



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(MADEMS)

*JUNTOS HACIA UNA CULTURA DE DERECHOS HUMANOS. SECUENCIA
DIDÁCTICA EN LAS CIENCIAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES DE NIVEL
MEDIO SUPERIOR.*

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA: NADIA PATRICIA GARCÍA CHACÓN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. DIANA TAMARA MARTÍNEZ RUÍZ
ENES UNIDAD MORELIA

DRA. KARINA VÁZQUEZ BERNAL
ENES UNIDAD MORELIA

DRA. MARÍA DE JESÚS SOLÍS SOLÍS
FES ACATLÁN

MORELIA, MICHOACÁN. ENERO 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi familia, por su disposición, su constancia y su ayuda para que realice mis sueños. Mientras yo me ocupaba de obtener este grado, ellos se ocuparon del resto.

A mis amigas, quienes compartieron conmigo la pasión por la docencia y prestaron su tiempo y sugerencias para poder desarrollar esta investigación.

A mi tutora, Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz, por confiar en mí desde el comienzo y acompañarme al llevar a cabo esta investigación, orientándome con su experiencia, siempre con una sonrisa.

A mi comité tutor, integrado por la Dra. Karina Vázquez Bernal y la Dra. María De Jesús Solís Solís, por su seguimiento en mi trabajo de investigación y disposición para retroalimentar sobre el mismo.

A la Mtra. Alejandra Ceja Fernández, por su valiosa colaboración e interés en cada paso de la elaboración de este trabajo. Siempre estuve acompañada.

A la institución que permitió que elaborara mi trabajo de tesis con sus estudiantes.

A quienes caminaron conmigo durante los altibajos que acompañan este tipo de retos. Gracias.

PALABRAS CLAVE

Derechos humanos

Secuencia didáctica

Educación media superior

Índice

Introducción.....	4
CAPÍTULO 1: Contexto de la investigación.....	6
1. Planteamiento del problema y justificación	6
1.2 Objetivos	11
1.3 Preguntas de investigación	12
1.4 Supuestos	12
1.5 Contexto general sobre la enseñanza de los derechos humanos en la educación media superior.	13
CAPÍTULO 2: La educación y los derechos humanos en México, la época actual.	24
2.1 Contextualización de la educación media superior en México.	25
2.1.1 La educación media superior en México.....	25
2.1.2 El docente y el estudiante del nivel medio superior en México.	33
2.2 Los derechos humanos y el nivel medio superior	38
2.2.1 Breve historia de los derechos humanos	38
2.2.2 Los derechos del estudiante del nivel medio superior en México.	42
2.2.3 Los derechos humanos como parte del currículum en la educación media superior.....	49
2.2.4 Los aportes de la educación en derechos humanos al ámbito educativo	51

CAPÍTULO 3: Secuencia Didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”	59
3.1 Secuencia didáctica	59
3.2 Enfoque sociocultural	63
3.3 Secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”	70
CAPÍTULO 4: Metodología de la investigación	73
4.1 Escenario	74
4.2 Participantes	76
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	76
4.4 Análisis de resultados	79
4.5 Procedimiento	82
CAPÍTULO 5: Resultados	84
CAPÍTULO 6: Conclusiones	120
Referencias bibliográficas	127
Anexos	142

Introducción

El presente trabajo es producto del transcurso por la Maestría en Educación Media Superior, en el área de Ciencias Sociales, dentro del cual se plantea una propuesta para atender a una de las problemáticas de la situación social actual, la cual se caracteriza por la persistencia de entornos de violencia, discriminación y maltrato como parte de lo cotidiano, lo cual forma parte del contexto dentro del cual se forman los ciudadanos, y del cual surge la necesidad de contribuir en la educación sobre formas de convivencia sanas, que prioricen la participación para la garantía de los derechos de todos.

El espacio educativo es un espacio formativo por naturaleza, y parte del quehacer de las Ciencias Sociales en el nivel medio superior, es llevar al estudiante a la reflexión sobre su papel como ciudadano y contribuir con la formación de los valores que sustentan a los derechos humanos.

Es por ello que el trabajo de tesis para la Maestría en Educación Media Superior, en el área de Ciencias Sociales, parte de la pregunta ¿Cómo pueden articularse los contenidos de la materia de Ética I y la educación en derechos humanos para impactar en la cultura de derechos humanos y las formas de convivencia sanas?

Para dar respuesta a la pregunta mencionada, se trabajó en la elaboración de una propuesta para fomentar una cultura de derechos humanos en el contexto escolar a través de una secuencia didáctica en la materia de Ética I del nivel medio superior, la cual parte del supuesto de que a través de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, se favorece significativamente una cultura en derechos humanos, ya que con ella se da la oportunidad a los jóvenes del nivel medio superior de participar a través del promover valores, actitudes y habilidades para la vida y con ello, facilitar la comprensión de la realidad y transformarla.

Bajo este marco, el presente se divide en seis capítulos. En el primero, se expone el contexto de la investigación, dentro del cual se establece el planteamiento del problema y la justificación, el estado del arte referente a las publicaciones que preceden a la presente investigación, el objetivo general y particulares que se

pretenden atender, las preguntas de investigación y los supuestos de los que se parte.

En el segundo capítulo se incluye el marco teórico sobre la educación media superior en México, los roles del docente y del estudiante en ella, así como la forma en que se aborda el tema de los derechos humanos en el currículum de la educación media superior y cómo la educación en derechos humanos se posiciona como el enfoque que contribuye a la formación para una cultura de derechos humanos.

En el tercer capítulo, se plantean los principios bajo los cuales se elaboró la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, como herramienta para el logro de los objetivos planteados.

Dentro del cuarto capítulo se expone la metodología de la investigación, la cual incluye una descripción del escenario y los participantes, así como de las técnicas de recolección de datos; además se incluye la forma en que se llevó a cabo a sistematización de la experiencia y el análisis de resultados.

En el capítulo cinco, se registran los resultados en dos sentidos; por un lado, los resultados obtenidos de la aplicación de las actividades que forman parte de la secuencia didáctica y por otro, los resultados obtenidos de la sistematización de la experiencia y las observaciones como investigador. Dentro del mismo apartado se incluyen las discusiones sobre los resultados obtenidos.

En el sexto capítulo, se redactaron las conclusiones obtenidas sobre la presente investigación, así como las consideraciones para futuras aplicaciones.

En último lugar, se incluyen las referencias bibliográficas que sustentan la presente investigación y finalmente se anexa la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”.

CAPÍTULO 1: Contexto de la investigación

1. Planteamiento del problema y justificación

El presente trabajo surge ante el interés por dar respuesta a una de las problemáticas emergentes de los jóvenes del nivel de educación medio superior de México, que tiene su origen en el contexto social, dado que se atraviesa una etapa de vulnerabilidad social debido a situaciones de violencia, discriminación y maltrato, lo que genera una sensación de inseguridad y carencia de valores, y que, a su vez acrecienta la necesidad de cultivar formas sanas de convivencia y socialización dentro de diferentes círculos sociales, donde se incluye el entorno educativo. Esta situación aqueja a toda la población, pero el impacto es considerable en los sectores de mayor vulnerabilidad social, como son las mujeres, los adultos mayores y los jóvenes: con la presente investigación se busca participar y generar impacto específicamente en la población de jóvenes que cursan la educación media superior.

A continuación, se muestran algunos datos sobre la situación social de violencia y delincuencia en la República mexicana y en el Estado de Michoacán. Esta información proveerá de perspectiva sobre la situación social en la que están inmersos los jóvenes y contextualizará sobre el difícil lugar en que la sociedad se encuentra.

Para dar inicio, es necesario explicar los contextos sociales en que se desenvuelven los estudiantes de nivel medio superior, los cuales en México se ven impregnados de inseguridad y de violencia y día a día se alimenta de actos delictivos, discriminantes y agresivos. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015a), en su publicación "Incidencia delictiva", expone la tasa por entidad federativa por cada cien mil habitantes. En 2015, el promedio nacional es de 32,441 casos. Michoacán registró una tasa de 26,366, lo cual lo ubica en el lugar 20 de los 32 Estados mexicanos. Los altos índices de delito tienen repercusiones en la sociedad, en otra publicación el INEGI (2015b) registra en la República Mexicana, altos porcentajes de personas que han atestiguado conductas delictivas y esto los

ha llevado a tomar medidas preventivas por temor a ser víctimas, entre ellas se han abandonado actividades como permitir a sus hijos más pequeños salir a las calles, usar joyas, salir de noche, llevar dinero en efectivo e incluso evitar salir a caminar a comer o a realizar actividades recreativas (visitar el cine, estadio, teatro, etc), es decir, como ciudadanos se abandonan actividades cotidianas debido a que predomina un ambiente de transgresión; en Michoacán un 79.8% de la población adulta declara que se percibe en situación de inseguridad. Lo anterior, esclarece cómo el contexto social en la República Mexicana y en el Estado de Michoacán, presenta situaciones complejas de socialización que demandan ser reflexionadas en cuanto a su papel como modeladoras de conductas.

En México la violencia es una realidad que persiste en el contexto, ante ello cabe mencionar las repercusiones que se viven en sociedad, bajo dicho entorno. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2017b) afirma que la violencia en México es un determinante en la deserción escolar en los adolescentes y además se estima que diariamente mueren 2 menores en México, lo cual es un dato alarmante, pues la violencia influye en un área importante como lo es la educación escolar y llega a amenazar la vida, como las estadísticas lo mencionan. Por otro lado, en la misma publicación se reconoce que la violencia en el contexto habitual atenta contra la formación de los jóvenes como seres sociales, pues se vuelve parte de la cotidianidad y se normaliza, es decir, los jóvenes internalizan dichas prácticas como algo común.

Finalmente, se identifican las principales violaciones que transgreden los derechos de los varones y las mujeres adolescentes, entre las mujeres de 15 a 19 años que viven en pareja, se registró que más de la mitad (56%) han sufrido violencia de algún tipo por parte de su pareja (INEGI, 2005, en UNICEF, 2017b), mientras que, entre los varones de 12 a los 17 años, la violencia en su contexto los lleva a sufrir muertes violentas, sobre lo anterior, cabe agregar que los adolescentes son la población de jóvenes que más atención reciben por lesiones físicas a causa de violencia y además reconocen que viven trato violento y abuso en diferentes contextos sociales, incluida la escuela, donde el trato denigrante que reciben proviene tanto

de sus iguales como de las autoridades (Secretaría de Salud, 2006). Con lo anterior se esclarecen algunas de las consecuencias sociales que tiene la normalización de la violencia en el contexto social de los jóvenes adolescentes.

