, más aún en los contextos en los que estamos presentes, estos donde se ha trivializado el rol de la democracia y ha dado paso abierto a ideas intolerantes y con sesgos violentos en nuestros contextos educativos. Las visiones actuales del currículum no sólo enfatizan la importancia de pedagogías activas y participativas, sino que también éstas desarrollen habilidades socioemocionales, favoreciendo espacios de convivencia pacífica que debiliten las dinámicas de vulneración de derechos y de violencia social.

La implementación curricular en áreas como los Derechos Humanos (D.D.H.H), se enfrenta a desafíos estructurales en el sistema educativo chileno. La materialización de principios orientados a los DDHH se ve obstaculizada por los elementos que estructuran el sistema escolar Chileno descritos como fundamentos mercantiles y de competencia (Assaél et al., 2015). Estos fundamentos se cimentan en el proceso de descentralización y el rol del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, generando una tensión intrínseca y evidente entre la aspiración a una educación justa, humana y una realidad donde el sistema fomenta la competencia y la segregación y la marginación al otro.

Esta tensión se agudiza por políticas que privilegian la obtención de buenos resultados por parte de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas, la cobertura curricular se orienta al trabajo acordado por los estándares. Desde una óptica de Educación en Derechos Humanos (EDH), esta relación entre currículum y praxis pedagógica es inherentemente tensional, conflictiva y problemática, y demanda una perspectiva crítica del currículum que revele las contradicciones existentes (Magendzo, s.f.). La necesidad de obtener resultados medibles y estandarizados, fomenta la lógica de *accountability* del modelo, neutraliza la posibilidad de que los/as profesores/as asuman el rol de profesionales que promueven la formación de "sujetos críticos/ autocríticos como un campo de construcción de ciudadanía" (Ríos & Herrera, 2021), siendo estos últimos, elementos indispensable para la educación en DDHH.

Las asignaturas de Historia, Geografía y la orientación que esta puede tomar en el aula, proporcionan un potencial significativo y crítico que fomente la reflexión sobre los valores no sólo democráticos, sino, además atender demandas que están en la discusión permanente en el ámbito educativo, como lo son: la diversidad, el medioambiente, la justicia social, entre otras. Esta perspectiva permite a los estudiantes y docentes

adquirir habilidades para la vida o el futuro que contribuyan a un ambiente escolar inclusivo, solidario y más respetuoso. En este contexto, diversos autores coinciden en la relevancia de incluir una educación orientada a los derechos humanos para fortalecer la convivencia escolar (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2021). Esta propuesta abordará estas discusiones sosteniendo su intención en jugar un papel en la transformación social educativa.

Ahora bien, no solo estamos atendiendo al contexto y la necesidad de transformar los lineamientos curriculares de la asignatura, sino a contener dentro de la discusión temáticas como la violencia escolar, la inseguridad y las tensiones entre estudiantes y las agresiones hacia el personal docente, que han alcanzado niveles alarmantes. Es menester responder a través del diseño curricular en nuestra área y sumar al contexto una respuesta ante los contextos que reproduzcan la violencia escolar. La Novena Encuesta Nacional de la Juventud, muestra que en el año 2018 esto es evidente:

“el principal lugar en el que las y los jóvenes de entre 15 y 29 años declara un aumento respecto al año 2015 (13,7%). En cuanto a la violencia psicológica, el 15,3% de las y los jóvenes ha sido víctima de violencia psicológica en su escuela o lugar de estudios, siendo el segundo lugar en el que más se reportan este tipo de violencia”. (INJUV, 2022, p 21)

Es por eso que la EDH puede ser una alternativa ya que este enfoque de derechos humanos tiene como objetivo principal, empoderar a los estudiantes para que sean agentes activos de cambio en sus comunidades. Según Bajaj, la implementación de contenidos sobre derechos humanos permite a los estudiantes comprender más allá de sus propios derechos y responsabilidades, no sólo promover y constituir espacios donde el respeto por los derechos de los demás sean más que

una declaración de buenas intenciones (Bajaj,2017) Por ende, que los DDHH no sean un mero saludo a la bandera. Esta perspectiva se convierte en una herramienta efectiva para prevenir situaciones de discriminación y violencia dentro del ámbito escolar, fortaleciendo un sentido de comunidad y cultura escolar inclusiva

Por otro lado, autores como Osler y Starkey (2010) enfatizan en la necesidad de una educación que no solo enseñe los derechos, sino que también los practique dentro de la comunidad escolar. Esto implica la construcción de relaciones horizontales entre estudiantes y docentes, donde se fomente la participación activa y el diálogo abierto como base de la convivencia. En este sentido, la asignatura de Historia puede ser un vehículo para analizar episodios y contextos históricos donde los derechos humanos fueron y son vulnerados, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre las consecuencias de la discriminación, la exclusión social, y cómo evitarlas y transformarlas dentro de sus contextos de cotidianidad.

La educación en derechos humanos debe ser transformadora, promoviendo cambios tanto a nivel individual como estructural. En el ámbito de la convivencia escolar, esto significa propiciar espacios donde la diversidad sea valorada como una riqueza. A través del análisis de la historia de los derechos humanos y la lucha por la justicia social, los estudiantes pueden identificar los mecanismos de exclusión que aún persisten en la actualidad y desarrollar estrategias para contrarrestarlos. De este modo, se fomenta una convivencia integradora, donde cada miembro de la comunidad escolar se sienta respetado y valorado.

Por su parte, autores como Reardon y Snauwaert (2015) proponen que la educación en derechos humanos debe promover el desarrollo de competencias emocionales y sociales, esenciales para la convivencia. Al

incorporar actividades que permitan a los estudiantes ponerse en el lugar del otro, como debates sobre casos históricos o simulaciones de situaciones de injusticia, se fomenta la empatía y la comprensión mutua, al contextualizar los derechos humanos en eventos concretos, ofreciendo una plataforma única para desarrollar estas competencias.

Además, la propuesta va de la mano con lo que nos pudo decir Sliwka (2014) en donde para crear una "escuela inclusiva" es relevante una convivencia integradora. La autora sugiere que la enseñanza de la Historia debe incluir diferentes perspectivas, especialmente aquellas de grupos marginados, para que los estudiantes entiendan la importancia de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. Esta visión curricular puede ayudar a construir un sentido de pertenencia en todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o social, y generar una convivencia escolar que valore las diferencias.

Por su parte, Bisquerra (2016) resalta la necesidad de la educación emocional como complemento de la educación en derechos humanos. La convivencia escolar, afirma Bisquerra, se fortalece cuando los estudiantes desarrollan habilidades emocionales, tales como la empatía y el autocontrol. Al incorporar la educación en derechos humanos dentro de la asignatura de Historia, es posible trabajar con los estudiantes en el análisis de situaciones históricas desde una perspectiva emocional, lo cual facilita la comprensión de las repercusiones de la injusticia y fomenta actitudes positivas hacia la diversidad y la convivencia pacífica.

Desde una perspectiva metodológica, García y Martínez (2018) abogan por un enfoque participativo en la enseñanza de los derechos humanos. Los autores sugieren que la asignatura de Historia debe ser utilizada para involucrar activamente a los estudiantes en la reflexión sobre eventos históricos que hayan vulnerado derechos fundamentales, promoviendo así un aprendizaje significativo. Para ellos, la inclusión de

debates, dramatizaciones y proyectos colaborativos permite a los estudiantes no solo comprender los hechos históricos, sino también aplicar esos conocimientos en la creación de propuestas para mejorar la convivencia dentro de su escuela y su comunidad.

La diversidad cultural y social que caracteriza a la mayoría de las comunidades educativas en la actualidad exige un enfoque inclusivo que permita valorar las diferencias como una fuente de aprendizaje y enriquecimiento mutuo. De acuerdo con Aguado y Malik (2017), el trabajo con derechos humanos en el ámbito escolar debe incluir la perspectiva intercultural, promoviendo el reconocimiento y la valoración de las distintas culturas que coexisten en el espacio educativo. En la asignatura de Historia, esta perspectiva puede ser aplicada mediante el estudio de diferentes civilizaciones y movimientos sociales que han luchado por la justicia y la igualdad, promoviendo así una visión integradora de la convivencia.

Finalmente, apoyándonos de lo que plantea Torrego (2015) la comunidad educativa necesita en su conjunto participar activamente en la promoción de una cultura de derechos humanos. Para este autor, la convivencia escolar no puede ser responsabilidad únicamente de los docentes, sino que debe ser una tarea compartida por estudiantes, familias y el personal administrativo. En este sentido, la asignatura de Historia puede ser utilizada como un eje articulador para generar proyectos comunitarios que fomenten la participación de todos los actores en la construcción de un ambiente escolar basado en el respeto y la equidad.

### **5.1.2 Diagnóstico**

El Centro Educativo La Florida, ubicado en el sector San José de la Estrella, comuna de La Florida, es un colegio particular subvencionado perteneciente a la Sociedad Educativa Andrew Carnegie Ltda., que

atiende a aproximadamente 1.354 – 1.400 estudiantes desde kínder hasta IV° medio. Sus instalaciones incluyen salas equipadas con data, laboratorios, biblioteca, sala audiovisual, gimnasio, sala de computación e instalaciones deportivas. Ofrece modalidades de enseñanza científico-humanista y técnico-profesional con especialidades en Administración, Contabilidad, además de un Programa de Integración Escolar (PIE).

El Centro Educacional La Florida, se fundamenta en un enfoque principalmente humanista, según su PEI, donde coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su autonomía y desarrollo integral. Sin embargo, la convivencia escolar, entendida como el conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, es un aspecto crítico que requiere atención y desarrollo sistemático (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019) queda de lado, siendo un apéndice sin mucha importancia. La convivencia escolar no solo influye en el ambiente de aprendizaje, sino que también impacta en el bienestar emocional y social de los estudiantes y afecta directamente en sus procesos de aprendizaje, esta es la dicotomía evidenciada en el establecimiento y de la que pondremos en evidencia.

Tras un breve análisis realizado en el universo docente de nueve profesores y directivos, se pudo determinar las siguientes carencias y posibilidades de mejora. Como objetivo principal los instrumentos tuvieron: “Diagnosticar las percepciones y prácticas existentes en el Centro Educacional La Florida, abarcando la gestión curricular (incluyendo la contextualización y la claridad de lineamientos directivos), el nivel de trabajo colaborativo docente y su impacto, las metodologías de enseñanza y evaluación en el aula, y el apoyo al desarrollo integral de los estudiantes”

Durante el desarrollo de este estudio, la recolección de datos se realizó a través de entrevistas y encuestas aplicadas a siete profesores, complementadas con entrevistas en profundidad a dos directivos del Centro Educacional La Florida. La investigación cualitativa adoptada se

orientó a analizar casos concretos, particulares y temporales, partiendo de las expresiones y actividades de las personas en sus propios contextos (Flick, 2004). En este sentido, la metodología se dirigió a captar las estructuras de significados que describen las prácticas culturales de la comunidad, atendiendo a las propias comprensiones de los sujetos (Canales et al., 2016). Por ejemplo, la profesora Ana nos comentó en una entrevista: "Muchas veces, cuando hay un conflicto entre estudiantes o incluso entre profesores, no sabemos bien cómo actuar. No hay un paso a paso claro, entonces cada uno resuelve como puede, y a veces eso no ayuda mucho." (Ana, comunicación personal).

Esta ausencia de lineamientos específicos puede llevar a que situaciones de violencia o acoso escolar no se aborden de manera efectiva, lo que termina afectando la cohesión tanto del grupo estudiantil como del equipo docente. El director también señaló: "Falta una guía que nos diga cómo proceder en estos casos. Eso genera incertidumbre y, a veces, un ambiente tenso que no favorece el clima del aula."<sup>3</sup> (Ana, comunicación personal).

En resumen, tanto los profesores como los directivos coinciden en que la falta de estrategias y protocolos claros para la prevención y resolución de conflictos está impactando negativamente el ambiente escolar, haciendo urgente la necesidad de desarrollar y aplicar medidas más concretas en este ámbito.

La formación del personal docente y administrativo en temas de convivencia escolar es fundamental para crear un ambiente positivo. Sin embargo, el diagnóstico sugiere que no se han implementado programas de capacitación continua que abordan habilidades interpersonales, mediación de conflictos y promoción de la inclusión. Esto puede resultar en una falta de herramientas para manejar situaciones difíciles que surgen

---

<sup>3</sup> Entrevistas y Encuestas realizadas en Google Forms: Encuesta de Diagnóstico Institucional durante el año 2024 y 2025. (Véase transcripción en el anexo 1 Y 2 )

en el día a día escolar.

El PEI enfatiza la importancia de la participación de estudiantes, docentes y familias en la construcción de un ambiente escolar saludable. Sin embargo, la falta de instancias efectivas de participación y diálogo puede limitar la capacidad de la comunidad educativa para abordar problemas de convivencia. La participación activa es esencial para fomentar un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida en la gestión de la convivencia.

La evaluación continua de las prácticas de convivencia escolar es crucial para identificar áreas de mejora. Sin embargo, el diagnóstico indica que no se han establecido mecanismos de evaluación sistemática que permitan monitorear el clima escolar y la efectividad de las intervenciones implementadas. Sin una evaluación adecuada, es difícil realizar ajustes necesarios para mejorar la convivencia.

La gestión de la convivencia escolar parece ser más reactiva que proactiva, es decir, se abordan los problemas a medida que surgen en lugar de implementar medidas preventivas. Esto puede llevar a un ambiente escolar donde los conflictos se convierten en la norma, en lugar de ser vistos como oportunidades de aprendizaje y crecimiento social.

El análisis del PEI del Centro Educativo La Florida revela que, aunque existen principios sólidos que guían la educación integral de los estudiantes, hay áreas críticas en la gestión de la convivencia escolar que requieren atención. La implementación de prácticas efectivas en torno a la convivencia escolar es esencial para crear un ambiente de aprendizaje positivo y seguro. Se recomienda desarrollar un plan de acción que incluya la formación continua del personal, la creación de protocolos claros para la resolución de conflictos, y la promoción de la participación activa de toda la comunidad educativa en la gestión de la convivencia. Esto no solo mejorará el clima escolar, sino que contribuirá al desarrollo integral de los estudiantes, alineándose con la misión y visión del establecimiento.

Asimismo, la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) no es percibida de manera uniforme, y la claridad en los lineamientos curriculares por parte del equipo directivo para abordar la diversidad presenta percepciones polarizadas. No obstante, se identifica un consenso abrumador (77.8%) sobre la urgencia de redefinir los objetivos transversales con un enfoque interdisciplinario y centrado en el estudiante, lo que se alinea con la propuesta del documento de integrar la educación en derechos humanos de forma transversal. Estos hallazgos sugieren una oportunidad significativa para revisar y ajustar las estructuras curriculares y los procesos de comunicación interna para fomentar una mayor coherencia y adaptabilidad pedagógica (ver Tabla 1).

### Resumen de Resultados (Tabla 1).

Categoría	Resumen de Resultados Clave (Percepción de los Encuestados)
Gestión Curricular	<p>- 66.7% expresó desacuerdo con el formato actual de planificación, considerando que no permite una contextualización efectiva.- Opiniones divididas respecto a la claridad de los lineamientos para abordar la diversidad.- 77.8% manifestó la necesidad de redefinir los objetivos transversales, haciéndolos más interdisciplinarios y centrados en el estudiante.</p>

<p>Enseñanza y Aprendizaje en el Aula</p>	<p>- El 66.7% señaló que las metodologías tradicionales o conductistas se aplican "a veces" y un 22.2% indicó que se usan "siempre".- En cuanto al pensamiento crítico, un 44.4% afirmó que "siempre" se fomenta y un 55.6% que "a veces".- La evaluación formativa se aplica "siempre" según el 66.7% de los encuestados.- La incorporación de la opinión estudiantil se da, pero no es constante.</p>
<p>Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes</p>	<p>- El 66.7% declaró que el bienestar académico y emocional de los estudiantes se promueve sólo "a veces".- La colaboración entre estudiantes, familias y docentes es inconsistente: 33.3% dijo que ocurre "siempre", 33.3% "a veces" y 33.3% "nunca".- El 77.8% afirmó que el fomento de habilidades integrales ocurre "a veces".</p>
<p>Trabajo Colaborativo Docente</p>	<p>- Alta valoración del trabajo colaborativo: 88.9% lo considera esencial y el 100% cree que favorece el aprendizaje.- Sin embargo, su implementación sistemática en la escuela muestra percepciones divididas: 44.4% está de acuerdo con que se realiza de forma constante, mientras que otro 44.4% ni está de acuerdo ni en desacuerdo.</p>

Fuente: Elaboración Propia.

En el ámbito de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula, si bien las metodologías conductistas y tradicionales aún tienen presencia (observadas "a veces" por el 66.7% y "siempre" por el 22.2%), se destaca una orientación positiva hacia el fomento del pensamiento

crítico y la evaluación formativa. Un 44.4% de los docentes "siempre" utilizan estrategias que promueven el pensamiento crítico, y un 66.7% "siempre" evalúa a los estudiantes mediante experiencias formativas. Sin embargo, la colaboración efectiva entre estudiantes, padres y personal docente en la implementación y revisión de proyectos de aula es una debilidad crítica, con un 33.3% que indica que "nunca" se observa esta colaboración, lo que evidencia una fragmentación en el apoyo al desarrollo integral del estudiante. Este aspecto es fundamental, ya que el documento enfatiza que la participación activa de toda la comunidad educativa es clave para una convivencia escolar efectiva y para el fomento de una cultura inclusiva. La promoción de un ambiente que equilibre el crecimiento académico y el bienestar emocional también presenta oportunidades de mejora, siendo percibida solo "a veces" por la mayoría de los encuestados (66.7%).

## **5.2 Definición de la problemática**

El presente estudio centra como problemática a las gestiones educativas sobre y para la convivencia escolar en el Centro Educativo La Florida. Tal como se evidencia en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se establecen principios sólidos para una educación integral, pero se observa una brecha entre estos principios y las prácticas concretas implementadas para gestionar la convivencia. Esta disociación se manifiesta en la carencia de estrategias sistemáticas para la prevención y resolución de conflictos, así como en la insuficiente formación del personal en temas de convivencia. Esta situación, como señalan Grundy y Peña (2022), puede generar un clima escolar adverso y afectar el bienestar socioemocional de los y las estudiantes.

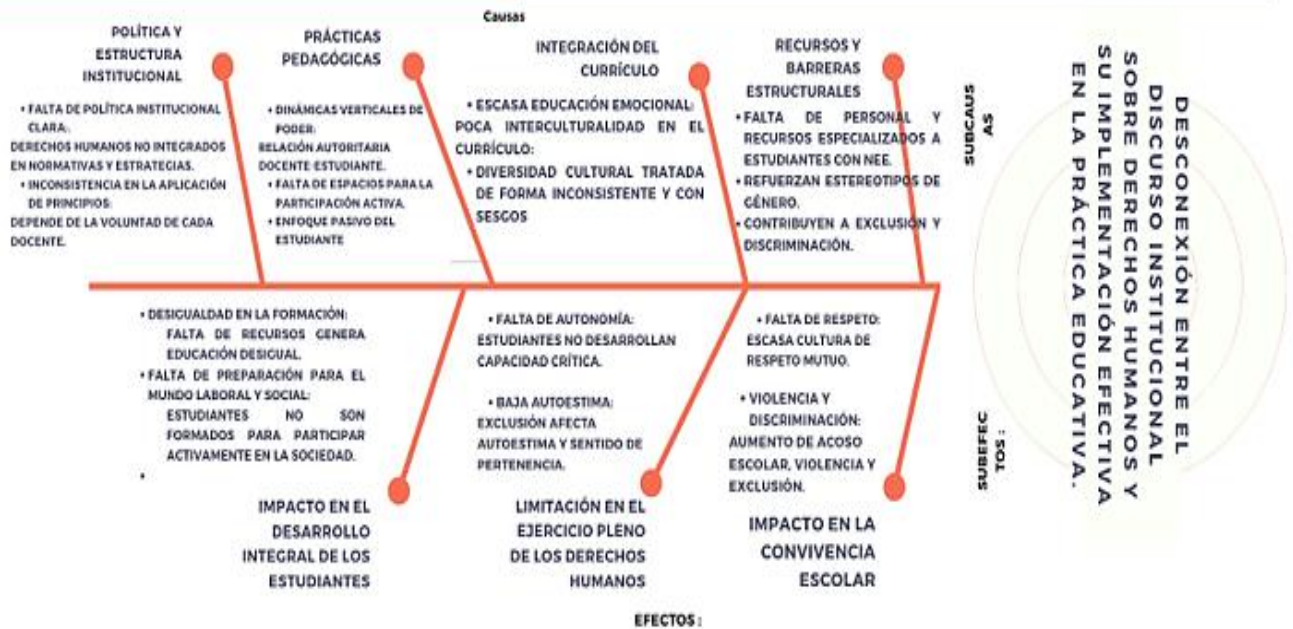
Las debilidades en la gestión de la convivencia escolar pueden derivar en situaciones de violencia o acoso escolar no manejadas

adecuadamente, lo cual no solo compromete el clima institucional, sino que también vulnera los derechos de los y las estudiantes. Esta problemática (Ver Imagen adjunta) se alinea con las preocupaciones planteadas por el interés de investigar la importancia de una educación basada en derechos. La falta de estrategias efectivas para abordar la convivencia escolar puede generar un clima de permisividad ante el acoso, donde los estudiantes adoptan diferentes roles como espectadores, reforzadores o defensores, tal como describe Salmivalli (2016) Es fundamental intervenir en estos roles para modificar las dinámicas grupales y prevenir el acoso, y por ende las vulneraciones sistemáticas.

La importancia de crear entornos escolares seguros y respetuosos, con enfoque de derechos es fundamental. En este sentido, el presente estudio se inscribe en la línea de investigación que busca comprender y transformar las prácticas escolares para promover una convivencia basada en la defensa de los derechos humanos y en el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes y del cuerpo docente de la institución.

**PROPUESTA CURRICULAR DESDE LOS DERECHOS HUMANOS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN EL CENTRO EDUCACIONAL LA FLORIDA**

Desconexión entre el discurso institucional sobre derechos humanos y su implementación efectiva en la práctica educativa del CELF



Elaboración: Fuente propia.

### **5.3 Objetivos y Resultados esperados.**

La propuesta curricular se estructura en torno a objetivos que permitan abordar de forma integral la convivencia escolar desde una perspectiva de derechos humanos. Cada objetivo se vincula directamente con resultados esperados y medibles, los cuales permitirán evaluar el impacto del proyecto y orientar su aplicación posible.

#### **Objetivo General:**

Implementar la propuesta curricular con enfoque en derechos Humanos en el Centro Educacional La Florida, para fortalecer el clima de aula y contribuir al logro de los objetivos curriculares relacionados con la formación en derechos humanos y el desarrollo socioemocional de los estudiantes de los niveles séptimo básico.

#### **Objetivos Específicos y Resultados Esperados**

1. Identificar las percepciones de estudiantes, docentes y directivos sobre el clima escolar y de aula, así como las necesidades formativas en convivencia y desarrollo socioemocional, en relación con los estándares establecidos por el currículum nacional.

2. Capacitar a docentes, estudiantes y equipos directivos en temas de convivencia escolar, DDHH, desarrollo socioemocional y clima de aula, con énfasis en la educación en derechos humanos y su vinculación con los Objetivos de Aprendizaje del currículum.

3.-Diseñar unidades didácticas interdisciplinarias y aplicables en

aula, que integren la convivencia escolar y la educación en derechos humanos de manera transversal.

4. Realizar seguimiento y evaluación de la implementación de las unidades didácticas, analizando su impacto en la mejora del clima escolar y en la promoción de una cultura de derechos humanos

**Cuadro síntesis de Objetivos y resultados esperados.**

<b>Objetivo</b>	<b>Resultados Esperados</b>
Identificar las percepciones de estudiantes, docentes y directivos sobre el clima escolar y de aula, así como las necesidades formativas en convivencia y desarrollo socioemocional, en relación con los estándares establecidos por el currículum nacional.	- Elaboración de un informe cualitativo y cuantitativo que sintetice las percepciones recogidas y las principales necesidades formativas detectadas.
Capacitar a docentes, estudiantes y equipos directivos en temas de convivencia escolar, desarrollo socioemocional y clima de aula, con énfasis en la educación en derechos humanos y su vinculación con los Objetivos de Aprendizaje del currículum.	- Diseño e implementación de jornadas de capacitación dirigidas a docentes, estudiantes y directivos, alineadas con los OAs del currículum y los enfoques de derechos humanos.
Diseñar unidades didácticas interdisciplinarias y aplicables en aula, que integren la convivencia escolar y la educación en derechos humanos de manera transversal.	- Desarrollo de planificaciones docentes contextualizadas, que integren competencias socioemocionales y contenidos curriculares desde una perspectiva de derechos humanos.
Realizar seguimiento y evaluación de la implementación de las unidades didácticas, analizando su impacto en la mejora del clima escolar y en la promoción de una cultura de derechos humanos.	- Elaboración de un informe de seguimiento y evaluación.  - Organización de una jornada de reflexión institucional sobre los resultados obtenidos y los aprendizajes derivados del proceso.

#### **5.4 Justificación del Proyecto**

El fortalecimiento de la convivencia escolar desde una perspectiva de derechos humanos exige repensar las estructuras pedagógicas que limitan la participación activa del estudiantado. En el contexto del Centro Educacional La Florida, esta problemática se vuelve evidente cuando se constata que las instancias de participación estudiantil dependen casi exclusivamente de la voluntad de algunos docentes, sin una directriz clara ni sostenida desde el PEI ni desde la Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Este escenario genera prácticas aisladas, que si bien son valorables, carecen de proyección institucional y quedan rendidas al curriculum oculto.

La ausencia de lineamientos técnicos debilita la implementación de una cultura de derechos en el espacio escolar, situación que contraviene el Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4 de la Agenda 2030 de la ONU, en particular la Meta 4.7, que insta a los Estados a garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluyendo la educación en derechos humanos, ciudadanía mundial, y cultura de paz y no violencia (Gobierno de Chile, 2023).

Desde un enfoque más local, el diagnóstico realizado evidencia que la participación del estudiantado, aunque presente en algunas asignaturas mediante metodologías como la coevaluación o la socialización de proyectos, no se traduce en una práctica común ni valorada por toda la comunidad educativa. Esta fragmentación refleja una debilidad institucional en cuanto a la promoción de una cultura participativa, elemento central en una convivencia escolar basada en los derechos humanos. A ello se suma la falta de espacios de colaboración horizontales entre

docentes y equipos directivos, lo que dificulta la articulación de una estrategia coherente y sostenida.