Como respuesta a la complicada situación social descrita, el UNICEF (2006a) reconoce que se han hecho múltiples esfuerzos por combatir los entornos violentos, en búsqueda de garantizar el cumplimiento de los derechos de los menores. Las iniciativas emprendidas por el UNICEF (2006a) para buscar el cumplimiento de los derechos de los menores se enfocan en atender a la población de niños y niñas como una prioridad y admite que han dejado de lado a la población adolescente a nivel nacional, lo anterior sucede dado que a los adolescentes se les concibe como una comunidad inquieta y difícilmente contenida, dada su naturaleza como persona en búsqueda. Lo anterior representa una problemática, dado que se trata de menores de edad, por lo que corresponde a la población adulta garantizar y fomentar los derechos de los menores, ante lo que se hace necesario emprender acciones al respecto.

Sobre la problemática planteada, el UNICEF sugiere comenzar por pensar a los jóvenes de una nueva forma y reconocer su lugar en la sociedad como personas en formación, cuyas necesidades incluyen el afecto familiar, oportunidades educativas y una sociedad familiar y educativa que priorice el cumplimiento de los derechos humanos para todos, y desde esa perspectiva, partir para desarrollar vías de acción que logren que el adolescente se perciba en un ambiente de seguridad, autonomía y libertad, donde pueda desarrollarse de manera óptima. Para garantizar los derechos de los adolescentes, se hace necesario reconocerles y acompañarlos en su formación como parte de la sociedad.

Históricamente, el Estado de Michoacán se ha situado dentro de aquellos con complicaciones en cuanto al cumplimiento de los derechos humanos de los jóvenes, sin embargo, se trata de un lugar donde es posible la transformación. El UNICEF (2017a) sitúa al Estado de Michoacán como una localidad donde es factible desarrollar una cultura de derechos humanos, debido a la apertura con la que ha recibido la retroalimentación proveniente del UNICEF, quien ha sugerido que en

Michoacán es necesario desarrollar acciones que garanticen los derechos de los niños y adolescentes dado su estatus como personas próximas a integrarse a la sociedad como adultos activos. Para asegurar el cumplimiento de los derechos se hace necesario emprender acciones en los diferentes entornos sociales donde se desenvuelven los jóvenes, incluido el escolar.

Uno de los espacios sociales que concurren los jóvenes son las escuelas, donde además son formados como seres en sociedad, por lo que surgen en dicho espacio necesidades como la orientación precisamente en formas de convivencia sanas. En la actualidad, las escuelas deben buscar construir prácticas que afirmen los derechos humanos y promuevan entornos de paz, dado que es un lugar de aprendizaje y socialización, donde los estudiantes consolidan sus conocimientos sobre las pautas sociales que hacen posible la resolución no violenta de conflictos y la convivencia sana, esta última entendida como la forma de relacionarse, donde los valores y las normas establecidas socialmente rigen la conducta (Flores y Sánchez, 2011; Sacavino y Candau, 2014; UNICEF, 2017b). La educación en derechos humanos es una herramienta educativa para formar a los jóvenes en principios que rijan la conducta individual y social; además favorece la creación de entornos de paz y solidaridad; y posibilita el desarrollo de habilidades como la reflexión y fomenta la conservación de la integridad y formas de relaciones sociales sanas (Gutiérrez, 2014; Reardon, 2010).

En este punto es importante agregar que el tema de derechos humanos no es ajeno a la educación del nivel medio superior, por el contrario, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP, 2017) ha incorporado dentro del campo disciplinar de Humanidades y de Ciencias Sociales de la Educación Media Superior, contenidos ligados a los derechos humanos en los programas de los primeros dos semestres. Estos campos disciplinares tienen entre sus objetivos la formación del estudiante en cuanto a los valores que sustentan los derechos humanos, la reflexión sobre su entorno y su formación como ciudadano, los cuales se abordan en los primeros semestres del nivel medios superior, dado que, diversos autores coinciden en que en esta etapa de la vida, especialmente en el primer año de bachillerato, se

construyen los fundamentos para tomar decisiones importantes en el futuro, por lo que hay mayor necesidad de llevar a cabo acciones que preparen a los estudiantes para ejecutar actividades adultas y les provean de oportunidades de formación de actitudes y patrones de comportamiento social y desarrollo personal, útiles para la vida (SEP, 2017; Abril, Román, Cubillas, y Moreno, 2008).

Sin embargo, la inclusión de temas de derechos humanos en los programas educativos no garantiza que en las escuelas se practique una cultura de derechos humanos. Lamentablemente, múltiples autores reconocen que es una realidad que, a pesar de las contribuciones actuales, la educación ha permanecido limitada al adiestramiento de las personas para su introducción al mundo laboral y los contenidos educativos aún se conciben como una enciclopedia que hay que aprender. Bajo este modelo, se asume al aprendiz como una persona pasiva y, por lo tanto, se generan perfiles de personas que no participan dentro del grupo al que pertenecen (Díaz-Barriga, 2009; El Achkar, 2002; Freire, 1993; Olvera y Orellana, 2005; Paiva, 2004; Silva, 1976).

Dichas formas de relacionarse con el mundo, bajo un rol pasivo, comienzan dentro del aula y, según Freire (1993), el rol social que se asume como estudiante, es reproducido en la sociedad y resulta en la perpetuación de sociedades como las actuales, caracterizadas por una sociedad en silencio y poco participativa, la cual además se muestra dependiente a lo que se premie o castigue por los demás. Es por ello que se hace necesario orientar la educación hacia la toma de conciencia sobre sí mismo y sobre la situación social, la expresión de las ideas y reflexiones, así como hacia la generación de dinámicas de socialización que permitan la participación de todos a través del diálogo, lo cual se logra a través de una educación con perspectiva de derechos humanos.

Por lo anterior, el presente trabajo se centra en la labor con los estudiantes que cursan el nivel medio superior en sus primeros semestres, pues se encuentran inmersos en un ambiente social que carece de claridad sobre cómo practicar los principios de los derechos humanos. Si se vive en un entorno violento se aprenderán formas de socialización bajo dichas pautas, dado que los modelos sociales del

entorno de los jóvenes conforman sus propias prácticas; por ello se vuelve una necesidad colaborar con los jóvenes para reflexionar sobre lo que han introyectado del contexto y fomentar formas de convivencia sana y la resolución de problemas de formas no violentas desde el marco de la educación en derechos humanos (Alonso, Góngora y Ortiz–Ortega, 2015; Secretaría de Salud, 2006). El presente trabajo surge como propuesta para colaborar en la formación social de los estudiantes de nivel medio superior, cuyo contexto está empapado de situaciones complejas que demandan la promoción de escenarios que favorezcan una convivencia sana y donde se construyan formas de socialización pacífica, desde la perspectiva teórica de la educación en derechos humanos.

1.2 Objetivos

Objetivo general

Fomentar una cultura de derechos humanos en el contexto escolar a través de una secuencia didáctica que articule los contenidos de la materia de Ética I del primer semestre del programa de la SEP, con los objetivos de la educación en derechos humanos.

Objetivos específicos

- Articular los contenidos de la materia de Ética I con los pronunciamientos más actuales sobre la educación en derechos humanos.
- Fomentar estrategias de reflexión, participación y opinión en los estudiantes para fortalecer la cultura de derechos humanos.
- Construir la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, mediante la selección de estrategias y técnicas de reflexión, participación y opinión de los estudiantes, hacia el fortalecimiento de una cultura en derechos humanos.
- Aplicar la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” en el nivel medio superior.

- Sistematizar los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” para conocer los alcances y los límites de la secuencia didáctica propuesta.

1.3 Preguntas de investigación

Actualmente los adolescentes viven una situación social de violencia y transgresión que hacen emerger la necesidad de incluir el fomento a una cultura de derechos humanos como parte fundamental de los programas de estudio de la educación media superior, encaminada al desarrollo de formas de convivencia sanas, dado que los adolescentes se encuentran en una etapa de transición hacia la vida adulta. Los objetivos de la materia de Ética I, la sitúan como el espacio adecuado para atender a dicha necesidad. Por lo anterior surgen las siguientes interrogantes en cuanto a la presente investigación:

¿Cómo pueden articularse los contenidos de la materia de Ética I y la educación en derechos humanos para impactar en la cultura de derechos humanos y las formas de convivencia sanas?

¿Cómo pueden aplicarse los conocimientos en educación en derechos humanos para fortalecer la cultura de derechos humanos dentro del contexto escolar?

¿En qué sentido se puede fortalecer una cultura de derechos humanos a través de una secuencia didáctica basada en estrategias de reflexión, participación y opinión?

¿Qué efectos genera en el estudiante una secuencia didáctica basada en estrategias de reflexión, participación y opinión sobre una cultura de derechos humanos?

1.4 Supuestos

- La secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, dentro de la asignatura de Ética I, favorece significativamente una cultura en derechos humanos, ya que con ella se da la participación de la población joven del nivel medio superior para promover valores, actitudes y habilidades para la vida y facilita la comprensión de la realidad.

- La apertura de espacios de reflexión dentro de la materia de Ética I favorece la cultura de derechos humanos en el contexto educativo, dado que posibilita la reflexión sobre los propios comportamientos en cuanto al respeto, la responsabilidad social y la solidaridad en la convivencia.
- El espacio escolar es adecuado para fomentar una cultura en derechos humanos, dada su naturaleza formativa y su influencia en la construcción de relaciones sociales, ya que el estudiante se encuentra en una etapa de consolidar su rol social y lo desempeña en el contexto escolar.

1.5 Contexto general sobre la enseñanza de los derechos humanos en la educación media superior.

Existen diferentes publicaciones que resaltan la importancia de brindar educación en derechos humanos a niños y jóvenes dentro del contexto escolar. Enseguida se presentan algunos de los aportes que en los últimos años han surgido de investigadores e instituciones internacionales, cuyos objetivos convergen en abordar el tema de derechos humanos como parte de la educación dentro del aula.

Entre las publicaciones de los últimos años, resalta la de Azkarate, Errasti, y Mena, quienes, en 2000, becados por el Ararteko (Defensoría del Pueblo del País Vasco, España), diseñaron un conjunto de ejercicios prácticos como material didáctico de apoyo a diferentes materias para la educación secundaria y el bachillerato, llamado “Materiales para la educación en derechos humanos”. El objetivo de su trabajo es difundir los principios expuestos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, a través actividades dentro del aula con temas sobre valores éticos y actitudes tanto individuales como sociales que, desde los derechos humanos, favorezcan el acercamiento a la realización del bien común.

El material publicado por Azkarate, Errasti, y Mena (2000) está dirigido a docentes de educación secundaria y bachillerato. Consta de 181 ejercicios reproducibles en el aula, los cuales son breves y flexibles a ser adaptados a las necesidades del grupo y de la materia dentro de la cual se impartan. Con los ejercicios se busca abrir un espacio breve, donde los estudiantes participen de forma dinámica y activa. El

material incluye actividades pensadas para desarrollarse dentro del aula en una única sesión y otras actividades que pueden ser retomadas en diferentes materias para dar una perspectiva multidisciplinar a una misma actividad o tema. Se trata de un conjunto de actividades a las que cualquier docente interesado en educar en derechos humanos puede acceder, sin importar la materia que imparta.

Dada la amplia cantidad de actividades de las que dispone el manual, se hace una clasificación de los ejercicios propuestos con base en cinco criterios: la primera es por áreas o materias, según la educación secundaria, las cuales incluyen matemáticas, idiomas, ciencias sociales, geografía e historia, religión, educación física, ética, lengua y literatura, entre otras; la segunda es por etapas escolares, secundaria y bachillerato, a lo que, según la madurez del grupo de estudiantes, el docente deberá seleccionar o adaptar las actividades a desarrollar; la tercera es según los materiales base necesarios, pues cada actividad incluye textos, películas, canciones, fotografías, entre otros materiales; la cuarta clasificación es por áreas de interés, en las que se incluyen la educación medioambiental, educación para los derechos humanos y para la paz, racismo, tolerancia, solidaridad, entre otros; y por último, la quinta clasificación es por duración de la actividad, lo cual es sólo una cifra aproximada que podrá tomar como referencia el docente. Al inicio de cada actividad se provee una ficha descriptiva que incluye el objetivo de la actividad y las cinco clasificaciones: la materia, la etapa, el área de interés a la que pertenece, los materiales y el tiempo de esta, la cual sirve de guía para el docente que desee seleccionar una o varias actividades a implementar en clases.

Además de la ficha de identificación, cada actividad cuenta con un pequeño preámbulo teórico sobre el tema a abordar, sugerencias para el docente en cuanto al desarrollo y propuestas de solución de cada ejercicio; y, además, en algunas actividades se hace referencia a artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos que sustenten la importancia de la actividad. Además, se explica la forma de evaluación de las actividades, pero no se ahonda en criterios o rubricas de evaluación para cada actividad.

Este manual de “Materiales para la educación en derechos humanos” resulta relevante para este trabajo, dado que se trata de una herramienta a la disposición de cualquier docente interesado en educar en derechos humanos desde la materia que imparta, en los niveles educativos de secundaria y educación media superior, el cual, por su fácil acceso y brevedad en actividades, puede ser una herramienta para iniciarse en la enseñanza de temas de derechos humanos e introducir a los estudiantes en dichos temas.

Azkarate, Errasti, y Mena (2000) hacen un aporte significativo a la educación en derechos humanos, pues ofrecen un conjunto de actividades que, de manera sencilla y práctica, pueden ser llevadas al aula. Una característica sobresaliente de este trabajo es la variedad de actividades incluidas, las cuales abarcan contenidos de diferentes materias sin perder el enfoque de derechos humanos. Al ser un conjunto bastante amplio de actividades, la dificultad para el docente que desee manejar este material, radica en encontrar la que mejor se ajuste a sus necesidades dentro del repertorio de actividades. Se trata de un trabajo bien condensado que el docente interesado en él deberá estudiar con detenimiento antes de llevar a la práctica.

Otro punto importante por destacar es la brevedad de las actividades, las cuales tienen una duración de 20 minutos a 2 horas. Se trata de un tiempo breve para llegar al objetivo de educar en derechos humanos, por lo que es tarea del docente seleccionar diversas actividades a lo largo del periodo escolar que sean complementarias, de lo contrario se podrían trivializar las actividades desarrolladas en clase y el aporte a la educación en derechos humanos será poco significativo.

Finalmente, es importante agregar que las actividades incluidas en los “Materiales para la educación en derechos humanos” (Azkarate, Errasti, y Mena, 2000) no presentan conexión o secuencia entre una actividad y otra, lo cual puede ser una ventaja para el docente que busque incluir actividades de manera esporádica en sus clases, sin la obligación de dar continuidad o cierre a la misma en clases posteriores; pero por otro lado, puede representar una limitante para el docente que busque incluir actividades que se vinculen unas con otras o que gradualmente lleven

al estudiante a profundizar en el tema que el docente seleccione. El trabajo de los autores debe ser retomado por el docente de forma responsable, pues es él quien hace la selección y adaptación de las actividades, respondiendo a sus necesidades y a las de sus estudiantes.

Otra publicación enfocada en la educación en derechos humanos dentro del contexto educativo la realizó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] en 2002, en la cual, junto con la cooperación y trabajo de especialistas en educación, elaboró un cuadernillo titulado “UNICEF va a la escuela para promover los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes” como propuesta para la población argentina cuyo objetivo es promover los derechos de los niños y jóvenes desde el aula.

El cuadernillo señalado posee información valiosa sobre el tema de derechos humanos y el contexto escolar y se divide en tres partes, las cuales abordan los derechos humanos, los derechos de los niños y los derechos de los niños dentro del contexto escolar.

En la primer parte, se exponen los derechos humanos como un sistema de normas que rigen la convivencia para la realización del bien común, las cuales son facultades reconocidas universalmente, indivisibles, innatas, irrenunciables y necesarias, que capacitan para “dar, exigir, hacer o no hacer algo, con respecto al Estado o a las demás personas” (UNICEF, 2002, p.p. 12), además se incluye una clasificación de los derechos humanos por categorías, de modo que sea sencilla y fácil de comprender, dicha clasificación se divide en derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales; la segunda parte contiene información sobre los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, sobre ello, destaca que los niños gozan de los mismos derechos que los adultos y además de derechos especiales, pues tanto la familia, la sociedad y el Estado están obligados a procurar el cumplimiento de los derechos de los niños, quienes en Argentina han sido reconocidos históricamente como un sector vulnerable. En la segunda parte también se aborda el papel del UNICEF como una organización que prioriza el desarrollo del potencial de los niños, las niñas y los adolescentes y busca que los

derechos de los niños se conviertan en principios de conducta adoptados por todos; por último, la tercera parte incluye información sobre los derechos del niño, la escuela y los docentes, en ella se resalta el papel de la institución escolar como formadora de sujetos sociales, quienes a través de la preparación y la convivencia, interiorizan modos de relacionarse y pautas de cómo ser ciudadanos, y finalmente se invita a la reflexión acerca de las propias conductas para comprender la realidad en la que se vive y orientar en materia de valores.

La información que el cuadernillo ofrece se enfoca en difusión de información sobre los derechos de los niños, donde sea el docente quien, a través de ejercicios de reflexión, lecturas y actividades, cumplirá con su obligación de hacer efectivos los derechos de los niños y formará en los valores que sustentan los derechos humanos. El cuadernillo es rico en información para los niños de Argentina, pero carece de información sobre las características de la población adolescente y su rol social, la cual sería de utilidad para esclarecer la importancia de formar en derechos humanos en estas edades y, como docentes, comprender la etapa por la que atraviesan los estudiantes, quienes, como seres en formación, están próximos a la adultez y deberán enfrentar las necesidades que de ello se desglosan.

Si bien el cuadernillo incluye información general sobre los derechos humanos y su clasificación y su papel en el ámbito educativo, dicha información es útil únicamente de manera introductoria al tema. Para profundizar en el mismo, es necesario recurrir a otras fuentes, así como a la Declaración Universal de Derechos Humanos, para conocer y abordar los derechos humanos tal y como fueron redactados, los cuales no están incluidos en la publicación del UNICEF, sino que sólo son mencionados de forma general.

Más adelante, en el año 2005, el movimiento democrático e independiente llamado Amnistía Internacional, hace público el documento “Hacer los derechos realidad: Taller de educación en derechos humanos para jóvenes” como parte de su carpeta de materiales para el activismo en la Campaña para Combatir la Violencia contra las Mujeres.

La carpeta de materiales para el activismo se compone de siete publicaciones encaminadas a combatir la violencia contra las mujeres donde se incluye un taller de sensibilización sobre las cuestiones de género y la educación en derechos humanos; una guía de la campaña para combatir la violencia contra las mujeres; una guía sobre las normas internacionales de derechos humanos relativas al deber que tienen los Estados de abordar la violencia contra las mujeres; una guía sobre las normas jurídicas internacionales relativas a la violencia contra las mujeres en situaciones de conflicto armado; el taller de educación en derechos humanos para periodistas; el taller de educación en derechos humanos para organizaciones no gubernamentales; y por último el taller de educación en derechos humanos sobre los derechos de las mujeres, el cual está dirigido a los jóvenes, titulado “Hacer los derechos realidad: Taller de educación en derechos humanos para jóvenes”, y cuyo taller se retoma como antecedente de relevancia para la presente investigación. Es preciso agregar que las siete publicaciones mencionadas ofrecen información sobre cómo llevar a cabo acciones en la sociedad que prevengan la violencia contra las mujeres, sobre la defensa de los derechos humanos en cuanto a los derechos de las mujeres, así como el conjunto de materiales de educación en derechos humanos sobre los derechos de las mujeres según la población a quienes va dirigida.

El taller mencionado “Hacer los derechos realidad: Taller de educación en derechos humanos para jóvenes” tiene como objetivo ofrecer información sobre los derechos humanos, examinar la violencia contra las mujeres y analizar sus efectos, además de estudiar los aspectos de la responsabilidad individual y social, tanto nacional como internacional que colaboran para combatir la violencia contra las mujeres. El taller está dirigido a jóvenes de 14 a 18 años y puede ser empleado por educadores en derechos humanos ajenos a Amnistía Internacional. El manual del taller contiene doce sesiones para ser desarrolladas en tres días de taller, donde se incluye su material fotocopiable que consiste en dos fases, la primera fase incluye las actividades relativas a la concienciación sobre cuestiones de género y la segunda aborda los recursos especializados para la educación en derechos humanos.