Por otro lado, los datos recogidos por el Informe Nacional Voluntario de Chile 2023 dan cuenta de ciertas brechas que refuerzan la urgencia del proyecto. Por ejemplo, si bien la tasa de finalización del primer ciclo de enseñanza secundaria en Chile supera el 97%, solo el 32,5% del estudiantado logra un nivel mínimo de competencia en matemáticas al finalizar este nivel, y el 68,3% en lectura (Gobierno de Chile, 2023). Estos resultados evidencian que la cobertura educativa no garantiza necesariamente aprendizajes significativos, menos aún si se carece de un clima escolar favorable. En este sentido, una convivencia escolar deficiente no solo vulnera derechos, sino que también limita los aprendizajes efectivos.

La presente propuesta se inscribe en la necesidad de fortalecer la gestión de la convivencia escolar desde una mirada integral, donde la participación activa del estudiantado no sea una práctica excepcional ni periférica, sino parte del eje estructural del quehacer pedagógico. Esto requiere articular acciones entre los distintos estamentos del establecimiento, establecer protocolos claros y sostenibles, e instalar una visión compartida sobre la educación en derechos como una herramienta para el desarrollo humano y la justicia social.

## **6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL**

### **6.1 Posición teórica conceptual**

#### **6.1.1 Educación en Derechos Humanos (EDH)**

La Educación en Derechos Humanos (EDH) se define como un proceso continuo de aprendizaje y práctica que fomenta el respeto, la promoción y la defensa de los derechos humanos. Integra contenidos, metodologías y relaciones que reflejan una cultura de derechos (Naciones Unidas, 2011). Al mismo tiempo, tiene como objetivo principal empoderar a los y las estudiantes para que participen como agentes de cambio en sus comunidades y contextos. Esta visión se basa en la creencia de que, al aprender sobre derechos humanos, los y las estudiantes no solo entienden sus propios derechos y responsabilidades, sino que también se convierten en defensores del respeto hacia los derechos de los demás.

Esta comprensión profunda se transforma en una herramienta para prevenir situaciones de discriminación y de violencia en el entorno escolar, fomentando un sentido de comunidad. La entrega de conocimientos no se queda solo en la bancarización de contenidos afines, sino que levanta como herramientas y valores humanos, que capacitan a los individuos, cimentando en nuestros espacios el respeto mutuo entre los estudiantes, sus pares y todo su entorno educativo.

Abraham Magendzo ha sido una de las figuras más influyentes en la conceptualización de la EDH en América Latina, aportando diversas perspectivas que enriquecen su comprensión

y práctica. En su obra "Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos" (Magendzo, s.f.-a ), enfatiza que la EDH que no debe limitarse a la simple transmisión de conocimientos sobre normativas legales; debe ir más allá, fomentando el desarrollo de valores y, lo más importante, la capacidad de actuar en defensa de los derechos de los demás como un protagonista de su contexto.

Esta visión se complementa con su trabajo anterior, "Educación en Derechos Humanos, Apuntes para una nueva práctica" (Magendzo, 1994), donde ya en los años noventa instaba a una renovación de las prácticas pedagógicas. Magendzo sostenía que la EDH debía ir más allá de lo teórico y convertirse en parte de la vida cotidiana en las escuelas, transformándose en una experiencia, no solo en un contenido ordinario disciplinar. La consolidación de esta línea pedagógica se refleja en la propuesta de la "perspectiva controversial", desarrollada junto a Jorge Manuel Pavéz Bravo (Magendzo Kolstrein & Pavéz Bravo, 2015). Este enfoque innovador concibe la controversia no como un elemento disruptivo, sino como un espacio pedagógico fértil y necesario para el diálogo, la investigación, la argumentación y la confrontación de ideas.

Educar desde la controversia permite a los estudiantes comprender la naturaleza dinámica de las sociedades

contemporáneas, que es a menudo compleja y conflictiva en cuanto a los derechos humanos, desarrollando habilidades críticas para reconocerse como sujetos activos de defensa de derechos y para abordar la complejidad inherente de los dilemas éticos y sociales que se levantan desde su comprensión.

En una línea distinta pero común, Gerardo Donjuan López (2014), en su tesis "Educación en Derechos Humanos y Ética de la Alteridad", concibe la EDH como un proceso constante, sistemático y evolutivo. Para Donjuan López, la EDH es fundamental para la formación de saberes, herramientas y valores que capaciten a los individuos para conocer, adoptar, promover, prevenir y defender los derechos humanos. Su enfoque se cimienta en la alteridad, la dialogicidad y la memoria colectiva, orientando la EDH hacia una convivencia social democrática. Lo distintivo de su planteamiento es que la EDH se entiende como una experiencia vivida, donde los individuos se configuran como agentes sociales y sujetos éticos en su interrelación con otros, siempre partiendo del contexto particular. Donjuan López (2014) enfatiza que la neutralidad es incompatible con una educación que aspire a ser transformadora en derechos humanos, demandando un compromiso ético, político y activo por parte de los educadores.

El rol transformador de la EDH ha sido consistentemente

destacado. Rosa María Mujica, en "Aportes de una Educación en Derechos Humanos a la búsqueda de nuevos caminos para la transformación" (Mujica, 1988), ya subrayaba el potencial de la EDH para impulsar cambios sociales profundos, no solo en el ámbito individual sino en las estructuras de poder. Posteriormente, en "El reto de educar en derechos humanos: Una experiencia de trabajo" (Mujica, 1994), abordaba las complejidades de llevar esta visión transformadora a la práctica educativa, destacando que la EDH implica una reconfiguración curricular y una transformación de las prácticas docentes y las dinámicas escolares.

Este desafío es particularmente relevante en el contexto chileno, donde el Informe INDH 2012 señalaba que, si bien existe una incorporación normativa de la EDH, esta no siempre se traduce en una comprensión práctica profunda de los derechos humanos más allá de las violaciones históricas. La limitada asociación de los derechos humanos con aspectos como la vivienda, la salud o la no discriminación evidencia la necesidad de una EDH más integral y conectada con la vida cotidiana.

La incorporación de los valores democráticos es un elemento clave y esencial en la educación en derechos humanos (EDH). Según Luis Pérez Aguirre (2007), en su libro "Los valores democráticos en la educación y la transformación social", la

educación en derechos humanos y la creación de una cultura democrática son dos caras de la misma moneda. Desde esta óptica, educar en derechos humanos implica cultivar una ciudadanía activa, crítica y comprometida con los principios de justicia, igualdad, participación y respeto a las libertades fundamentales, todos ellos vitales para la transformación social y el fortalecimiento de la democracia.

Complementando estas visiones, Bajaj (2017) enfatiza que la EDH tiene como objetivo principal empoderar a los estudiantes para ser agentes activos de cambio en sus comunidades, permitiéndoles comprender sus propios derechos y responsabilidades, así como promover el respeto por los derechos de los demás. Esta perspectiva se convierte en una herramienta efectiva para prevenir la discriminación y la violencia en el ámbito escolar, fortaleciendo un sentido de comunidad basado en el respeto y la equidad. Por su parte, Osler y Starkey (2010), desde su análisis sobre la formación docente, insisten en la necesidad de una educación que no solo enseñe los derechos de manera teórica, sino que también los practique activamente dentro de la comunidad escolar, lo que implica construir relaciones horizontales y fomentar el diálogo abierto.

Finalmente, Daniel Prieto (1990), en su contribución "ya apuntaba a la necesidad de una educación que trascendiera la

mera transmisión de contenidos para promover la reflexión y la acción transformadora en la sociedad. Esta visión precursora resuena con las demandas contemporáneas de una implementación curricular que fomente la docencia crítica y la participación activa de los y las estudiantes en la mejora de la convivencia y en la defensa de los derechos humanos en cualquier contexto.

El estado actual de la EDH se caracteriza por una sólida base conceptual que la define como un proceso ético, transformador y dialógico, intrínsecamente ligado a la construcción de la democracia. Las aportaciones de Magendzo, Donjuan López y Mujica convergen en la idea de que la EDH no es una asignatura más o una capacitación más de la práctica educativa, sino un principio rector que debe permeear todo el currículo y la cultura escolar, capacitando a los estudiantes no solo para *conocer* los derechos, sino para *vivirlos, practicarlos y defenderlos*.

La integración de la "perspectiva controversial" de Magendzo y Pavéz (2015) es particularmente relevante, ya que proporciona una metodología para abordar las tensiones y los dilemas inherentes a la aplicación de los derechos humanos, fomentando un pensamiento crítico sobre asuntos en disputa en la sociedad. Sin embargo, la brecha entre la concepción teórica y

su implementación práctica a nivel docente sigue siendo un desafío, como lo evidencian las observaciones sobre la falta de integralidad y la persistencia de un enfoque limitado a las violaciones históricas (INDH, 2012).

Para cerrar esta brecha, es fundamental una formación docente sólida, la creación de espacios democráticos tanto en el aula como en la escuela, y la integración efectiva de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en todas las áreas del conocimiento. Siguiendo la lógica de Tibbitts (2017), la EDH debe ser transformadora, impulsando cambios individuales y estructurales. En el contexto de la convivencia escolar, esto se traduce en la promoción de entornos donde la diversidad sea valorada como una riqueza, conectando la memoria histórica con los desafíos actuales.

### **6.1.2 La convivencia escolar y clima de aula.**

La convivencia escolar como concepto se define como el conjunto de relaciones interpersonales y las dinámicas de vida compartidas que se establecen entre todos los miembros de una comunidad educativa. Según los trabajos de Fierro, Carbajal, Landeros y Cárdenas (2017), y bajo la misma conceptualización, ellos enfatizan en cómo las interacciones entre los actores educativos configuran el ambiente escolar. Ya desde los 90, la

convivencia escolar emergió como una perspectiva clave para abordar estas las problemáticas del ambiente escolar, reconociéndose empíricamente que las dinámicas interpersonales y académicas dentro de las aulas y escuelas inciden decisivamente en procesos de exclusión y rezago (Casassús, 2005; OECD, 2010).

El Informe Delors (1996) y las influencias de políticas internacionales como las de la UNESCO subrayan esta relevancia a nivel global al situar el "aprender a vivir juntos" como uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación, destacándose como el cimiento crucial para el desarrollo del respeto hacia los demás, sus culturas y valores espirituales, así como para la construcción de capacidades para proyectos comunes y la resolución pacífica de conflictos. A pesar de su centralidad, el término ha integrado significados diversos y, a veces contradictorios, generando confusión y ambigüedad (Del Rey, Ortega & Feria, 2009), lo que resalta la necesidad de una clarificación conceptual que, como proponen Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), permita orientar la investigación y las políticas públicas hacia la construcción de una paz duradera mediante prácticas inclusivas, equitativas y participativas.

El clima de aula, aunque frecuentemente entrelazado con el concepto más amplio de convivencia escolar, posee una

entidad propia al referirse a la atmósfera emocional y social particular que permea el espacio de aprendizaje inmediato de los y las estudiantes, como el entramado del contexto social. Es en este micro-contexto donde se manifiestan las interacciones cotidianas y donde se forja la percepción de seguridad, pertenencia y apoyo entre los seres humanos relacionados en los procesos de enseñanza, a veces no solo conteniendo la figura de las y los estudiantes con el docente. Un clima de aula positivo es un caldo de cultivo indispensable para el desarrollo de una convivencia armónica y el logro de aprendizajes significativos. Desde un punto de vista más institucional, La Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2019), al abogar por un "ambiente escolar inclusivo, solidario y respetuoso", está delineando implícitamente las características de un clima de aula deseable y dando razón al centro epistémico de estos dos conceptos y su relación con un ambiente de derechos. Este documento reconoce, además que una "mala convivencia escolar no solo afecta el ambiente de aprendizaje, sino que también impacta en el bienestar emocional y social de los estudiantes, así como en sus procesos de aprendizaje". La detección de la ausencia de estrategias claras para la convivencia en un centro educativo, que se traduce en un impacto negativo en el ambiente escolar, subraya la afectación directa sobre el clima de aula.

Desde la perspectiva de la EDH e integrando conceptos, Magendzo y Pavéz (2015), al proponer una pedagogía controversial, inciden directamente en la creación de un "clima favorable" en el aula para el abordaje de temas complejos y disputados. Este clima se construye mediante el establecimiento de reglas claras que fomenten la escucha activa, el respeto por las diversas opiniones y realidades y la valoración de argumentos contrarios en un marco de tolerancia. Su énfasis en el diálogo, el intercambio de ideas y la argumentación es inherentemente constructor de un ambiente donde la diversidad de pensamiento no sólo es tolerada, sino activamente valorada y utilizada como motor para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico.

Un clima de aula óptimo, en el contexto de una educación centrada en derechos humanos, trasciende la mera ausencia de conflictos. Se convierte en un espacio de seguridad psicológica donde los estudiantes se sienten valorados, escuchados y con la libertad de expresar sus ideas, incluso cuando estas puedan ser controversialmente divergentes. La carencia de un clima de aula positivo puede inhibir la participación, generar temor al error y afectar profundamente la motivación intrínseca de los estudiantes. Por consiguiente, la promoción de la EDH y la convivencia escolar a través de asignaturas como Historia y Geografía no solo persigue el objetivo de impartir conocimientos, sino de modelar y

crear un micro-clima en el aula que replique los valores de respeto, empatía y participación democrática esenciales para la formación ciudadana.

### **6.1.3 Emociones y afectividad en los procesos educativos.**

El reconocimiento constitutivo de las emociones en el proceso educativo es crucial para la promoción de la convivencia y el clima de aula. Desde una perspectiva conceptual, las afectividades deben ir más allá de su manifestación espontánea o como un problema subjetivo contenido en el mundo interno del estudiante y/o docente. Las afectividades representan un complejo sistema que engloba sentimientos, actitudes, valores y principios (Caro & Vargas, 2016). Principios que afectan directamente el cómo se desenvuelven los estudiantes y educadores en el contexto escolar e incluso van más allá; son un reflejo de cómo manejamos o desenvolvemos nuestras vidas sociales.