El taller que se describe comienza por proporcionar una perspectiva de lo que son los derechos humanos y su clasificación, para posteriormente profundizar sobre el tema de género y sexo, los cuales abren paso al abordaje del tema de la violencia contra las mujeres, sobre el cual se aborda desde su historia, mitos y realidades respecto del tema, así como la presentación de casos. El taller finaliza con la generación de propuestas de acción para la prevención de la violencia contra las mujeres y la organización de actividades de campaña para atender a las necesidades del grupo asistente y la posibilidad de llevar a cabo alguna de sus propuestas.

La publicación del manual del taller es útil para abordar el tema de derechos humanos y violencia contra las mujeres de manera sencilla, dado que contiene el desarrollo de las actividades en puntos claros e incluye sugerencias para el facilitador del taller sobre el abordaje de los temas, la sensibilización y participación del grupo, así como sugerencias sobre el trato con los asistentes, con lo que se puede interpretar que también se pretende capacitar al facilitador en cuanto a formas de abordar la educación en derechos humanos y violencia contra las mujeres. Por otro lado, es un manual que permite la flexibilidad y adaptación de las actividades y contenidos propuestos, ya que es posible retomar las actividades del manual de forma independiente o en el conjunto en que se presentan, con la apertura de incluir o no temas considerados sensibles, como por ejemplo el tema de la violación.

Algunos de los puntos a considerar sobre el taller son que, en primer lugar se trata de una propuesta que contempla tres días de trabajo en sesiones de trabajo en horas intensivas, es decir, requiere de horas sucesivas de trabajo en un mismo día; en segundo lugar, dado que el taller está enfocado en la violencia contra las mujeres, la propuesta incluye la profundización y reflexión únicamente sobre los actos de violencia contra las mujeres y puede ser una limitante al promover la visión de los derechos humanos sólo en ese sentido, sin embargo no se ignora el amplio alcance del tema de derechos humanos y se incluye una lista de recursos útiles y notas que pueden ser retomadas por el lector para ampliar la información obtenida

con el taller en el apartado de la bibliografía, con lo que es posible ir más allá de la reflexión sobre los temas en torno a las mujeres que se fomentan en el transcurso del taller.

Por otro lado, más recientemente Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré en 2015 escriben un artículo publicado por la Universidad Nacional de Costa Rica, el cual es un ensayo titulado “Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia”, dentro del cual argumentan que la educación en derechos humanos se debe llevar a cabo en el aula a través de una estrategia pedagógica-didáctica que incluya la controversia como elemento que colabore en el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales, las cuales serán el fundamento del desarrollo de pensamiento crítico, pues a través del análisis del discurso de los derechos humanos y su contraste con la aplicación de los mismos, se lleva al estudiante a reconocer diferentes puntos de vista, así como a comprender lo que sucede y tomar una posición con fundamento ante la situación presentada.

El artículo se divide en seis secciones. La primera, titulada “Desarrollos y obstáculos de la educación en derechos humanos en América Latina”, donde hace referencia a cómo la educación en derechos humanos desde sus comienzos en 1980 tenía de base los aportes de Paulo Freire sobre el diálogo entre personas y su papel en el aprendizaje y toma de conciencia de seres como sujetos de derecho, con lo cual se posiciona a la educación en derechos humanos como una educación ético-política. Se reconoce que la educación en derechos humanos ha logrado insertarse dentro del currículo educativo en América Latina, pero esto no quiere decir que todo esté resuelto sobre el tema, pues se encuentran tensiones y dilemas aun no resueltos, de los cuales, se identifican cuatro. El primero es la falta de un acuerdo sobre si los derechos humanos debería incorporarse como una asignatura independiente o como tema que ha de retomarse dentro de todas las asignaturas; el segundo es sobre la contradicción entre el discurso de quienes defienden los derechos humanos, frente a la realidad social donde constantemente se actúa en oposición a los discursos señalados; una tercera tensión se ubica en el hecho de que existe una gran diversidad de aproximaciones a la educación en derechos humanos, las cuales

están deslindadas unas de otras y representan un obstáculo en su enseñanza; finalmente se admite que en las escuelas de América Latina se prioriza el desarrollo de competencias cognitivas enfocadas a memorizar contenidos y reproducir el conocimiento adquirido sin ser éste vinculado a la realidad social de los estudiantes, opuesto a los pronunciamientos de la enseñanza en derechos humanos, pues ésta es completamente contextualizada e incluso desafiante. Las tensiones que los autores abordan sobre la educación en derechos humanos se hacen desde una visión general, resulta de importancia retomar el contexto social y educativo del lugar donde se pretenda educar en el tema de derechos humanos para poder determinar qué tanto los obstáculos señalados son una realidad o qué tanto estos obstáculos aplican a cada realidad escolar y social.

La segunda parte del artículo, “Negación del conflicto” menciona que la escuela presenta la realidad social como un sistema donde todo es funcional y cada elemento trabaja para su mantenimiento y el conflicto es un aspecto que no se desea, lo cual es contrario a la naturaleza de los derechos humanos, pues estos últimos surgen de los desacuerdos sociales y obligan a la vigilancia de su cumplimiento dada la complejidad social. Cabe agregar que la negación del conflicto no sólo se da en cuanto a temas de derechos humanos, sino que los autores agregan que, en general, resulta complicado y desafiante abordar temas de conflictivos en grupos numerosos, como lo es el aula, por lo que el docente prefiere evitar dichas controversias, sobre lo cual profundizan los autores en el siguiente apartado.

En la tercera parte, “Inclusión del conflicto”, los autores agregan el concepto de *tema controversial* como aquellos tópicos que causan conflicto en la sociedad o ante los cuales, diferentes sociedades han ofrecido soluciones o explicaciones opuestas entre sí, basadas en sus creencias y valores. Temas que funcionan como herramienta que permite la inclusión del conflicto para su análisis dentro del aula.

La cuarta parte es titulada “Controversia fundamental”, donde se aborda el Artículo 1° de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual señala que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como

están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. De la cual surge controversia en cuanto a lo que se entiende como dignidad, pues no tiene un significado que sea común para todos, de ello se desglosan tres tensiones diferentes respecto a la dignidad. La primera es de carácter natural frente a lo consensual, donde se entiende la dignidad como un elemento de la naturaleza humana, frente a la dignidad entendida como una característica atribuida a todos por acuerdo común y como forma de asegurar una convivencia pacífica; la segunda es de carácter abstracto frente al concreto, donde la primera concibe la dignidad humana como aquella que concibe al ser humano como un fin en sí mismo, quien deberá ser tratado como tal y no como un medio, frente a la segunda, vista como la necesidad de contar con una definición concreta y que pueda ser verificada; la tercera tensión es de carácter universal frente a lo particular, donde la dignidad humana es entendida como un valor universal y absoluto a través del espacio y el tiempo, frente a la concepción de la dignidad humana como una idea aceptada según el contexto histórico y social de cada persona en su sociedad. Nuevamente, surge la importancia de considerar el contexto social y cultural cuando se habla de educación en derechos humanos.

En la quinta sección titulada “Derechos en conflicto”, se reflexiona sobre cómo hay conflictos que surgen en los mismos derechos, por ejemplo, en aquellos casos donde se enfrentan dos personas que defienden cada una un derecho, el cual a su vez obstaculiza el ejercicio de los derechos de la otra persona.

Finalmente se incluye la “Enseñanza de los derechos humanos centrada en el conflicto”, donde se aborda la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que posibiliten la enseñanza de *temas controversiales*, vinculados a la pedagogía crítica y los aportes de Paulo Freire, cuyo objetivo será influenciar en las formas en cómo el sujeto conoce y se identifica en cada relación de poder y contexto particular, donde el estudiante sea un sujeto activo y dialogante. En este apartado se retoman los aportes de Paulo Freire, quien habla de un modelo psicosocial de carácter inductivo, dialógico y problematizador para el abordaje de los *temas controversiales*, a través del cual se promueva la libre participación de todos los estudiantes, quienes

sean escuchados y con quienes se dialoga y se comparten conocimientos para buscar y transformar sus pre-concepciones sobre el tema y generar ideas desde un nuevo punto de vista, así se abren espacios regulados por los mismos participantes para expresar y construir conocimientos sobre la vida cotidiana, donde el diálogo se convierta en una herramienta empoderadora que desde lo cognitivo, afectivo y social posibilite el análisis de la situación desde diferentes puntos de vista, favoreciendo así el desarrollo del razonamiento crítico a través del análisis y evaluación de *temas controversiales* donde los derechos humanos están en juego. Finalmente, los autores destacan la importancia de que como docentes se pierda el miedo a abordar los *temas controversiales*, pues estos temas serán los que sembrarán en el estudiante el interés por temas sociales y políticos, así como le dotarán de mayor iniciativa para participar en la sociedad con tolerancia.

Los aportes de Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré (2015) son una reflexión importante que considerar cuando se pretende educar en derechos humanos, pues hacen un análisis y reflexión importante sobre el conflicto del que surgen los derechos humanos y el cual debe ser considerado al educar en dicho tema, pues posibilitan la reflexión hacia el pensamiento crítico y la participación de los jóvenes en temas sociales. Aunque los autores no lo mencionan, es importante situar en un contexto y momento en que ocurre la enseñanza en derechos humanos para contemplar el panorama completo que rodea a quienes recibirán dicha educación, pues ese contexto esclarecerá la realidad que esa sociedad educativa vive, así como aquellos conceptos que son definidos contextualmente, por ejemplo, el de dignidad.

Por último, otro antecedente relevante para la presente investigación pertenece a la organización no gubernamental de desarrollo española llamada Prodiversa, quien en el 2017 publicó la guía didáctica sobre derechos humanos para trabajar en el nivel primaria llamada “En el planeta todos somos libres en dignidad y derechos. ¿A qué tengo derecho?”, con el objetivo de sensibilizar y educar con base en lo que indica la Ley de Educación de Andalucía sobre la educación en valores, así como

conocer sobre los derechos y aquellos deberes que corresponden a cada persona para garantizarlos.

La guía consta de cuatro partes enfocadas al docente como facilitador de las actividades. La primera parte es una breve introducción sobre quién es y los objetivos de Prodiversa; la segunda parte se titula “Dinámicas de grupo”, en la cual se incluyen cinco dinámicas que funcionan como introductorias a los temas y conceptos principales a tratar, a través de actividades que se desarrollan con la colaboración del grupo e incluye juegos, cuentos, dibujos y carteles; en la tercera parte, se profundiza en el conocimiento sobre los derechos en lenguaje sencillo, con el apoyo de gráficos y ligas para acceder al material complementario en línea; finalmente en la cuarta parte se encuentran los anexos, donde se incluye material de apoyo para las actividades y juegos, así como una versión de la Declaración universal de los derechos humanos modificada para incorporar lenguaje sencillo e inclusivo, la cual además es presentada en un formato visualmente atractivo y fácil de leer.

La guía que propone Prodiversa incluye principalmente gráficos e imágenes, los cuales lo hacen dinámico y llevan al lector a conocer el material de manera rápida y sencilla; además, incluye diversas actividades que mantienen al estudiante activo y en constante convivencia con sus pares, donde se proporciona información sobre los temas a tratar y se procura la socialización. Sin embargo, se trata de un material enfocado a estudiantes de nivel primaria, por lo que los conceptos y actividades que incluye son muy elementales y no incluye fuentes de consulta para profundizar en el tema; por lo anterior, la guía resulta ser un material de utilidad para introducir al tema de derechos humanos únicamente en el nivel al que está dirigido, pues resulta ser muy básico para estudiantes de niveles más avanzados.

CAPÍTULO 2: La educación y los derechos humanos en México, la época actual.

En el presente capítulo se abordan los conceptos teóricos relevantes para la presente investigación. En primer lugar, se hace una descripción de la educación

media superior dentro el contexto mexicano, donde se incluye tanto la estructura y objetivos de ésta, como la descripción del papel del docente y del estudiante de este nivel. Posteriormente, se abordan los fundamentos de los derechos humanos y se agrega cómo es que estos forman parte de los contenidos del currículum educativo y finalmente se abordan los fundamentos de la educación en derechos humanos como la perspectiva teórica educativa que hace posible el fomento de una cultura en derechos humanos. Dichas descripciones se hacen desde el marco legislativo, académico y social y se hace un contraste con las demandas educativas actuales concernientes a los temas descritos.

2.1 Contextualización de la educación media superior en México.

Al hablar de educación media superior, se hace necesario hacerlo desde el contexto específico bajo el que se encuentra, dado que la sociedad en cada país y las instituciones en él, determinan las prácticas dentro del aula y definen tanto los roles de sus actores como el papel que cumple la institución dentro de la sociedad. En el siguiente apartado se expone el tema de la educación media superior y se describen sus principales actores, el docente y el estudiante, con el fin de comprender cómo han sido determinados en México y el lugar que ocupan dentro de la sociedad mexicana.

2.1.1 La educación media superior en México

La educación media superior es un nivel educativo de importancia en México, el cual se constituye de diferentes instancias gubernamentales que la rigen de manera administrativa y determinan sus prácticas. En México la Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], es el órgano dependiente de la SEP que establece las normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la educación media superior (SEMS, 2017a), cuya unidad administrativa es la Dirección General de Bachillerato [DGB], su labor es coordinar la educación del nivel medio superior correspondiente al Bachillerato General, en los aspectos técnicos y pedagógicos. La DGB (2013) define a la educación de nivel medio superior como aquella que precede a la educación secundaria y antecede a

la educación superior. Actualmente en México existen alrededor de 16 mil planteles de carácter público y particular que atienden aproximadamente a 5 millones de estudiantes (Tuirán y Hernández, 2015). Se trata de un nivel educativo que tiene objetivos y características propias, las cuales se abordan más adelante.

En primer lugar, se abordan los objetivos de la educación media superior, los cuales se hacen públicos de manera oficial desde la Dirección General de Bachillerato [DGB] y la Secretaría de Educación Pública [SEP]. La finalidad esencial de la educación media superior se puede resumir en “generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita el acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo” (DGB, 2013), con lo cual se esclarecen dos puntos, el primero es el impacto de la educación de nivel medio superior como un paso necesario para el logro del desarrollo personal y en sociedad que provee la educación superior, y en segundo lugar, resalta el papel de éste nivel educativo como formador de ciudadanos productivos dentro en la sociedad en la que se desenvuelven; además, la DGB (2013) reconoce que la educación media superior es un proceso educativo que busca dar respuesta a las necesidades de los jóvenes que la cursan.

Aunado a lo anterior, la educación media superior tiene cuatro funciones fundamentales enunciadas por la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016), las cuales son: “la culminación del ciclo de educación obligatoria; la formación propedéutica para la educación superior; la formación como ciudadanos competentes y personas capaces de construir sus proyectos de vida; y la preparación para ingresar al mundo del trabajo”, lo cual agrega a los dos puntos ya expuestos por la DGB, el papel de la educación media superior como acompañante del estudiante en la construcción de sus planes y aspiraciones como ciudadano en sociedad.

Por otro lado, dado que el nivel medio superior forma parte de la educación formal, la DGB (2013) enuncia que debe caracterizarse por la universalidad de los contenidos de enseñanza y aprendizaje; colaborar a que el estudiante inicie la

síntesis e integración de los conocimientos disciplinares adquiridos previamente; y situarse como el último paso que provee la educación formal para hacer contacto con la cultura y sus productos, pues dentro de la educación superior no se incluyen dichos elementos, sino que se enfoca principalmente en el aprendizaje de conocimientos especializados.

Además, el nivel medio superior es esencialmente formativo, integral y propedéutico (DGB, 2013); es formativa al hacer partícipe al estudiante en su proceso educativo, buscando que reflexione y comprenda el conocimiento adquirido y sus fundamentos, además, le proporciona los elementos para analizar su realidad y entenderla de manera objetiva y crítica, es integral dado que considera y atiende las dimensiones cognitivas, axiológicas, físicas y sociales del educando en su formación, para lograr el desarrollo en los distintos aspectos de su personalidad; y es propedéutica, por su papel como antecesora a la educación superior, la cual prepara al estudiante para que continúe con su preparación académica, dentro de la cual aplicará los conocimientos, habilidades y valores adquiridos en el nivel medio superior.

Las líneas de orientación curricular de la educación media superior atienden a los objetivos mencionados, en búsqueda del desarrollo de diferentes habilidades del estudiante a través de la selección de actividades didácticas en las diferentes asignaturas. Las líneas de orientación curricular actuales son:

- El desarrollo de habilidades de pensamiento: la orientación del estudiante hacia la construcción creativa del conocimiento, donde el estudiante adquiere un papel activo en su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, el docente deberá dirigir sus estrategias didácticas hacia la producción y apropiación del conocimiento por parte del estudiante mediante actividades que demanden el trabajo intelectual y creativo;
- El conocimiento sobre la metodología científica: refiere a la introducción del estudiante al conocimiento y dominio de la ciencia y sus métodos para lo cual es necesario el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento lógico, así como

una actitud de constante búsqueda que será útil en la construcción del conocimiento, no sólo en esta línea;

- Los valores: son la herramienta que permitirá a los estudiantes participar en la sociedad en que se desenvuelve, con miras hacia la transformación y a mejora tanto social como personal;
- La educación ambiental: busca que el estudiante desarrolle una postura crítica ante su contexto y participe activamente para lograr y mantener el equilibrio ecológico, la preservación de la biodiversidad y en el uso racional de los recursos naturales, donde será útil adoptar una actitud de búsqueda y la propuesta de alternativas que colaboren en la conservación del medio ambiente;
- La educación en derechos humanos: permite al estudiante conocer los principios que orientan el comportamiento en sociedad, así como fomentar una cultura de respeto y ejercicio de las responsabilidades sociales que conciernen a cada uno;
- Calidad educativa: aborda la necesidad de mejorar continuamente para lograr la formación de mejores individuos y contribuir en la sociedad a través de la formación de egresados cuyo desempeño profesional y personal refleje la formación del nivel medio superior para mejorar las condiciones de vida;
- Habilidad comunicativa: colaborará a que el estudiante se exprese de manera oral, escrita e iconográfica con precisión y claridad;
- Equidad de género: para favorecer la socialización dentro de la institución a través de la reflexión sobre las relaciones sociales entre hombres y mujeres, con el fin de lograr el establecimiento de formas de convivencia basadas en valores.

Todos los elementos anteriores están interrelacionados e involucran tanto al estudiante, al docente y al personal de la institución para que sucedan exitosamente.

Para evaluar el logro de los objetivos de la educación media superior, actualmente la unidad de desempeño son las “competencias”. El Plan de estudios 2011 (SEP, 2012) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2012) definen una competencia como “la capacidad de responder a diferentes situaciones”, lo que implica habilidades para integrar conocimientos y saberes y actuar a través de una valoración de los resultados de dichas acciones, gracias al aprendizaje de valores y actitudes.

Además, el modelo por competencias propone que cada institución establezca su visión y filosofía para atender al contexto en el que se ubica, según las políticas educativas vigentes y en búsqueda de asegurar la calidad educativa según el perfil de formación que ofrece; el desarrollo de competencias es labor de los docentes, las cuales demandan que se supere la enseñanza exclusiva de contenidos, los cuales funcionan únicamente como medios para alcanzar las competencias (Tobón, Pimienta, y García, 2010).

La educación basada en competencias es aquella que se fundamenta en un currículo apoyado en las competencias de manera integral, es decir, en los comportamientos socioafectivos y habilidades que permiten llevar a cabo una acción adecuadamente para dar solución a problemas de la vida real a través de su análisis y del trabajo cooperativo, centrado en el proceso de aprendizaje, favorecido por la guía del docente. El enfoque basado en competencias se origina de las necesidades y cambios de la sociedad, los cuales impactan en el quehacer educativo y lo llevan a enfocarse, por un lado en el desarrollo de habilidades como acciones orientadas por valores, normas o principios que guíen el comportamiento y por otro, en que los estudiantes adquieran conocimientos y los apliquen de forma pertinente y ética en la vida, para desempeñarse en la sociedad (Argudín, 2005; Tobón, 2006; Tobón, Pimienta y García, 2010).

Para centrar las competencias al nivel medio superior, es importante retomar el Acuerdo 444 publicado en el Diario Oficial (2008a), en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional del nivel medio superior. Dentro de la educación media superior las competencias

funcionan como aquellas habilidades que permitirán a los jóvenes desplegar su potencial personal para contribuir a la sociedad. Dichas competencias se clasifican en genéricas, disciplinares y profesionales.

Las competencias genéricas son aquellas comunes a todo el que curse el nivel medio superior, las cuales permiten al estudiante comprender al mundo e influir en él, establecer relaciones armónicas con los otros y con el entorno, participar en la sociedad en los ámbitos político y profesional, así como continuar aprendiendo de manera autónoma, por lo que estas competencias constituyen los aprendizajes básicos para la vida en sociedad.