Las afectividades y emociones son la base de la cognición y el actuar, siendo los órganos con que percibimos lo interesante, lo que no, lo que nos mueve, lo que nos afecta y duele y, por ende, lo que nos llena de experiencias. Situar a las emociones no solo como reacciones intrínsecas, sino como una puerta de

acceso al mundo y a las relaciones humanas, incidiendo directamente en la forma en que los individuos interactúan con su entorno social y lo constituyen propiamente tal. Reconocer y educar en esta dimensión afectiva requiere propuestas curriculares que aspiren a formar ciudadanos empáticos, respetuosos y capaces de relacionarse desde la aceptación del otro en su legítima diversidad.

Robert Bisquerra (2016) enfatiza la necesidad de integrar la educación emocional como un complemento indispensable y que la convivencia escolar se fortalece de manera significativa cuando los estudiantes desarrollan habilidades emocionales clave, tales como la empatía y el autocontrol. La capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones, así como de comprender las de los demás, es fundamental para construir relaciones interpersonales saludables y para la resolución constructiva de conflictos.

Por su parte, Betty Reardon y Dirk T. Snauwaert (2015), en su obra sobre educación para la paz, sugieren ir más allá de lo puramente cognitivo para fomentar competencias emocionales y sociales cruciales para la convivencia. Proponen que la implementación de actividades pedagógicas que permitan a los estudiantes ponerse en el lugar del otro, como debates sobre casos históricos de injusticia o simulaciones de situaciones de

vulneración de derechos, puede ser particularmente efectiva para promover la empatía y el entendimiento mutuo. Esto implica una inmersión emocional que facilita una comprensión más profunda y personal de las repercusiones humanas de la injusticia.

Desde una perspectiva metodológica, García y Martínez (2018) abogan por un enfoque participativo en la enseñanza de los derechos humanos. Sugieren que la asignatura de Historia debe ser utilizada para involucrar activamente a los estudiantes en la reflexión sobre eventos históricos que hayan vulnerado derechos fundamentales, promoviendo así un aprendizaje significativo y emocionalmente resonante. Para ellos, la inclusión de debates, dramatizaciones y proyectos colaborativos permite a los estudiantes no solo comprender los hechos históricos, sino también aplicar esos conocimientos en la creación de propuestas para mejorar la convivencia dentro de su escuela y su comunidad, lo cual requiere una gestión emocional activa.

Asimismo, la diversidad cultural y social que caracteriza a la mayoría de los contextos educativos en la actualidad, lo que exige un enfoque inclusivo que permita valorar las diferencias como una fuente de aprendizaje y enriquecimiento mutuo. De acuerdo con Aguado y Malik (2017), el trabajo con derechos humanos en el ámbito escolar debe incorporar una perspectiva intercultural, promoviendo el reconocimiento y la valoración de las

distintas culturas que coexisten en el espacio educativo. En la asignatura de Historia, esta perspectiva puede ser aplicada mediante el estudio de diferentes civilizaciones, momentos históricos y movimientos sociales que han evidenciado la vulneración o lucha por la justicia y la igualdad, fomentando así una visión integradora y emocionalmente consciente de la convivencia y de los contextos históricos en los que nos hayamos.

Finalmente, Juan Carlos Torrego (2015) plantea la necesidad de que la comunidad educativa en su conjunto participe activamente en la promoción de una cultura de derechos humanos. Para este autor, la convivencia escolar no puede ser responsabilidad únicamente de los docentes, sino que debe ser una tarea compartida por estudiantes, familias y el personal administrativo. En este sentido, la asignatura de Historia puede ser utilizada como un eje articulador para generar proyectos comunitarios que fomenten la participación de todos los actores e integren el componente emocional de la construcción colectiva de normas y relaciones.

Esta aproximación emocional a la enseñanza puede ser un catalizador para cultivar actitudes positivas hacia la diversidad y la convivencia pacífica de nuestros estudiantes. La capacidad de los estudiantes para analizar situaciones históricas y presentes desde una perspectiva emocional y social, comprendiendo las raíces de

la injusticia y promoviendo la igualdad, se convierte en un medio para trasladar el aprendizaje a una esfera vivencial y ética basada en los Derechos Humanos.

### **La sentipraxis: Gesto ético y ternura radical**

El concepto de sentipraxis, al fundir el sentir con el actuar transformador, exige una redefinición de la interacción pedagógica de las emociones, situándose en el terreno de la ética de la relación, es decir, cómo estas reconfiguran la forma en la que construimos aprendizaje y saber pedagógico (Fals Borda, 2008). Esta perspectiva encuentra un anclaje profundo en el trabajo de Carlos Skliar, quien postula la educación no como un simple proceso de transmisión, sino como un encuentro que demanda una postura de hospitalidad y cuidado. Desde esta óptica, la acción (praxis) movilizada por el sentimiento se convierte en un gesto de ternura frente a la vulnerabilidad del otro. (Skliar 2018) lo expresa con claridad al afirmar que:

"La ternura es una manera de desobedecer el frenesí de las clasificaciones, de las utilidades y de las competencias. Es un modo de hacerse cargo del otro en su fragilidad, sin que esa fragilidad se convierta en objeto de saber o de manipulación" (SKiliar, 2018 p. 25).

La noción de sentipraxis sugiere la acción educativa

genuina donde, a partir del afecto radical (ternura), se resiste a la instrumentalización de los educandos, permitiendo que la respuesta (praxis) a la necesidad del otro sea un acto de cuidado desinteresado, de confianza plena. La sentipraxis, entonces, es la acción que surge de esta desobediencia tierna. Pensar el mundo críticamente, pero desde una óptica de construir humanidad en conjunto, comprendiendo el espacio emocional del otro.

En paralelo, la contribución de Alejandro Cussiánovich dota a la sentipraxis de una dimensión dignificante del trabajo pedagógico, insistiendo en que el espacio educativo debe ser un lugar donde se aprenda a habitar la otredad con una profunda apertura emocional. Su pensamiento amplía la comprensión de cómo el afecto (sentir) se traduce en un modo de estar y de hacer (praxis) que dignifica la experiencia compartida. La pedagogía de la ternura, como la plantea Cussiánovich, concibe la relación educativa como la asunción de la responsabilidad por la existencia del otro, entendiendo que el vínculo es la forma de construir un "nosotros" a partir del reconocimiento de la absoluta diferencia. Desde esta perspectiva, la ternura se establece como el territorio ético fundamental, lo cual se alinea con la sentipraxis al exigir que la acción pedagógica parta de un profundo compromiso afectivo (Cussiánovich, 2012). El acto pedagógico no es solo un gesto físico; es colocar como prioridad la

responsabilidad por la existencia del otro, es la forma de construir un nosotros a partir del reconocimiento de la absoluta diferencia.

Esta visión es esencial para la sentipraxis, ya que la praxis desde la convivencia —el núcleo de la discusión previa— no es una mera gestión de normas, sino la construcción de un "nosotros" (la convivencia) que se origina en la ternura radical y el sentir. La sentipraxis se convierte así en la base de acción para transformar la ternura de Skliar en un territorio compartido de respeto y reconocimiento mutuo, cimentando la esperanza en actos de hospitalidad concreta.

En conclusión, la unión significativa de los puntos tratados conceptualmente dará una ruta a seguir desde el punto de la convicción educativa que tendrá esta propuesta curricular. Se entiende que la EDH no puede ir sino acompañada de una acción directa en el desarrollo vincular de los estudiantes, dado que en su rol de protagonistas cuentan con la historicidad necesaria para lograr transformaciones profundas en el contexto social que los rodea; sus acciones constituyen un protagonismo y rol revolucionario desde un enfoque de respeto y desde el encuentro con la otredad, el conflicto y las injusticias.

## **6.2. Contribución a la innovación educativa**

La propuesta curricular aquí desarrollada articula la

enseñanza de los Derechos Humanos, o bien una perspectiva educativa desde los Derechos Humanos para la promoción y mejora de la convivencia escolar. Espera ser y se constituye como un aporte significativo a la innovación educativa desde una profunda comprensión de la realidad educativa institucional de donde estará inserta, como también busca no solo abordar los desafíos específicos y momentáneos, sino que busca enriquecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Centro Educativo La Florida y ser un aporte para el saber curricular nacional. Abordar las prácticas de la cultura escolar, en coherencia y sentido crítico con las políticas y protocolos vigentes en el currículum podrán ser luz de la discusión de los saberes docentes en el contexto contemporáneo.

La proposición se distingue por su perspectiva curricular que integra de manera explícita los Derechos Humanos como un eje transversal y fundamental para la mejora de la convivencia escolar. Esta aproximación se erige como un acto innovador, trascendiendo la mera instrucción conceptual para promover una vivencia práctica y reflexiva de los derechos y deberes dentro del ambiente escolar. La originalidad de la propuesta reside en la singular articulación de estos contenidos en la asignatura de Historia y Geografía, lo cual facilita un aprendizaje contextualizado y significativo que impacta directamente en las dinámicas de interacción entre los estudiantes, sus pares, comunidad y en sí mismo a los docentes.

La contribución se inscribe en un análisis detallado del PEI del Centro Educativo La Florida, el cual, si bien promueve un ambiente de respeto y desarrollo integral, puede potenciar sus objetivos mediante una sistematización de la educación en Derechos Humanos orientada a la mejora de la convivencia, al

ofrecer una herramienta concreta para el logro de metas relacionadas con la formación ciudadana y el bienestar estudiantil.

La integración de esta propuesta busca optimizar los manuales de procedimientos y protocolos existentes en la gestión de la convivencia y la integración curricular de estas habilidades para la vida social, proveyendo un marco pedagógico que sustente y enriquezca las acciones ya implementadas. La propuesta al mismo tiempo, caracterizada por su compromiso con la formación de ciudadanos conscientes y sintientes, sirve de cimiento para esta evolución educativa, reconociendo la imperante necesidad de adaptar y actualizar las estrategias pedagógicas a los desafíos actuales, desafíos que presenta la convivencia escolar en los entornos cada vez más diversos y permeados por la problemáticas y vulneraciones que estas presentan.

En congruencia y alineado con perspectivas contemporáneas en innovación educativa, esta propuesta entiende y concibe la innovación como un proceso continuo y sistémico de mejora (Arancibia Martini et al., 2018; Aguerro, 2002). El Ministerio de Educación de Chile, a través de sus herramientas para equipos directivos, enfatiza la importancia de la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo para la construcción de una cultura escolar que potencie los aprendizajes estudiantiles (Ministerio de Educación, División Educación General, 2019). Y ahora, siendo de congruencia la una innovación curricular y pedagógica que modifique los saberes y enfoques de enseñanza en Historia y Geografía, vinculada con una cultura de derechos. Esta transformación implica la incorporación transversal y vivencial de los Derechos Humanos, lo que a su vez conlleva un cambio en las metodologías de aula. Se fomenta así el diálogo, el

análisis crítico de situaciones cotidianas y la resolución pacífica de conflictos, elementos cruciales para la formación de ciudadanos activos y responsables (Tibbitts, 2017).

La innovación, en este sentido, implica la introducción de cambios en la praxis educativa que se fundamentan en estrategias sistematizadas desde un diagnóstico y con metodologías aplicables a un contexto específico, buscando mejoras transformadoras tanto en las prácticas docentes como en la emancipación del alumnado y el propio profesional docente. Este tipo de innovación se considera fundamental para adaptar el aprendizaje a las necesidades del estudiantado, promoviendo su desarrollo integral y la adquisición de conocimientos en diversos entornos (Fernández-Estébanez & Álvarez-Blanco, 2025).

Adicionalmente, el enfoque en la convivencia escolar y la formación holística de esta iniciativa responde a una necesidad constante en las instituciones educativas. Al utilizar los Derechos Humanos como marco, se promueven valores esenciales como el respeto, la empatía social y la justicia, indispensables para un ambiente escolar armónico y constructivo.

En este contexto, la visión de Sigfredo Chiroque Chunga, plasmada en su obra "Cuando las innovaciones educativas, se validan y sistematizan, para convertirse en propuestas" (2007), subraya que el trabajo docente debe trascender el aula y generar un impacto amplio que pueda generalizarse a nivel local, regional o incluso nacional. Para Chiroque Chunga, el fin último de toda innovación es "el cambio para mejorar la condición humana". Esta perspectiva resalta la importancia de que las prácticas innovadoras no sean esfuerzos aislados, sino que contribuyan a la formulación de políticas educativas más amplias y transformadoras.

Según Chiroque, la innovación educativa se define como una "alteración sistemática, creativa y novedosa en las formas de operar (procesos) y/o en los insumos o recursos que se usan para resolver un problema o lograr un objetivo de carácter educacional". Esto implica que la verdadera innovación ocurre cuando se modifican, total o parcialmente, los métodos y los materiales tradicionalmente empleados en la enseñanza, en la convivencia, y en todos los factores que engloban la construcción de ciudadanos más humanos. Este siempre con el objetivo de abordar desafíos educativos específicos o alcanzar metas pedagógicas de manera más efectiva. Las innovaciones deben validarse y sistematizarse para convertirse en propuestas concretas que aporten a la construcción de una educación de calidad, equidad y pertinencia con la historia presente.