Las competencias disciplinares complementan a las genéricas, las cuales se enfocan en lo concerniente a los saberes de una disciplina y se dividen en dos: básicas y extendidas, las básicas son comunes para todo el que curse el nivel medio superior, mientras que las extendidas dan mayor profundidad a los saberes disciplinares para cumplir con los objetivos de los distintos subsistemas de la educación media superior.

Por último, las competencias profesionales abarcan el desarrollo de las habilidades necesarias para desempeñarse en el mundo laboral y profesional, las cuales se dividen en dos: básicas y extendidas, las básicas proporcionan a los estudiantes formación para el campo de trabajo en cuanto a lo laboral, mientras que las extendidas preparan a los estudiantes en un nivel técnico en cuanto al campo laboral. Todas las competencias mencionadas pretenden responder a los intereses y necesidades del estudiante y de la sociedad mexicana, así como actualizar y mejorar la calidad educativa.

Para determinar si una competencia se ha desarrollado, se busca probar si el estudiante logra movilizar los recursos cognitivos frente a una situación problemática compleja, la cual demande la reflexión y reconstrucción del conocimiento para proponer una solución según el contexto en que se presente. Es importante mencionar que las competencias se encuentran en constante desarrollo y existen diferentes niveles de dominio según la complejidad de las situaciones a las que el estudiante se enfrente, y su desempeño al movilizar sus conocimientos,

habilidades, actitudes y valores; además, el desarrollo de competencias no es sumativo, sino que se trata de un proceso holístico e integrado donde interactúan los elementos mencionados dentro de un contexto (DGESPE, 2012; SEP, 2012).

Si bien en la educación media superior se han planteado objetivos hacia los cuales avanzar, la SEP (2016) reconoce que en este nivel educativo persisten algunas deficiencias y hace explícita la importancia de atender la insuficiencia en el cumplimiento de las cuatro funciones fundamentales del nivel media superior antes mencionadas. A pesar de que no se profundiza en cuanto al nivel de cumplimiento de las cuatro funciones fundamentales, ni sobre cómo superar los desperfectos de este nivel educativo, es importante reconocer que aún hay mejoras por realizar y que se debe comenzar por procurar el cumplimiento de esas cuatro funciones fundamentales. Históricamente, la Educación Media Superior ha vivido cambios y ha evolucionado en diferentes direcciones, lo cual ha dado lugar al surgimiento de gran diversidad de propuestas para mejorar el currículo.

En relación con lo anterior, Rodolfo Tuirán, subsecretario de Educación Media Superior y Daniel Hernández, coordinador sectorial académico de la Subsecretaría de Educación Media Superior, en el 2015 se dieron a la tarea de analizar los resultados de la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes-Media Superior (Planea-MS) del ciclo 2014-2015 para identificar aquellas áreas que merecen atención para mejorar el desempeño de los estudiantes. En su análisis expresan que los estudiantes se desempeñaron mejor que en la evaluación del año precedente, pero reconocen que existen puntos importantes a atender para buscar que el aprovechamiento escolar mejore, entre ellos destacan los siguientes: la necesidad de que las instituciones con dos turnos garanticen que quienes asisten al turno vespertino obtengan el mismo aprovechamiento que se obtiene en el turno matutino; dado que los planteles grandes obtuvieron mejores resultados que los planteles pequeños, surge la necesidad en los planteles pequeños de proporcionar a sus estudiantes más oportunidades de interrelacionarse con otros estudiantes, así como poner a su disposición mayor cantidad de recursos personales y de mejor equipamiento para que puedan obtener mejores resultados de aprendizaje;

finalmente aquellos planteles con alto grado de marginación deben ser un foco de atención dado que en ellos se obtuvieron bajas puntuaciones en general.

Lo anterior esclarece que en México la educación media superior tiene un largo camino por delante, hacia el cual trabajar para mejorar en diferentes sentidos, pues existen factores de carácter organizacional, económico, social y cultural que deben ser tomados en cuenta en la búsqueda de la mejora del rendimiento escolar de los estudiantes. El rendimiento escolar es entendido, en palabras de Expósito (2016), como un concepto complejo que puede expresarse como el resultado de la educación escolarizada, el cual incluye la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes del estudiante a lo largo de su etapa escolar, y es influido por las diferentes dimensiones contextuales como son lo familiar, lo social, lo cultural, lo personal, etc. y por supuesto lo que concierne al aula y lo escolar, incluidas las estrategias y estilo del docente, las evaluaciones, la relación familia-escuela y otros factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Dicho lo anterior, los resultados de la educación escolarizada son el conjunto de lo que sucede en el aula aunado a las variables contextuales que influyen en ello.

Con lo anterior, es posible situar a la educación media superior como el nivel donde el estudiante desarrolla capacidades que le permiten participar en los diferentes contextos en que se desenvuelve, siempre bajo el cuidado de sí, con apertura a la expresión y comunicación de forma reflexiva, involucrado en su proceso de aprendizaje, con disposición a trabajar en colaboración con otros de forma responsable con él mismo y con la sociedad. Las competencias que se desarrollan a lo largo de la educación media superior sentarán las bases para que el estudiante reconozca lo que es capaz de hacer y aplique sus conocimientos y habilidades en la búsqueda de una vida digna, relaciones sociales positivas y el desarrollo de su potencial en las áreas que decida incluirse según su proyecto de vida (DGB, 2013 y SEP, 2016). Los jóvenes que se forman en el nivel medio superior poseerán las herramientas para desempeñarse como “ciudadanos libres, responsables e informados, capaces de ejercer y defender los derechos de las personas y participar cabalmente en la vida productiva y democrática de la sociedad” (SEP, 2016).

2.1.2 El docente y el estudiante del nivel medio superior en México.

En el apartado anterior se abordaron los objetivos y aspectos sociales que determinan la educación media superior en México y se expresan las expectativas puestas en ella. Enseguida se describe el perfil del estudiante y del docente del nivel medio superior actuales en México, para hacer explícito lo que se espera de cada uno en su rol dentro de la institución, pues ello determina su papel dentro del aula.

Para comenzar se abordará al estudiante del nivel medio superior en cuanto a lo que le caracteriza como persona y como estudiante. Los estudiantes que acceden a la educación media superior, generalmente tienen entre quince y dieciocho años (aunque este dato es fluctuante) y poseen características que los diferencian del resto de la población, así como necesidades que deben ser atendidas. Quienes ingresan a la educación media superior aquí descrita, se encuentran en la etapa de la adolescencia, distinguida por ser un momento de transformaciones y cambios tanto físicos, sociales, psicológicos y cognitivos lo cual significa una etapa de crisis y de consolidación de la identidad y de valores como parte de la transición de la niñez a la adultez (Hernández, 2009).

En esta etapa se visualiza el futuro que les gustaría tener, pues se gana independencia psicológica y se reconoce el papel que cada uno tomará en la sociedad a la que pertenece. La adolescencia implica en sí misma un periodo de dificultades, pues los cambios físicos, conductuales, emocionales y sociales sitúan a los jóvenes en un estatus de vulnerabilidad, dichas dificultades se acrecientan cuando el adolescente se enfrenta a un entorno conflictivo, el cual los expone a diversos factores y conductas de riesgo, es decir, aumenta la probabilidad de que experimenten situaciones no deseadas o situaciones cuyas consecuencias sean dañinas o consideradas dañinas, como por ejemplo poner en juego su salud o comportarse de manera que se amenace la seguridad social o la vida de otros, ante lo que la escuela se sitúa como el espacio social encargado de fomentar la cohesión social y formar en valores y actitudes que favorezcan el desarrollo social, como ya se mencionó en el apartado anterior (Hernández, 2009; Vázquez, 2008).

Alrededor de los 13 a los 16 años aproximadamente, se comienza a hablar de temas sociales, como son las injusticias o la discriminación, la pobreza y la riqueza, y se intenta explicarlos y crear conciencia sobre ellos aunque no se logren comprender los factores sociales, políticos y económicos explicativos de dichos fenómenos, pueden ligarlos a aspectos como el trabajo, la educación y el esfuerzo personal, por lo que se hace necesario enfocar su formación también a la comprensión del mundo social que les rodea y los elementos que le ayudarán a lograrlo como son el razonamiento y juicio crítico, dado que en ésta etapa, los adolescentes son sumamente susceptibles a las opiniones de terceros, como por ejemplo los padres, los profesores y sus pares, lo cual influye en su percepción del mundo y también en la toma de decisiones (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009).

En cuanto a su papel como estudiante dentro de una institución, a su ingreso deben cumplir con un perfil, el cual incluye características y habilidades esperados, entre las cuales la SEP (2016) menciona las siguientes: el estudiante domina el lenguaje oral y escrito, hace uso de la argumentación y el razonamiento en las situaciones de la vida cotidiana, analiza y comparte información de diversas fuentes y la contrasta, hace uso de los recursos tecnológicos a su disposición, conoce los derechos humanos y valores que orientan la conducta con apego a la ley, reconoce y valora la diversidad cultural y participa en las manifestaciones de la cultura a la que pertenece, conoce y valora las potencialidades de todo ser humano tanto mentales como físicas, y además asume las consecuencias de sus actos. Las características anteriores describen al estudiante que ingresa al nivel medio superior, quien posteriormente desarrollará sus capacidades y aprenderá nuevas formas de acercarse al conocimiento y a la sociedad.

Por otro lado, existen una serie de elementos que conforman el perfil del estudiante que ha cursado el nivel medio superior, es decir, un perfil de egreso. Este perfil se alcanza a través del desarrollo de competencias, durante el transcurso por los diferentes grados del nivel medio superior y puede sintetizarse como el desarrollo de la capacidad de comprender el medio que le rodea y los fenómenos naturales y sociales en él, además participa en dicho medio para mejorarlo; aplica el

conocimiento adquirido a la solución de problemas de la vida cotidiana y toma de decisiones de manera ética, reflexiva, crítica y creativa, orientado por valores; ha consolidado su personalidad y se asume como individuo que forma parte de una sociedad y enfrenta los riesgos propios de su edad; emplea las tecnologías de la información y la comunicación a favor de la sociedad; domina los conocimientos de las diversas disciplinas que le permitan lograr sus metas laborales o ingresar a los estudios superiores; se comunica efectivamente y favorece el dialogo respetuoso; valora y forma parte de las expresiones artísticas propias de la cultura a la que pertenece; y se encuentra en constante cuidado de su salud física y mental (DGB, 2013; Santana, Feliciano y Jiménez, 2009; SEP, 2016). Este perfil es de utilidad para los docentes, dado que establece los objetivos hacia los cuales trabajar, a favor del estudiante.