Al integrar los Derechos Humanos, la propuesta no solo persigue mejorar la convivencia escolar, sino también empoderar a los estudiantes como agentes de transformación social, fomentando la comprensión de sus derechos y responsabilidades, y promoviendo el respeto y considerando lo que plantea Chiroque, este sería el fondo de la innovación, con el fin y objetivo transformacional del ejercicio de relaciones más humanas entre pares. Este enfoque innovador, como ya hemos mencionado en autores como Osler y Starkey (2010), y Tibbitts (2017) , busca desarrollar habilidades socioemocionales y fomentar un ambiente escolar inclusivo, solidario y respetuoso, utilizando la comprensión de la realidad social y educativa como un vehículo para la reflexión crítica sobre la justicia social y la diversidad.

Esta aproximación se conecta con la concepción de una educación alternativa que busca una formación integral, de calidad y orientada a la paz, capaz de adaptarse a los desafíos de

las sociedades contemporáneas. Los proyectos educativos alternativos o no hegemónicos, como el que se perfila, se caracterizan por procesos de enseñanza-aprendizaje bidireccionales, que involucran activamente a la familia y a los docentes para preparar a los estudiantes frente a las complejidades del mundo actual (Fernández-Estébanez & Álvarez-Blanco, 2025).

Finalmente, la propuesta impulsa la participación y la transformación cultural. Su implementación requiere una reconfiguración de los roles de los miembros de la comunidad educativa, desde los docentes que adaptarán sus prácticas pedagógicas hasta los estudiantes que asumirán un papel protagónico en su aprendizaje de la convivencia. El liderazgo directivo es crucial en este proceso para superar resistencias y movilizar a la comunidad hacia el cambio, instaurando y fortaleciendo prácticas efectivas que sostengan la mejora (Ministerio de Educación, División Educación General, 2019).

La edificación de una cultura de colaboración e innovación exige que los equipos directivos reflexionen sobre su predisposición al cambio, comprendan los conceptos de colaboración e innovación, y sitúen a su institución dentro de las etapas del ciclo de innovación para seleccionar las herramientas de apoyo idóneas a los estudiantes. Este proceso está diseñado para apoyar a los equipos directivos en la conducción de un cambio cultural que se basa en una cultura de derechos hacia la innovación curricular, mediante la reflexión conjunta y la revisión de distinciones conceptuales básicas (Ministerio de Educación, División Educación General, 2019).

En síntesis, esta propuesta trasciende la mera introducción de un nuevo contenido programático a raíz de una asignatura

específica; busca generar una transformación significativa en la cultura escolar del Centro Educacional La Florida, contribuyendo a una educación más humana, participativa, directa y orientada a la construcción de una convivencia pacífica y respetuosa en las aulas, en plena consonancia con los principios de la innovación educativa contemporánea, necesarios para atender a los y las estudiantes de hoy

## **7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN**

Esta sección del estudio se enfoca en la articulación del plan de acción propuesto, el cual, trasciende la mera enunciación de actividades para erigirse como una hoja de ruta detallada que integra la praxis frente a la propuesta presentada.

Esta propuesta se estructura en torno a la coordinación de los actores de la comunidad docente en concordancia con una clara definición del campo de acción, la formulación detallada de actividades, un cronograma preciso para su implementación y una estimación aproximada de los recursos necesarios, todo ello enmarcado en el contexto de la convivencia escolar para una educación desde los DDHH en el Centro Educacional La Florida.

### **Coordinación entre Profesional, Participantes y Grupos: Rol y Acercamiento Interdisciplinario**

La coordinación efectiva de este proyecto se sostiene en

una visión de práctica interdisciplinaria, donde el rol del profesional a cargo es el de un agente catalizador, facilitando la sinergia entre los distintos estamentos de la comunidad educativa.

La propuesta se distingue por una colaboración explícita con el equipo de convivencia del establecimiento, la dupla psicosocial, inspección general, en conjunto con el jefe técnico correspondiente al nivel (En este caso sería el séptimo básico). Estos actores son indispensables para el éxito de la iniciativa, dado que son los que por un lado definen el marco curricular de acción junto a los docentes como por consiguiente, quienes deben tener las habilidades de acercamiento para los y las estudiantes.

En este supuesto, la psicóloga y equipo psicosocial del establecimiento asumirán un rol central en el acercamiento a los estudiantes, implementando una estrategia participativa descrita a continuación:

Se dispondrá de la creación de *monitores de convivencia* en cada curso de Séptimo Básico. Estos monitores, seleccionados o designados democráticamente, serán los encargados de recoger las problemáticas y temáticas emergentes dentro de su grupo de pares, actuando como un puente entre la realidad vivencial de los estudiantes y las posibilidades que los

profesionales en relación a la propuesta podrán realizar a través de actividades afines al manejo curricular basado en EDH.

La selección y posterior capacitación de estos monitores de convivencia requiere una intervención profundamente humana, centrada en el desarrollo de competencias emocionales y sociales esenciales para la mediación y el apoyo entre pares.

El equipo psicosocial, liderado por la psicóloga/o, no sólo proporcionará herramientas de contención y escucha activa, sino que trabajará activamente en el fomento de la empatía y el autocontrol en los jóvenes, elementos que Robert Bisquerra (2016) considera fundamentales para fortalecer la convivencia escolar y la resolución de conflictos. De esta manera, los estudiantes no son vistos meramente como receptores de normativas, sino como agentes activos de cambio en sus propias comunidades, interviniendo desde su diagnóstico el contexto de la convivencia en sus cursos. Esta estructura busca trascender la reactividad ante los conflictos, promoviendo un aprendizaje significativo al anclar las discusiones sobre derechos y deberes en las experiencias directas y sentidas de los propios alumnos (García & Martínez, 2018).

Para asegurar la sostenibilidad y coherencia de esta

intervención, la información recabada por los monitores de convivencia será canalizada y sistematizada por la psicóloga y el equipo psicosocial para su articulación con la Unidad Técnica Pedagógica (UTP). Esta coordinación es crucial, ya que el diagnóstico institucional evidenció que la falta de lineamientos técnicos claros y sostenidos desde la UTP debilita las iniciativas de la participación estudiantil en el establecimiento, quedando estas relegadas a una práctica periférica y no a un eje estructurante del quehacer pedagógico. De esta forma, el equipo técnico asume su rol de liderazgo curricular, utilizando las problemáticas emergentes de los Séptimos Básicos como el insumo fundamental para el diseño de actividades y unidades didácticas interdisciplinarias basadas en una pedagogía controversial y crítica.

Este proceso de retroalimentación constante desde la base estudiantil a la cúspide curricular es, en esencia, la aplicación práctica de la enseñanza problematizadora, concepto central del marco teórico conceptual de esta propuesta (Freire, 2005). Al partir de la realidad concreta y sentida por los estudiantes para cuestionar las estructuras de poder y promover una participación activa y consciente en la sociedad, se garantiza que el currículum formal se convierta en una herramienta de transformación social y de justicia escolar, cerrando la brecha entre el ideal institucional y

la práctica educativa efectiva.

La información recabada, que incluye conflictos, dilemas éticos y situaciones de injusticia, servirá como material auténtico para ser abordado y analizado en la asignatura de Historia y Geografía y Orientación. Esta dinámica retroalimenta el trabajo académico, dotándolo de un sentido pragmático y contextual, ya que las lecciones sobre Derechos Humanos, democracia y convivencia se construyen y constituyen experiencias reales para los estudiantes, validando su rol como agentes en sus propios procesos pedagógicos, y es más de un cambio más real en el sentido que ellos mismos podrían tomar como agentes del currículum escolar. De esta manera, se superan los enfoques meramente teóricos o estandarizados para así instaurar un aprendizaje situado y significativo, reforzando la pertinencia del proyecto y su impacto directo en la mejora de la convivencia.

La estrategia de convivencia, al ser un ecosistema de derechos, demanda imperativamente la integración activa y bidireccional de los apoderados como co- formadores esenciales en la vida de los estudiantes. Para materializar este vínculo, se diseñará una serie de grupos focales específicos que trascienden la tradicional reunión informativa, buscando establecer un espacio

de diálogo genuino y horizontal. Estos encuentros, moderados por el equipo psicosocial y la psicóloga, emplearán una metodología participativa para indagar profundamente en las percepciones familiares sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) y, crucialmente, el concepto de buen trato dentro y fuera del hogar. Esta labor representa una intervención profundamente humana y empática, donde la voz de los padres se recoge no con un ánimo fiscalizador o de culpabilización, sino con el propósito de co-construir significados compartidos sobre la disciplina positiva y el afecto. Tal como lo enfatiza Nel Noddings (2013) al promover la ética del cuidado, el objetivo es desmitificar las prácticas parentales punitivas y fomentar un ambiente de respeto mutuo y validación emocional, asegurando que el mensaje de la cultura de derechos que promueve el establecimiento se extienda y se fortalezca en el núcleo familiar, creando una red de contención coherente para los estudiantes (Epstein, 2018)

La operatividad y el anclaje institucional de esta propuesta exigen una redefinición estratégica del rol de la Inspectoría General, cuya función debe transitar desde el foco exclusivo en la fiscalización y la sanción hacia una postura proactiva de reconocimiento de contextos y gestión de la convivencia. Dentro del marco de los Derechos Humanos, Inspectoría se transforma en un observador privilegiado y un analista del clima escolar,

asumiendo la responsabilidad principal de identificar de manera temprana y sistemática los contextos de conflicto, exclusión o vulneración que puedan estar gestándose en el día a día.

Esto no se limita al registro de faltas disciplinarias; implica una lectura sensible y contextualizada del espacio físico y relacional del Centro Educativo La Florida: detectar patrones de aislamiento en recreos, zonas de riesgo invisibles, o dinámicas de acoso sutil que comprometen el derecho a vivir en un ambiente seguro y libre de violencia (UNESCO, 2019). La capacitación del equipo de Inspectoría por parte del equipo psicosocial en indicadores de riesgo y protocolos de escucha activa es vital para que actúen como los ojos del sistema, proporcionando a la Unidad Técnica un mapa operativo de las tensiones. Blanco y Gómez (2016) señalan que la efectividad de los planes de convivencia reside en la capacidad de los equipos para trascender el castigo y adoptar una perspectiva formativo-contextual.

De este modo, al partir de la realidad concreta y de los conflictos internos de la comunidad para cuestionar estructuras, promover la reflexión crítica y exigir una participación activa y consciente, se asegura que el currículum formal se convierta, en manos del equipo docente y bajo la dirección humana de la UTP, en una

auténtica herramienta de transformación social y de efectiva garantía de los derechos humanos en el contexto escolar.

### **Definición del Campo de Acción con la Comunidad**

El campo de acción de la propuesta se define de manera precisa para maximizar su impacto en la cultura escolar y en los espacios o estamentos relacionados a él. Si bien la propuesta curricular se enfoca en los Séptimos Básicos, su alcance puede trascender este nivel e impregnar la cultura institucional del Centro Educativo La Florida. El proyecto contempla una intervención estratégica que involucra a la comunidad educativa en su totalidad:

#### Campos de acción de propuesta en EDH

Nivel	Actividad y Contenido Propuesto
Nivel Estudiantil	La implementación se centrará en los 80 estudiantes de Séptimo Básico (dos cursos). Ellos participarán activamente en unidades didácticas y talleres de sensibilización enfocados en derechos humanos y convivencia escolar, siendo los protagonistas directos del proyecto.
Nivel Docente	Se ofrecerá capacitación específica a los profesores, con un énfasis especial en los de Historia y Geografía. El objetivo es dotarlos de estrategias pedagógicas innovadoras para que integren de manera efectiva los derechos humanos y la convivencia escolar en sus

	asignaturas habituales.
Nivel Directivo	El equipo de convivencia, la psicóloga y el inspector actuarán como coordinadores y evaluadores del proceso. Su rol principal es asegurar la coherencia de la implementación y proporcionar el apoyo institucional necesario para el éxito del programa.
Nivel Familiar	Se busca generar un impacto indirecto y directo en los hogares de los estudiantes. Las temáticas abordadas en el aula servirán como catalizador para fomentar el diálogo familiar sobre la importancia de los derechos humanos y una convivencia respetuosa. Además del trabajo de inspectoría en relación al buen trato como ya anteriormente mencionamos.

Fuente: Elaboración propia.

### **Formulación de Actividades**

Las actividades se han diseñado para ser una secuencia lógica y coherente que permita la materialización de los objetivos específicos del proyecto. La formulación de estas actividades se basa en un enfoque participativo y reflexivo:

**1. Diagnóstico y Contextualización:** A cargo de la psicóloga y el equipo de convivencia, esta etapa consiste en la aplicación de instrumentos cualitativos (entrevistas, grupos focales) y cuantitativos (encuestas y formularios adecuados) para

mapear las percepciones sobre el clima escolar y las necesidades de formación en DDHH de la comunidad educativa. Los hallazgos servirán de insumo para la etapa de capacitación y el diseño de las unidades didácticas.

**2. Talleres de Sensibilización en DDHH:** Se programará una serie de talleres dirigidos a los estudiantes y docentes que ejercen en el nivel de Séptimo Básico. Estos talleres buscarán generar un espacio de reflexión crítica sobre la importancia de los derechos humanos como fundamento de la convivencia democrática, utilizando metodologías lúdicas y participativas. Se abordarán temas como la no discriminación, evaluación democrática e inclusiva, la empatía, el manejo de conflictos y la promoción de un clima de paz.

**Desarrollo Programático Detallado: Talleres de emocionalidad y sensibilización en DDHH.**

La presente tabla explicativa detalla la planificación de los Talleres de Sensibilización en Derechos Humanos (DDHH)

**I. Programa de Sensibilización: Talleres sobre Problematización y Emocionalidad de los DDHH**

Este componente se enfoca en trascender la aproximación conceptual de los DDHH, empleando metodologías que aborden su dimensión ética, socioemocional y la vigencia conflictiva en el contexto escolar y social.

<b>Eje Programático</b>	<b>Foco de Problematización y Articulación con el Marco Teórico</b>	<b>Destinatarios y Metodología</b>
<b>Objetivo General</b>	Generar una reflexión crítica que vincule el reconocimiento de las emocionalidades con la	Destinatarios: Estudiantes y docentes de Séptimo Básico. Metodología: Socio-

	vulneración y defensa de los DDHH, promoviendo la empatía como base para la convivencia democrática.	constructivista y Reflexiva. Uso de dilemas éticos, <i>role-playing</i> y estudios de caso que obliguen a los participantes a tomar perspectiva y sentir las consecuencias de la exclusión.
<b>Módulo 1: Identidad, Emoción y No Discriminación</b>	Problematización: ¿Cómo operan mis prejuicios y cómo impactan emocionalmente al otro? Se analiza la dinámica entre la identidad personal, el reconocimiento de la diversidad y las formas sutiles de discriminación.	Contenido Clave: Conexión entre el derecho a la identidad (Art. 6 DUDH) y la necesidad de autogestión emocional ante la diferencia.
<b>Módulo 2: Conflicto, Paz y Reparación</b>	Problematización: ¿Qué rol juega la rabia o la frustración en la violación de los DDHH y cómo se gestionan para construir paz? Análisis de conflictos escolares y sociales como escenarios para ejercer derechos y buscar soluciones justas.	Contenido Clave: Herramientas de comunicación no violenta y resolución pacífica de conflictos, promoviendo el derecho a la justicia y la reparación.
<b>Potencia del Taller</b>	La aproximación emocional facilita la internalización de los principios de DDHH a un nivel vivencial, lo cual incrementa la motivación para la acción y la mediación en situaciones de injusticia, superando la mera memorización normativa.	Comunidad educativa afín con revisión del alcance de las actividades en estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Diseño de Unidades Didácticas Interdisciplinarias:

Basándose en los resultados del diagnóstico y los contenidos de

los talleres, el profesional a cargo, en colaboración con el equipo docente, diseñará dos unidades didácticas para la asignatura de Historia y Geografía. Estas unidades integrarán de manera explícita los derechos humanos, conectándose con los contenidos curriculares ya establecidos, como la historia del Chile contemporáneo o los movimientos sociales.

## II. Diseño de Unidades Didácticas Interdisciplinarias (7° Básico)

Se diseñarán dos unidades que fusionan la asignatura de Historia y Geografía con Lenguaje y Comunicación y Orientación, asegurando la **integración explícita de los DDHH** como eje articulador y objetivo de formación cívica.

### A. Unidad Didáctica N° 1: Memoria, Narrativa y la Vigencia de los DDHH

Área Curricular	Objetivos de Aprendizaje (OA) del MINEDUC	Aplicación e Integración de los DDHH
<b>Historia y Geografía</b>	<b>OA 19 (7° Básico):</b> Explicar el Contexto político, social y económico del quiebre democrático en Chile, y sus consecuencias, incluyendo la reflexión sobre la violación de los DDHH en comparación con otras formas de Gobierno en la Historia.	<b>Integración:</b> Análisis de fuentes históricas y testimonios de violaciones y defensa de los DDHH en el Chile contemporáneo e histórico, evaluando el rol del Estado, la sociedad civil y los discursos historiográficos.
<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>OA 3 y OA 20 (7° Básico):</b> Evaluar críticamente la información y debatir con fundamentos, utilizando vocabulario preciso y coherente, promoviendo el respeto de las posturas ajenas.	<b>Integración:</b> Diseño de un Panel de Debate Fundamentado donde los estudiantes deben argumentar la importancia de la memoria histórica para la protección de los DDHH actuales.

<b>Orientación</b>	<b>OA 7 (7° Básico):</b> Analizar críticamente la información proveniente de medios, para tomar decisiones informadas sobre temas de interés social.	<b>Integración:</b> Desarrollo de la capacidad de discernimiento ético y la toma de posición activa en la defensa de los derechos como responsabilidad ciudadana.
--------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia.

## B. Unidad Didáctica N° 2: Geografía, Exclusión y el Derecho a un Territorio Digno

<b>Área Curricular</b>	<b>Objetivos de Aprendizaje (OA) del MINEDUC</b>	<b>Aplicación e Integración de los DDHH</b>
<b>Historia y Geografía</b>	<b>OA 7 (7° Básico):</b> Analizar y comparar distintas visiones sobre la interacción ser humano-medio, considerando el <b>desarrollo sostenible, equidad territorial</b> y las problemáticas ambientales.	<b>Integración:</b> Estudio de las <b>desigualdades territoriales</b> (acceso a servicios, calidad ambiental) como una vulneración a los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) y al derecho a un ambiente sano.
<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>OA 12 (7° Básico):</b> Escribir textos con el propósito de investigar, organizando ideas en torno a temas y subtemas, utilizando referencias y citando las fuentes consultadas.	<b>Integración:</b> Elaboración de un <b>Reportaje de Investigación</b> sobre una problemática local de exclusión o inequidad territorial, estructurando la denuncia y la propuesta de solución con base en el marco de los DDHH.
<b>Orientación</b>	<b>OA 8 (7° Básico):</b> Promover una sana convivencia y el respeto, valorando la diversidad humana y cultural, y comprometiéndose con el bien común.	<b>Integración:</b> Desarrollo de la conciencia cívica respecto al derecho a la ciudad y a un hábitat digno, impulsando la participación activa en la búsqueda de soluciones comunitarias y justas.

Fuente: Elaboración propia.

**4. Implementación, Seguimiento y Monitoreo:** El plan contempla la aplicación de las unidades didácticas en el aula, con un seguimiento constante por parte del equipo de convivencia. Se utilizarán registros de observación y reuniones periódicas con los monitores de convivencia para evaluar el avance y realizar ajustes en la implementación.

**5. Sistematización y Evaluación:** Al término del año académico, se realizará una evaluación final que recoja los aprendizajes y desafíos del proceso. Se elaborará un informe que analice el impacto de la propuesta en el clima de convivencia y se presentarán las proyecciones para su posible escalamiento a otros niveles.

### **Cronograma de Actividades**

El plan de acción propuesto se materializa en una Carta Gantt, la cual organiza temporalmente las actividades desde la fase de planificación hasta la evaluación final, permitiendo una visualización clara del proceso.

### **Carta Gantt de Implementación del Plan de Acción**

Actividad	Duración Estimada	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8

<b>Fase 1: Diagnóstico</b>	2 meses	x	x						
<b>Fase 2: Coordinación y Formación de Monitores de Convivencia</b>	1 mes		x						
<b>Fase 3: Talleres de Sensibilización en DDHH</b>	3 meses			x	X	x			
<b>Fase 4: Diseño de Unidades Didácticas</b>	2 meses			x	X				
<b>Fase 5: Implementación de Unidades Didácticas</b>	4 meses					x	x	x	x
<b>Fase 6: Monitoreo y Seguimiento Continuo</b>	6 meses					x	x	x	x
<b>Fase 7: Sistematización y Evaluación Final</b>	2 meses							x	x

### **Recursos y Presupuesto: Operación e Inversión**

La factibilidad del plan de acción está directamente ligada a la asignación de recursos suficientes para su correcta operación. Si bien la propuesta se basa en un enfoque de gestión de recursos disponibles, se identifican las siguientes necesidades:

a) Recursos Humanos: El principal recurso es la dedicación y el compromiso del equipo de convivencia, la psicóloga, el inspector y los docentes. Se requiere la asignación de horas protegidas para las reuniones de coordinación, la planificación de las unidades didácticas y la preparación de los talleres.

b) Recursos Materiales: Para la fase de diagnóstico, se necesita material de oficina, impresiones y acceso a software para el análisis de datos. Para los talleres y las unidades didácticas, se requerirá la impresión de guías, folletos informativos y material didáctico específico para las dinámicas.

c) Recursos de Inversión (Opcional): A mediano plazo, se podría considerar la inversión en capacitaciones externas para el equipo docente, la adquisición de bibliografía especializada o la suscripción a plataformas educativas que refuercen los contenidos de DDHH.

El presupuesto detallado se determinará en una etapa posterior, una vez que se cuente con el apoyo de la dirección del establecimiento. Sin embargo, se anticipa que la mayor parte de los recursos de operación serán provistos por el propio colegio, fortaleciendo así su compromiso con la propuesta.

## **8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA**

### **8.1 Reflexión del aprendizaje profesional**

El apartado a continuación de esta propuesta curricular, más que ser una simple etapa final de un ejercicio académico, impone en la labor docente una confrontación epistemológica al statu quo del sistema educativo chileno. No se trata solo de

documentar un proceso, sino de establecer el valor disruptivo de la Educación en Derechos Humanos (EDH) como herramienta para la formación docente y la intervención crítica del currículum. Este proceso exige honestidad para indagar en las profundas coordenadas socio históricas y estructurales que no solo hicieron necesaria esta intervención, sino que demuestran la incompatibilidad entre los discursos oficiales de convivencia y la realidad de un sistema escolar que reproduce activamente las patologías y violencias de la sociedad. La creación de protocolos claros para la resolución de conflictos, y la promoción de la participación activa de toda la comunidad educativa en la gestión de la convivencia son un camino viable para estos cambios, necesarios en la EDH.

La urgencia de una intervención radical se basa en el contexto de quiebre de la democracia, como único orden legítimo de la defensa de las diversidades y el pluralismo. Este fenómeno se ve con fuerza en el espacio escolar a través del auge de ideologías de exclusión y autoritarismo. La dinámica que está detrás de estos fenómenos no necesita volver a símbolos históricos del pasado; como bien lo analiza Eco (1995), ciertas lógicas regresivas pueden volver con las apariencias más inocentes buscando consenso al explotar y aumentar el miedo natural a la diferencia. En este escenario, el desacuerdo es

rápidamente catalogado como traición; el ejercicio del pensamiento crítico se vuelve sospechoso; e irracionalismo promueve un culto a la acción por acción sin pausa necesaria para reflexión.

Esta lógica instrumentalizada e irracional es perfectamente funcional y adaptativa al sistema educativo chileno. La entrada de lógicas mercantiles en la escuela se articula a través de dos vectores fundamentales según Díez-Gutiérrez (2024) la imposición de una agenda en las políticas educativas que tiende a ser reaccionaria y la defensa de un neoliberalismo radical autoritario. Ese impulso del egoísmo meritocrático —la filosofía del "yo me salvo solo"— que se permea en la cultura escolar. El crecimiento de los discursos de odio, y la velada pasividad con la que se permea en los contextos sociales, nos llama a ser radicales ante el negacionismo, la violencia y el fascismo perpetuando una cultura de la exclusión.

En este marco, la Pedagogía Crítica y la EDH se convierten en un acto de disrupción necesario. La Educación en Derechos Humanos es una de las expresiones más concretas de la Pedagogía Crítica, destacando por su naturaleza política y valórica emocional. La EDH no puede ser neutral; debe integrar la justicia social, el empoderamiento y la conciencia crítica como ejes transversales del currículum. La propuesta desarrollada para

el Centro Educacional La Florida, al intervenir directamente el currículum de Historia y Geografía para Séptimo Básico, asume el desafío de desenmascarar el currículum oculto que promueve el individualismo y la exclusión, utilizando el conocimiento histórico y geográfico como herramienta para la construcción de un proyecto social con profundo sentido de comunidad.

La ruta crítica para enfrentar estas ideologías pasa por el rescate de una escuela sentipensante (Espinosa-Gómez, 2014). Este concepto es clave, ya que busca transformar la institución educativa de un espacio que solo reproduce lo ya pensado y forma para el "deber ser" de las competencias empresariales, a un espacio que cultiva el "querer ser" del estudiante como sujeto de protagonismo político. Una escuela "sentipensante" es aquella mediada simultáneamente por la razón crítica y la sensibilidad afectiva, donde la sentipraxis —el acto de sentir la injusticia y transformarla en acción consciente para la defensa de los DDHH— se convierte en el motor de la práctica pedagógica.

Esta reflexión requiere aceptar que la problemática en el aula no se restringe a los discursos de odio explícitos, sino que se fundamenta en la violencia estructural del sistema, que tiene un impacto desmedido en las minorías. El modelo educativo de Chile, con su fuerte impronta de competencia y mercado (Casassús, 2005), crea una presión obsesiva por los resultados

estandarizados (PISA, SIMCE). Esta presión se convierte en una clase de violencia sistémica que excluye y margina a los que no satisfacen las expectativas, al hacer disminuir la calidad a la métrica. Esta estructura se manifiesta en prácticas diarias de exclusión y hostigamiento para las minorías de género, orientación sexual, etnia o condición socioeconómica, lo que evidencia un fallo en la garantía del derecho a la educación.

Ante esta realidad, la propuesta curricular se inscribe dentro de la necesidad de pensar el acto educativo como un acto de justicia social y dignificación de las personas (Herrera Zúñiga, 2020). La intervención curricular tiene como objetivo entregar herramientas a los estudiantes para que puedan deconstruir mensajes excluyentes antes que estos escalen hacia el ámbito legal o hacia la violencia manifiesta (Castillo-Lizana & Poblete-Muñoz, 2024).