Por otro lado, se encuentra el docente del nivel medio superior, otro actor dentro del aula, sobre quien se identifican una serie de características que hacen posible sus tareas como docente.

Dichas características han sido enunciadas en el Acuerdo 447 del Diario Oficial de la Federación (2008b), donde se exponen las ocho competencias y se enumeran 40 atributos dentro del perfil del docente del nivel medio superior. De manera general, estos refieren a que el docente debe ser una persona comprometida con su formación continua, quien domina los saberes en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de la disciplina que imparte; procura ejecutar su labor bajo el enfoque formativo, autónomo y colaborativo, orientado por valores; busca la mejora continua de su escuela; realiza su trabajo de manera reflexiva y lógica bajo el enfoque de competencias; es capaz de identificar los conocimientos previos de los estudiantes para guiarlos en la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos; además liga el proceso de aprendizaje a los sucesos de la vida cotidiana del estudiante de manera didáctica para motivar al estudiante en su aprendizaje y la construcción de su proyecto de vida; también está capacitado para evaluar a los estudiantes y él mismo se evalúa para mejorar el desarrollo de las competencias que se esperan de él.

El docente es el actor que tiene en sus manos la labor de formar a los estudiantes más allá de los contenidos académicos, pues como ya se mencionó, el nivel medio superior forma al estudiante como ciudadano y con ello le da herramientas para que participe en la sociedad de manera informada, ética y responsable, es decir, al proveer de la formación adecuada, se capacita a los estudiantes para su vida como adultos dentro de la sociedad, lo cual se vuelve parte de la responsabilidad del docente (Díaz-Barriga, 1993).

Si bien el perfil del docente ha sido determinado por las instituciones, es pertinente mencionar lo que los estudiantes del nivel medio superior evalúan como características importantes en los docentes. Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga y Donoso-Osorio (2013) realizaron una investigación donde analizaron los resultados de diversos estudios internacionales sobre las características importantes de un profesor, según los estudiantes con altas capacidades del nivel medio superior, con el objetivo de crear el perfil del docente para esos estudiantes. En su trabajo encontraron que los estudiantes valoran tres tipos de características: pedagógicas, socioemocionales e intelectuales. Sobre las características pedagógicas, los estudiantes identifican cuando una materia es desafiante, aburrida y cuando es centrada en el profesor o en el estudiante; en cuanto a las características socioemocionales, reconocen cuando los docentes expresan empatía, conocen sus propias capacidades y aptitudes, son flexibles y tienen buen sentido del humor, así como su disponibilidad para aclarar dudas de los estudiantes, además valoran la pasión del profesor para enseñar; sobre las características intelectuales, los estudiantes reconocen cuando los profesores son expertos y manejan los contenidos, así como cuando establecen diálogo con el estudiante e incorpora al estudiante a aportar durante las lecciones. Esto da luz a la necesidad de valorar la voz de los estudiantes, pues ellos también participan en lo que sucede dentro del aula y pueden colaborar con su conocimiento sobre las características valiosas del docente, lo cual permite al mismo conocer el perfil que se espera de él desde la perspectiva de los estudiantes.

Si bien se ha mencionado lo que se espera del docente, es una realidad que el trabajo como docente implica algunos retos relacionados a los que se espera de él, frente a la realidad en la que labora. En primer lugar, se espera que el docente cumpla con las expectativas de los estudiantes y además con las de los padres de familia, ante los cuales el docente se enfrenta a duros cuestionamientos sobre su formación, sus capacidades y su preparación; en segundo lugar, se le atribuye al docente la labor de formar a los estudiantes más allá de los contenidos académicos, pues como ya se mencionó en la descripción del estudiante del nivel medio superior, en este nivel cobra importancia la formación del estudiante como ciudadano y con ello posibilitarlo a que participe en la sociedad de manera informada, ética y responsable, es decir, se le debe proveer de la formación adecuada para capacitar al estudiantes para su inserción a la vida como adultos dentro de la sociedad, en actividades como por ejemplo, tomar parte en actividades electorales o posiblemente insertarse al ámbito laboral, lo cual se vuelve parte de la responsabilidad del docente quien se enfrenta al reto de formar en ciudadanía cuando la preparación que ha recibido no le da las herramientas suficientes para hacerlo con autonomía. Además, el docente se enfrenta a la necesidad de superar las condiciones laborales y comunitarias desafiantes, y al mismo tiempo, enfrentar las condiciones de trabajo que llegan a ser precarias en espacio y tiempo, así como en remuneración económica (Andrade y Muñoz, 2003; Fonseca, 2016).

Atender a los desafíos de la labor docente es una área compleja, sin embargo, la formación constante del docente le dota de herramientas para superar algunos de los obstáculos que se le presenten y le permitirá la reflexión sobre su quehacer para dar soluciones hacia la mejora, dado que su labor va más allá de la reproducción de las propuestas pedagógicas, y en realidad se trata de un trabajo intelectual y de innovación constante, lo que le permite tener éxito ante las necesidades particulares de cada aula. Es importante tener presente que el docente es una persona que posee ideas, conocimientos y actitudes que le permiten superar algunos retos de su práctica y renovar la enseñanza de manera crítica y reflexiva, con la ayuda y en colaboración con otros (Díaz-Barriga, 2005; Díaz-Barriga, 2002).

Tanto el estudiante como el docente del nivel medio superior son partícipes del proceso educativo, el cual sucede en las escuelas como espacios de encuentro social. En ambos actores se depositan una serie de elementos como expectativas de sus capacidades y desempeño, las cuales determinan el perfil de cada uno a manera de competencias, las cuales orientarán sus prácticas en búsqueda de lograr lo que se enuncia en dichas competencias tanto del docente como del estudiante del nivel medio superior. Es importante agregar que el contexto y la etapa de la vida que cada uno cursa, tienen influencia en el desarrollo y desempeño de las prácticas escolares y pueden facilitar o limitar las mismas. La labor educativa implica retos como parte de su naturaleza compleja, dentro un espacio en constante cambio y transformación, los cuales han de ser superados en la medida de las posibilidades que cada docente y de la institución a la que pertenece, mediante el uso de los recursos que se encuentren a su disposición.

2.2 Los derechos humanos y el nivel medio superior

En el siguiente apartado se abre un espacio para conocer acerca de los derechos humanos, la Declaración de los Derechos Humanos y de la Convención de los Derechos del Niño y posteriormente conocer cómo es que éstos conciernen a la educación media superior en dos sentidos: por un lado, en tanto que los estudiantes de éste nivel son en su mayoría menores de edad y gozan de derechos especiales, los cuales son importantes conocer para poder respetarlos y promoverlos; y por otro lado, los derechos humanos como parte de los contenidos de los programas de algunas materias.

2.2.1 Breve historia de los derechos humanos

A lo largo de la historia han existido conflictos, violencia y guerras, algunos históricamente registrados y recordados por las consecuencias sociales que acarrearón, tales como muertes, discriminación y eventos catastróficos; a la par de lo anterior han existido intentos por evitar los conflictos violentos entre sociedades y naciones y con ello proteger la dignidad e integridad humana, ante lo cual surge la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Enseguida se plantea brevemente el origen de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el

concepto de dignidad, dada su complejidad e importancia al aproximarse al tema de derechos humanos.

Para comenzar, es necesario mencionar algunos antecedentes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Desde años atrás, antiguas civilizaciones han dejado evidencia de la existencia de normas sociales, desde el año 539 a.C. se reconocen antecedentes de documentos sobre temas que abordan la protección social y normas sociales en el antiguo Irán, evidencias que sugieren que desde esa época las sociedades organizadas buscaban el bienestar común y una vía para lograrlo fue a través del establecimiento de reglas de convivencia dentro de los grupos (Naciones Unidas, 2017a). Lo anterior sienta uno de los antecedentes de que las sociedades históricamente tienen la necesidad de organizarse a través del establecimiento de normas.

Aunque históricamente se reconocen el establecimiento de leyes y reglas sociales, fue hasta el final de la Segunda Guerra Mundial que se buscan colaborar en la promoción de la paz a nivel mundial y la conservación de relaciones amistosas entre naciones, por lo cual se crearon las Naciones Unidas en 1945 como una organización de Estados soberanos, quienes perseguían el objetivo de apoyar al progreso social y económico por primera vez, de manera oficial, a nivel internacional.

Este pacto entre naciones se establece a través de la “Carta de la Naciones Unidas”, entre 51 líderes del mundo para establecer las obligaciones con las que debe cumplir cada nación para lograr la paz, elevar el nivel de vida y prevenir las guerras y, además garantizar la preservación de la dignidad por igual de todas las personas. Las Naciones Unidas son el resultado del acuerdo entre naciones que se vinculan de manera voluntaria en búsqueda de la paz y la mejora de la vida en sociedad a nivel mundial, a través del pacto sobre normas de relaciones sociales (Naciones Unidas, 2017a).

Más tarde la Carta de las Naciones Unidas sentó las bases para la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” cuya versión final surge en 1948, la cual fue aprobada por la mayoría de las naciones que conformaban a las Naciones Unidas

(Naciones Unidas, 2017a). Dicha Declaración consta de 30 artículos, donde se establecen de forma clara los derechos de los que todos gozan e incluye la descripción de lo que cada uno refiere (Naciones Unidas, 2017b). Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos se enuncia de manera oficial el pacto entre naciones para lograr la paz en las sociedades.

Dicho lo anterior, enseguida se da una definición de Derechos Humanos para conceptualizarlos y esclarecer a qué se refieren. La Secretaría de Salud (2002), define los derechos humanos como el sistema de principios que rigen la convivencia para la realización del bien común, es decir, para lograr la satisfacción de las necesidades sociales como una prioridad y poseen las siguientes características: son universalmente reconocidos, es decir, son promovidos y respetados en todas partes; inalienables, pues no deben suprimirse; indivisibles e interdependientes, pues cada uno implica a los demás ya sea en su avance o en su privación; innatos, ya que todas las personas nacen poseedoras de derechos; irrenunciables, es decir, no es posible desistir a ellos; y necesarios, por su naturaleza esencial.