El éxito de la intervención curricular que se propone no está solo en el diseño de las actividades para Séptimo Básico, sino que depende en gran medida de la formación y transformación de las creencias docentes. La tesis de Herrera Zúñiga (2020) habla que las creencias de los docentes son el eje central de sus prácticas pedagógicas. La implementación de un currículum con enfoque crítico y de DDHH requiere que los educadores cambien su creencia desde una centrada en la

transmisión de contenidos hacia una orientada a la mediación de la justicia social y el reconocimiento a la diversidad cultural. Si no cambian las creencias del profesorado, por muy bien diseñada que esté la propuesta, corre el riesgo de ser neutralizada o reinterpretada bajo la lógica tradicional de la transmisión factual. Por eso, el trabajo con el profesorado es una dimensión ineludible en esta propuesta concebida para movilizar la conciencia profesional hacia la pedagogía crítica.

## **8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto**

La sistematización de esta propuesta curricular, más que ser una simple etapa final de un ejercicio académico, impone en la labor docente una confrontación epistemológica al statu quo del sistema educativo chileno. No se trata solo de documentar un proceso, sino de establecer el valor disruptivo de la Educación en Derechos Humanos (EDH) como herramienta para la formación docente y la intervención crítica del currículum.

Este proceso exige honestidad para indagar en las profundas coordenadas sociohistóricas y estructurales que no solo hicieron necesaria esta intervención, sino que demuestran la incompatibilidad entre los discursos oficiales de convivencia y la realidad de un sistema escolar que reproduce activamente las patologías y violencias de la sociedad. La creación de protocolos claros para la resolución de conflictos y la promoción de la

participación activa de toda la comunidad educativa en la gestión de la convivencia pueden subsanar o reconstruir desde adentro esa realidad social que conflictúa. La tarea es construir un currículo que dote a nuestros estudiantes de riqueza valórica y poder constructivo.

La urgencia de una intervención radical se basa en el contexto de quiebre de la democracia, como único orden legítimo de la defensa de las diversidades y el pluralismo. Este fenómeno se ve con fuerza en el espacio escolar a través del auge de ideologías de exclusión y autoritarismo. La dinámica que está detrás de estos fenómenos no necesita volver a símbolos históricos del pasado; como bien lo analiza Eco (1995), ciertas lógicas regresivas pueden volver con las apariencias más inocentes buscando consenso al explotar y aumentar el miedo natural a la diferencia. En este escenario, el desacuerdo es rápidamente catalogado como traición; el ejercicio del pensamiento crítico se vuelve sospechoso; e irracionalismo promueve un culto a la acción por acción sin pausa necesaria para reflexión.

Esta ruptura en el continuo pedagógico se agrava al no haber explorado cómo una trayectoria curricular longitudinal desde la primera infancia podría prevenir la posterior conflictividad escolar. El análisis debe reconocerse, por ende, como una

medida de reparación en el ciclo medio, pero no como una estrategia de prevención integral a lo largo de toda la escolarización.

La mayor limitación de la práctica educativa transformadora radica, sin embargo, en su dependencia de la voluntad política y la gestión corporativa de los contextos educativos. La visión de una pedagogía crítica y transformadora se inserta en un sistema donde muchos establecimientos están gestionados por corporaciones educacionales, sin un diseño o control educativo real, que operan bajo la lógica de un neoliberalismo radical autoritario (Díez-Gutiérrez, 2024).

Esta realidad implica que la implementación de una pedagogía crítica está supeditada a la priorización de los resultados estandarizados sobre el desarrollo de la ciudadanía y el afecto. La ausencia de un control centralizado en la gestión educativa diluye la fuerza de la intervención, pues la voluntad docente individual choca con las políticas institucionales enfocadas en la competencia y la rendición de cuentas.

La escuela, bajo esta administración, se somete a una ficción de democracia donde la defensa de los derechos humanos y la justicia social quedan relegados por el imperativo de la eficiencia mercantil y el individualismo (Díez-Gutiérrez, 2024). El

contexto de gestión educativa, al carecer de un diseño que incorpore la EDH como eje rector, se convierte, paradójicamente, en un factor de la violencia estructural que intenta combatir. La sostenibilidad de esta visión demanda, por lo tanto, no solo un cambio metodológico en el aula, sino una redefinición radical de la gestión educativa que integre los derechos humanos como el principal indicador de calidad, trascendiendo la lógica de la eficiencia mercantil para adoptar una visión de la escuela como un espacio de justicia social y conciencia.

En definitiva, este análisis es una contribución necesaria y urgente que, a pesar de sus limitaciones de alcance en el trayecto curricular, proporciona una hoja de ruta conceptual para reorientar la educación hacia un fin ético. Proyecta un modelo de escuela que enfrenta activamente la violencia estructural y los discursos de odio, demostrando que la Educación en derechos humanos es la herramienta insustituible para formar ciudadanos sentipensantes, capaces de desenmascarar las nuevas formas de opresión y de habitar un mundo más justo.

La ruta crítica para enfrentar estas ideologías pasa por el rescate de una escuela sentipensante (Espinosa-Gómez, 2014). Este concepto es clave, ya que busca transformar la institución educativa de un espacio que solo reproduce lo ya pensado y forma para el "deber ser" de las competencias empresariales, a

un espacio que cultiva el "querer ser" del estudiante como sujeto de protagonismo político. Una escuela "sentipensante" es aquella mediada simultáneamente por la razón crítica y la sensibilidad afectiva, donde la sentipraxis —el acto de sentir la injusticia y transformarla en acción consciente para la defensa de los DDHH— se convierte en el motor de la práctica pedagógica.

Esta reflexión requiere aceptar que la problemática en el aula no se restringe a los discursos de odio explícitos, sino que se fundamenta en la violencia estructural del sistema, que tiene un impacto desmedido en las minorías. El modelo educativo de Chile, con su fuerte impronta de competencia y mercado (Casassús, 2005), crea una presión obsesiva por los resultados estandarizados (PISA, SIMCE). Esta presión se convierte en una clase de violencia sistémica que excluye y margina a los que no satisfacen las expectativas, al hacer disminuir la calidad a la métrica. Esta estructura se manifiesta en prácticas diarias de exclusión y hostigamiento para las minorías de género, orientación sexual, etnia o condición socioeconómica, lo que evidencia un fallo en la garantía del derecho a la educación.

Ante esta realidad, la propuesta curricular se inscribe dentro de la necesidad de pensar el acto educativo como un acto de justicia social y dignificación de las personas (Herrera Zúñiga, 2020). La intervención curricular tiene como objetivo entregar

herramientas a los estudiantes para que puedan deconstruir mensajes excluyentes antes que estos escalen hacia el ámbito legal o hacia la violencia manifiesta (Castillo-Lizana & Poblete-Muñoz, 2024).

El éxito de la intervención curricular que se propone no está solo en el diseño de las actividades para Séptimo Básico, sino que depende en gran medida de la formación y transformación de las creencias docentes. La tesis de Herrera Zúñiga (2020) habla de que las creencias de los docentes son el eje central de sus prácticas pedagógicas. La implementación de un currículum con enfoque crítico y de DDHH requiere que los educadores cambien su creencia desde una centrada en la transmisión de contenidos hacia una orientada a la mediación de la justicia social y el reconocimiento a la diversidad cultural. Si no cambian las creencias del profesorado, por muy bien diseñada que esté la propuesta, corre el riesgo de ser neutralizada o reinterpretada bajo la lógica tradicional de la transmisión. factual. Por eso, el trabajo con el profesorado es una dimensión ineludible en esta propuesta concebida para movilizar la conciencia profesional hacia la pedagogía crítica.

La incapacidad del sistema educativo chileno para integrar las memorias de la exclusión, la violencia y la injusticia de forma sistemática en el currículum básico se asemeja a la lógica de

"Memoria, Olvido, Silencio" descrita por Pollak (1986). El silencio institucional que rodea estas temáticas impide que la memoria colectiva e individual encuentre un encuadramiento social adecuado para las experiencias de resurgimiento, solo parecen como espacios subterráneos de curriculum crítico. La propuesta, al intervenir en Historia y Geografía de Séptimo Básico, busca subsanar parcialmente este silencio, pero reconoce que la prevención y la integración plena de la justicia social y los DDHH deben ser una trayectoria curricular longitudinal que abarque desde la primera infancia hasta la educación media.

En última instancia, la dependencia de la voluntad política y de la administración empresarial en el ámbito educativo es el principal obstáculo para que esta visión sea sostenible. La perspectiva de una pedagogía crítica se encuentra dentro de un sistema en el que una parte importante de las instituciones es administrada según la lógica del mercado, sin un diseño o supervisión educativa real enfocada en lo humano.

Esta situación significa que la puesta en marcha de cualquier pedagogía crítica depende de anteponer los resultados estandarizados al desarrollo del afecto y la ciudadanía. La eficacia de la intervención se disminuye cuando no existe un control de gestión que verifique que lo que se dice éticamente y lo que se hace a nivel institucional son coherentes. El entorno de la gestión

educativa, al no tener un diseño que incluya la EDH como eje principal y al estar sujeto a la lógica del mercado, se transforma, irónicamente, en un elemento de la misma violencia estructural que busca erradicar. Por más que la voluntad individual de los docentes esté comprometida con la EDH, inevitablemente se enfrenta a las políticas institucionales centradas en la competencia y el informe de cuentas.

Es necesario instaurar una pedagogía antifascista ante la normalización de estos pensamientos destructivos. Esta debe no solo identificar el problema, sino también enfrentarlo sin el silencio cómplice del sistema educativo y de la sociedad adulta, que lo ha legitimado frecuentemente como "una opción más" (Díez-Gutiérrez, 2024).

La vía esencial para luchar contra esta peste ideológica consiste en recuperar una escuela sentipensante, un modelo que persigue cambiar la visión tradicional de dicha institución (Espinosa-Gómez, 2014). Una escuela "sentipensante" es aquella que integra tanto la razón como el corazón y donde la enseñanza de los derechos humanos, así como su reconocimiento y práctica, se vive como un proceso completo.

Está sentipraxis, que consiste en convertir el sentir de D.D.H.H a injusticia en una acción consciente para defenderlos,

es totalmente contraria a la escuela que instruye y reproduce lo previamente pensado, que regula y guía a los alumnos hacia "el deber ser" del trabajo, las competencias y la empresa, pero no hacia "el querer ser" del estudiante como sujeto político y ético (Espinosa-Gómez, 2014).

Adicionalmente, esta ruptura pedagógica se relaciona con la gestión de las memorias difíciles. La incapacidad del sistema educativo chileno para integrar las memorias de la exclusión, la violencia y la injusticia de forma sistemática en el currículum básico se asemeja a la lógica de "Memoria, Olvido, Silencio" descrita por Pollak (1986). El silencio institucional que rodea estas temáticas impide que la memoria colectiva e individual encuentren un encuadramiento social adecuado para las experiencias límite. La propuesta, al intervenir en Historia y Geografía de Séptimo Básico, busca subsanar parcialmente este silencio, pero reconoce que la prevención y la integración plena de la justicia social y los DDHH deben ser una trayectoria curricular longitudinal que abarque desde la primera infancia hasta la educación media.

Finalmente, la limitación más crítica para la sostenibilidad de esta visión radica en su dependencia de la voluntad política y la gestión corporativa de los contextos educativos. La visión de una pedagogía crítica se inserta en un sistema donde una proporción significativa de establecimientos está gestionada bajo

la lógica de mercado, sin un diseño o control educativo real centrado en lo humano.

Esta realidad implica que la implementación de cualquier pedagogía crítica está supeditada a la priorización de los resultados estandarizados sobre el desarrollo de la ciudadanía y el afecto. La ausencia de un control de gestión que supervise la coherencia entre el discurso ético y la práctica institucional diluye la fuerza de la intervención. El contexto de gestión educativa, al carecer de un diseño que incorpore la EDH como eje rector y someterse a la lógica del mercado, se convierte, paradójicamente, en un factor de la misma violencia estructural que intenta combatir. La voluntad docente individual, por muy comprometida que esté con la EDH, choca irremediabilmente con las políticas institucionales enfocadas en la competencia y la rendición de cuentas.

La sostenibilidad de esta propuesta, y de cualquier esfuerzo de EDH, exige una redefinición radical de la gestión educativa. Esta redefinición debe establecer los Derechos Humanos no como un anexo o un contenido curricular, sino como el principal indicador de calidad y el propósito fundacional de la escuela. Solo al trascender la lógica de la eficiencia mercantil se podrá adoptar plenamente una visión de la escuela como un espacio de justicia social y conciencia. La Pedagogía Crítica, en su manifestación como Educación en Derechos Humanos, es la herramienta insustituible para formar sujetos críticos/autocríticos

(Ríos & Herrera, 2021) capaces de desenmascarar las ideologías de exclusión y de habitar un mundo más justo y humano.

## 9. BIBLIOGRAFÍA:

Aguado, T., & Malik, B. (Eds.). (2016). Interculturalidad y educación: Un enfoque para la investigación y la acción educativa. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). [link aquí](#)

Aguerrondo, I. (2002). La escuela del futuro: Cómo piensan las escuelas que innovan. Papers Editores. [link aquí](#)

Aldayuz Henríquez, E. (2023). Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo anti-racista, decolonial y humanizado. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, (64), 143-158. [link aquí](#)

Arancibia Martini, H., Castillo Armijo, P., & Saldaña Fernández, J. (Coords.). (2018). Innovación educativa: Perspectivas y desafíos. Universidad de Valparaíso. [link aquí](#)

Bajaj, M. (2017). Conceptualizing human rights education in diverse contexts. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1-19. [link aquí](#)

Bisquerra, R. (2016). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer. [link aquí](#)

Bisquerra, R. (2017). 10 ideas clave de la educación emocional. *Educação*, 42(2), 263-272. [link aquí](#)

Carbonell, J. (2015). La aventura de innovar: El cambio en la escuela. Morata. [link aquí](#)

Caro, D., & Vargas, E. (2016). Las afectividades: Un nuevo enfoque para pensar la educación en derechos humanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 165-180. [link aquí](#)

Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G., & San Martín, E. (2014). 'Selección escolar' y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? (Proyecto FONIDE N°: 711286). Pontificia Universidad Católica de Chile; Ministerio de Educación, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). [link aquí](#)

Casassús, M. (2005). La escuela y la (des)igualdad. LOM Ediciones. [link aquí](#)

Castillo-Lizana, J., & Poblete-Muñoz, F. (2024). Discursos de odio en Chile: Una aproximación a su estudio y abordaje desde la legislación. *Revista Justicia y Derecho*, 1(1), 221–240. [link aquí](#)

Chiroque Chunga, S. (2007). Cuando las innovaciones educativas, se validan y sistematizan, para convertirse en propuestas. IPP. [link aquí](#)

Cussiánovich, A. (2012). La ternura como principio pedagógico. Centro de Estudios y Publicaciones (CEP). [link aquí](#)

DEICR. (2025). Transformar sistematizando: Orientaciones para la mejora continua. [link aquí](#)

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana/UNESCO. [link aquí](#)

Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, M. (2009). Convivencia escolar: Un concepto en construcción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-13. [link aquí](#)

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2024). Educación frente al neofascismo 2.0: repensar la Pedagogía en una era de nuevos fascismos. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, (7), 221–244. [link aquí](#)

Donjuan López, G. (2014). Educación en Derechos Humanos y Ética de la Alteridad [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. [link aquí](#)

Eco, U. (1995). Ur-Fascismo (Fascismo Eterno). *The New York Review of Books*. [link aquí](#)

Espinosa-Gómez, D. R. (2014). Una escuela “sentipensante” para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Rastros Rostros*, 16(30). [link aquí](#)

Fals Borda, O. (2008). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Revista Aletheia*, 1(1), 98-106. [link aquí](#)

Fernández-Estébanez, C. & Álvarez-Blanco, L. (2025). Cuando las innovaciones pedagógicas proporcionan una alternativa en la educación: Impronta de los principios pedagógicos del pasado en la acción educativa del siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, 48, 139-159. [link aquí](#)

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Construcción de paz y convivencia escolar: Desafíos y posibilidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 39-58. [link aquí](#)

Fierro, C., Carbajal, P., Landeros, C., & Cárdenas, S. (2017). Convivencia escolar: Una revisión de su conceptualización, alcances y desafíos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 94-106. [link aquí](#)

García, A., & Martínez, M. (2018). Enseñanza de la historia y los derechos humanos: Un enfoque participativo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 1-16. [link aquí](#)

Grundy, S., & Peña, C. (2022). La importancia de la convivencia escolar en el desarrollo integral del estudiante. *Revista de Educación*, 45(2), 123-145. [link aquí](#)

Herrera Zúñiga, V. A. (2020). Creencias docentes, eje central de prácticas pedagógicas en contextos de estudiantes migrantes haitianos en la comuna de Pedro Aguirre Cerda durante el año 2019 [Tesis de magíster, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. [link aquí](#)

Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). (2012). Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile 2012. [link aquí](#)

Instituto Nacional de la Juventud. (2022). Bullying o acoso escolar: cifras de interés. [link aquí](#)

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2021). Informe de detalle de Programas Sociales: Habilidades para la Vida. Ministerio de Educación. [link aquí](#)

Magendzo Kolstrein, A., & Pavéz Bravo, J. M. (2015). El enfoque controversial: Una propuesta para la educación en derechos humanos en Chile. *Revista Chilena de Educación*, (18), 75-88. [link aquí](#)

Magendzo, A. (1994). Educación en Derechos Humanos, Apuntes para una nueva práctica. PIIE, Chile. [link aquí](#)

Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19–26. [link aquí](#)

Magendzo, A. (s.f.-a). Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos. [link aquí](#)

Magendzo, S. (s.f.). Currículum, justicia y educación en derechos humanos: Tensiones y desafíos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17-30. [link aquí](#)

Mena, I. (2022). Construyendo acuerdos de convivencia con enfoque formativo: Propuestas y sugerencias prácticas para los reglamentos internos de las comunidades educativas. UNICEF. [link aquí](#)

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. Santiago de Chile. [link aquí](#)

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. Gobierno de Chile. [link aquí](#)

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023). Educación en Ciudadanía, Derechos Humanos, Historia y Memoria: A 50 años del golpe de Estado de 1973. Gobierno de Chile. [link aquí](#)

Ministerio de Educación, División Educación General. (2019). Herramientas para equipos directivos: Innovación pedagógica y trabajo colaborativo entre docentes. Gobierno de Chile. [link aquí](#)

Mujica, R. M. (1988). Educar en Derechos Humanos. *Educación Hoy: Perspectivas Latinoamericanas*, (78), 21-36. [link aquí](#)

Mujica, R. M. (1994). El reto de educar en derechos humanos: Una experiencia de trabajo. Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz. [link aquí](#)

Naciones Unidas. (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Asamblea General. [link aquí](#)

OECD. (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Outcomes (Volume II). OECD Publishing. [link aquí](#)

Ortega Mondaca, R. (s.f.). Convivencia y Conflictividad Escolar. [link aquí](#)

Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship and human rights: Towards an international framework. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 28(3), 199-216. [link aquí](#)

Pérez Aguirre, L. (2007). Derechos humanos, ética y política. *Polis*, (17), 1-17. [link aquí](#)

Pollak, M. (1986). Memoria, Olvido, Silencio. *Estudios Sociológicos*, 5(13), 1–28. [link aquí](#)

Pontificia Universidad Católica de Chile, Valparaíso UC. (s. f.). Convivencia escolar: Conceptos clave. Centro de Ética. Recuperado de [link aquí](#)

Prieto, D. (1990). La mediación pedagógica: Apuntes para una educación significativa. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL). [link aquí](#)

Reardon, B., & Snauwaert, D. T. (2015). Educación para la paz: De la teoría a la práctica. Clacso. [link aquí](#)

Ríos, P., & Herrera, N. (2021). Sujetos críticos/autocríticos: Un campo de construcción de ciudadanía para la educación en DDHH. *Revista de Pedagogía*, 42(1), 120-135. [link aquí](#)

Salmivalli, C. (2016). El acoso escolar y las redes de pares: Una perspectiva integradora. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57, 431-444. [link aquí](#)

Skliar, C. (2018). Pedagogía (im)posible. *Revista Praxis*, 2(2), 47-59. [link aquí](#)

Sliwka, A. (2014). The concept of inclusive education and its role in social development. *European Journal of Education*, 49(3), 310-325. [link aquí](#)

Tibbitts, F. (2017). Human Rights Education. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer. [link aquí](#)

Torrego, J. C. (2008). El clima y la convivencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-13. [link aquí](#)

Torrego, J. C., Aranguren, M. J., Orellana, M. T., & Pérez, R. (2023). La gestión de la convivencia escolar y la mediación en los centros educativos de Castilla-La Mancha. *Revista de Mediación*, 16(1), 1–19. [link aquí](#)

## 10 ANEXOS

### 10.1 Anexo 1:

#### Objetivos y preguntas de las encuestas realizadas a los docentes.

Entrevista y encuesta 1.

Objetivos Clave de la Propuesta	Preguntas Dirigidas en la Encuesta
---------------------------------	------------------------------------

<p>1. Fomentar la Reflexión Crítica: Utilizar la asignatura de Historia como un vehículo para analizar episodios históricos relacionados con la vulneración de derechos humanos, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre las consecuencias de la discriminación y la exclusión social.</p>	<p>2. ¿Cómo percibes tú a los estudiantes en relación a su derecho a ser escuchados en el aula?</p>
<p>2. Desarrollar Competencias Socioemocionales: Promover el desarrollo de habilidades emocionales y sociales a través de actividades que fomenten la empatía, la comprensión mutua y la participación activa de los estudiantes.</p>	<p>3. ¿Has tenido experiencias positivas con los estudiantes en relación con el respeto a sus derechos en la escuela? 12. ¿Sientes que se fomenta el derecho a la educación emocional en el aula? En caso que no ¿Cuáles son las falencias que ves evidenciadas?</p>
<p>3. Incluir Perspectivas Diversas: Incorporar diferentes perspectivas, especialmente de grupos marginados, en la enseñanza de la Historia, para que los estudiantes comprendan la importancia de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.</p>	<p>4. ¿Cómo crees que se sienten o sentirán los estudiantes respecto a la educación en un ambiente inclusivo? 5. ¿Qué acciones se han tomado para garantizar el derecho a la igualdad entre todos los estudiantes? 8. ¿Qué estrategias has visto tú que se utilizan para garantizar el derecho a la diversidad y la inclusión en el aula? 13. ¿Cómo se abordan las diferencias culturales y sociales en el contexto de los estudiantes?</p>

<p>4. Promover la Participación</p> <p>Comunitaria: Involucrar a toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias y personal administrativo) en la promoción de una cultura de derechos humanos, generando proyectos comunitarios que fomenten un ambiente escolar basado en el respeto y la equidad.</p>	<p>6. ¿Cómo se promueve el derecho a la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones escolares?</p>
<p>5. Implementar Metodologías</p> <p>Participativas: Utilizar enfoques metodológicos que incluyan debates, dramatizaciones y proyectos colaborativos, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en la creación de propuestas para mejorar la convivencia en su entorno.</p>	<p>7. ¿Qué papel juegan los docentes en la protección de los derechos de los estudiantes? 9. ¿Qué papel juegan los estudiantes en la promoción de los derechos de sus compañeros? 10. ¿Qué desafíos enfrentan los y las estudiantes en el ejercicio de sus derechos en el Colegio? 11. ¿Qué oportunidades tienen los estudiantes para aprender sobre sus derechos y responsabilidades?</p>

Entrevista y Encuesta 2.

Objetivo de la Propuesta	Preguntas de la Encuesta	Sentido de la Relación y Enfoque en DDHH
<p>Curricular (basado en DDHH)</p>		

<p>1. Fomentar la Reflexión</p> <p>Crítica: Promover el análisis de la vulneración de derechos históricos para reflexionar sobre la discriminación y exclusión.</p>	<p>10. ¿Con qué frecuencia evalúas aprendizajes disciplinares centrados en el contenido de la asignatura durante una unidad didáctica? 11. ¿Con qué frecuencia utilizas estrategias que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en una unidad didáctica?</p>	<p>Estas preguntas diagnostican si las prácticas pedagógicas actuales fomentan el pensamiento crítico, un pilar fundamental para que los estudiantes puedan analizar las causas y consecuencias de la vulneración de los derechos humanos, trascendiendo el aprendizaje memorístico.</p>
<p>2. Desarrollar Competencias Socioemocionales : Fomentar la empatía y la comprensión mutua.</p>	<p>14. ¿Qué tan a menudo la gestión curricular promueve un ambiente de aprendizaje que fomente tanto el crecimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes...?</p>	<p>La pregunta busca evaluar si la escuela ya está promoviendo el bienestar emocional, un derecho de los estudiantes, y si crea un ambiente propicio para el desarrollo de la empatía, que es clave para la convivencia y el respeto a la dignidad de los demás.</p>

<p>3. Incluir Perspectivas Diversas: Comprender la importancia de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.</p>	<p>2. ¿Cuán de acuerdo estás con que en la escuela se trabaja con prácticas pedagógicas contextualizadas a las necesidades educativas de los estudiantes o con DUA? 3. ¿Cuán de acuerdo estás con que el equipo directivo entrega lineamientos curriculares claros para abordar la diversidad...?</p>	<p>Estas preguntas diagnostican si la escuela ya tiene mecanismos para reconocer y responder a la diversidad (cultural, social, de aprendizaje), lo cual es el primer paso para asegurar el derecho a la igualdad y a la no discriminación.</p>
<p>4. Promover la Participación Comunitaria: Involucrar a la comunidad educativa en una cultura de DDHH.</p>	<p>5. ¿Crees que en la escuela se realiza trabajo colaborativo entre docentes? 6. ¿Crees que el trabajo colaborativo apoya en el desarrollo de los aprendizaje de los estudiantes? 7. ¿Consideras que el trabajo colaborativo es esencial en el desarrollo de tu práctica...?</p>	<p>Estas preguntas evalúan la existencia de una cultura de colaboración. Una comunidad educativa que trabaja de manera colaborativa está mejor preparada para asumir la responsabilidad colectiva de proteger y promover los derechos de todos sus miembros, incluidos los estudiantes.</p>

<p>5. Implementar Metodologías Participativas: Usar debates y proyectos para la aplicación de conocimientos.</p>	<p>8. ¿Con qué frecuencia observas que se apliquen metodologías conductistas o tradicionales en el trabajo docente...? 9. ¿Con qué frecuencia aplicas estrategias de refuerzo memorístico...? 12. ¿Con qué frecuencia evalúas a las/los estudiantes por medio de experiencias formativas...? 13. ¿Con qué frecuencia incorporas la opinión y/o intereses de los estudiantes...?</p>	<p>Estas preguntas diagnostican la prevalencia de metodologías tradicionales versus enfoques participativos y centrados en el estudiante. El uso de metodologías participativas es la vía para que los estudiantes se empoderen y ejerzan su derecho a participar activamente en su propio aprendizaje y en la vida escolar.</p>
--	---	--