A través del cumplimiento de los derechos humanos se posibilitan relaciones de respeto y satisfacción de las necesidades en tanto que estas colaboren con los objetivos sociales, es decir, se acerca a la realización del bien común (Naciones Unidas, 2017c, Secretaría de Salud, 2002; UNICEF, 2002). En otras palabras, los derechos humanos son un conjunto de principios con características particulares que posibilitan formas de convivencia pacífica para lograr el bien común.

Una vez establecida la Declaración Universal de Derechos Humanos, ésta hace surgir una cuestión importante en su redacción. Dentro de ella se enuncia la necesidad de respetar la dignidad humana como la base para lograr la libertad, la justicia y la paz en las sociedades, pero la Declaración no proporciona una definición sobre lo que es la dignidad, sino que la aborda como aquello que al ser preservado, posibilita la libertad, la justicia y la paz en el mundo, donde los derechos son los principios que guían hacia el respeto a sí mismo y a los otros, y funcionan como las garantías de la conservación de la dignidad humana (Naciones Unidas, 2017b; Pele, 2004). Es decir, el trato respetuoso al margen de lo que enuncian los derechos

humanos, tienen como resultado la protección a la dignidad y con ello se logra la libertad, la justicia y la paz social, lo cual es una concepción un tanto ambigua, por lo que es necesario profundizar al respecto.

Hasta ahora no se ha enunciado la definición de lo que es la dignidad, ello dado que se trata de un concepto complejo, dado que no existe una única definición de ésta. Enseguida se construye una concepción sobre la dignidad y se mencionan las características que colaboran a comprenderlo.

Como antecedente, la noción de dignidad surge desde la Edad Media y ha evolucionado a través del tiempo. Se comenzó por aceptar como una característica inherente a todo ser humano, de origen religioso, la cual se concebía como inviolable; con el paso del tiempo la concepción ha cambiado, pues la realidad ha mostrado que la dignidad es vulnerable y que el sufrimiento es posible, es decir, que la dignidad no es inviolable, por lo que se ha concebido a la dignidad como una característica que *puede* ser violentada pero no *debe* ser violentada (Pele, 2004).

La dignidad implica reconocer a las personas como merecedoras de respeto, reconocer su capacidad para ejercer su autonomía en cuanto al generar ideas, deseos y conducir su vida de manera ética, y además implica reconocer y respetar a las personas por sí mismas, lejos de ser tratadas como objeto o de participar en relaciones desproporcionadas de dominación o autoritarismo (López, 2014; Pereira-Menaut y Pereira, 2014). La dignidad es una característica personal vulnerable, por lo que debe ser protegida para garantizar el ejercicio de la autonomía y el respeto de sí mismo y de los otros.

A lo anterior, es importante agregar que las concepciones sobre la autonomía, el respeto, la ética y las relaciones sociales, están sujetas a las ideas sociales, políticas y culturales del contexto, en un momento histórico determinado y es por ello por lo que han surgido dificultades al buscar proteger la dignidad o identificar cuando ha sido violentada, ya que ésta no es tangible ni posee una definición que permita conocer exactamente sus características. Esto representa una problemática que no ha sido resuelta, y para combatirlo ha cobrado importancia el ejercicio de la autonomía y el respeto a sí mismo, pues con ello cada persona identifica lo que es

importante para sí y para su plan de vida y le es posible proteger su dignidad en cuanto a dichas prácticas de respeto a sí mismo, a los demás y a sus derechos (Landa, 2002; López, 2014; Martínez, 2013), es decir, la dignidad de las personas se protege a través del respeto a sí mismo y el ejercicio de la autonomía, el reconocimiento de cualquier persona como tal y la valoración de cada uno en cuanto a su estatus de persona, así como del respeto a los derechos de todos por igual.

En este apartado se ha expuesto una breve historia de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la forma en que los derechos humanos surgen como una necesidad social para la preservación de la paz, la libertad y la justicia entre naciones y entre sociedades, como respuesta ante los eventos catastróficos que le preceden; dicha Declaración protege la dignidad humana y procura la protección de las personas como individuos dentro de una sociedad, en cualquier espacio en que se desenvuelva.

2.2.2 Los derechos del estudiante del nivel medio superior en México.

En el apartado anterior se hizo mención del origen y características de la Declaración Universal de Derechos Humanos, sin embargo, es necesario agregar que en la actualidad se reconoce que los menores de edad son un sector de la población que posee características propias y requieren de protección especial, más allá de lo que se plantea en la Declaración.

Dado que la presente investigación se enfoca en los estudiantes del nivel medio superior, enseguida se aborda la importancia del reconocimiento de los derechos de los menores en esta etapa, la adolescencia, la cual se acompaña de características como la inmadurez física y mental, lo que posiciona a los adolescentes en un estatus de vulnerabilidad ante diferentes situaciones sociales como lo es el entorno de violencia, discriminación, pobreza, entre otros. Ante ello, cobra importancia el papel de los adultos y de las autoridades, donde están incluidos los familiares, la sociedad y el Estado, como protectores de los menores y sus derechos, por lo que las autoridades en México como las Procuradurías de protección de la niñez, y el UNICEF, han emprendido acciones encaminadas a

garantizar el bienestar de los menores, de las cuales se mencionan algunas en el presente apartado para esclarecer las líneas de acción tomadas para garantizar los derechos de los menores en México.

Históricamente se ha reconocido la necesidad de posicionar a los menores de edad como aquellos necesitados de protección y atenciones diferentes a las de los adultos, es por ello por lo que surge la Declaración de los Derechos del Niño. Como antecedente relevante al actual reconocimiento de los derechos de los niños, el 20 de noviembre de 1959 la Asamblea General emite la Declaración de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1959), la cual reconoce que los menores de edad deben ser protegidos y cuidados de manera especial debido a su falta de madurez física y mental, por lo que se propone garantizar que aquellas personas de 18 años o menos, sean consideradas como personas con derechos y libertades, sin distinción. La declaración tiene como objetivo garantizar que los niños vivan una infancia feliz y en bienestar, para lo cual se enunciaron diez principios, los cuales puntualizan lo siguiente:

1. El menor disfrutará de todos los derechos de la Declaración;
2. Gozará de protección especial, servicios y oportunidades para desarrollarse de forma saludable en libertad y dignidad;
3. Tiene derecho a un nombre y nacionalidad;
4. Debe gozar de beneficios de la seguridad social, salud, alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados;
5. Si sufre de algún impedimento físico, mental o social, debe recibir la atención que requiera su caso particular;
6. Deberá crecer en un ambiente de afecto y seguridad moral y material, concedido por sus padres o por el Estado;
7. Recibirá educación gratuita y obligatoria;
8. Será de los primeros en recibir protección y socorro en todas las circunstancias;

9. Debe ser protegido contra el abandono, crueldad y explotación;
10. Y debe ser educado en valores, hacia la búsqueda de la paz y fraternidad universal.

Treinta años después de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, surge en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006b), que nace como la primera ley internacional sobre los derechos de los niños, obligatorios para los Estados firmantes, la cual se incorpora a las leyes de México en 1990 (Instituto Nacional Electora [INE], Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA] y UNICEF México, 2017), donde se publican los derechos de los menores de 18 años. Esta Convención consta de 54 artículos que reconocen a los menores como sujetos de derecho, es decir, como personas con derecho al desarrollo físico, mental y social, así como a la expresión libre de su opinión. Esta Convención surge debido a que, aunque en muchos países ya existían leyes para la protección de los infantes, estas no siempre eran respetadas, por lo que se hizo necesaria la Convención sobre los derechos del niño para reforzar el reconocimiento de la dignidad de los infantes y la necesidad de garantizar su protección y desarrollo.

Es importante conocer lo que se enuncia en la Convención, dado que es responsabilidad de toda sociedad el garantizar los derechos de los menores. La Convención (UNICEF, 2006b) consta de tres partes, de manera general enseguida se expone lo que cada una enuncia.

La primera parte consta de 41 artículos los cuales son aplicables a todos los menores de 18 años sin distinción. Dentro de los 41 artículos se incluye que todos los menores tienen derecho a la vida, a un nombre, una nacionalidad y una identidad; además se debe garantizar el bienestar en la infancia a través la protección provista por los padres biológicos o adoptivos y en su defecto, del Estado, la cual incluye la protección a su vida privada, protección contra los malos tratos, protección a menores refugiados y protección a aquellos física o mentalmente impedidos; además, los menores deben tener acceso a servicios de salud, médicos y de rehabilitación, acceso a la educación, acceso a información fidedigna y acceso a actividades de esparcimiento; deben recibir educación en

valores como el respeto a la diversidad, la libertad de expresión; el Estado debe evitar las retenciones y los traslados ilícitos de niños, así como su inserción al campo laboral y la explotación de cualquier tipo; finalmente, agrega que cualquier ley o norma que sea más favorable que las que enuncia la Convención, deberá ser tomada en cuenta como prioridad. Lo anterior sólo puede suceder en tanto que los adultos reconozcan que los derechos de los niños son sus deberes y deben ser garantizados por ellos, en primer lugar, por la familia, luego por la sociedad y finalmente por el Estado, según la situación particular de cada contexto social y cultural (UNICEF, 2002).

La segunda parte consta de 4 artículos, y la tercer parte consta de 10 más, dentro de los cuales, de manera general se enuncia que es obligación del Estado dar a conocer los principios enunciados dentro de la Convención tanto a niños como adultos; además, cada cinco años se hará una examinación de los informes de los Estados Partes de la Convención, la cual la realizará el Comité de los Derechos del Niño, donde se aborda el cumplimiento de estos; y el Comité puede proponer que se analicen cuestiones relativas a los derechos de los niños y dar recomendaciones para garantizar su cumplimiento. Con lo anterior se verifica que se cumpla lo que se enuncia en la Convención sobre los Derechos del Niño y se emprenden acciones para garantizar su cumplimiento.

A través de la Convención de los Derechos de los Niños se proporciona protección legal a los menores, dado que en ella se establecen las pautas que han de ser cumplidas en sociedad para asegurar su protección, sin embargo, en la actualidad persiste la existencia de entornos sociales de violencia que afectan a los menores de manera directa y esto representa un problema social y educativo.

En el informe sobre México en el 2017, el UNICEF (2018) sienta evidencia de que la violencia es parte de la realidad actual de los menores, en él publica que en el contexto mexicano persiste un entorno de violencia y registra que los menores entre los 10 y los 17 años viven la violencia de manera directa a través de agresiones físicas y verbales, de las cuales 8 de cada 10 agresiones entre adolescentes, se dan en primer lugar en las escuelas, seguidos de la vía pública y en tercer lugar en

sus hogares, lo cual tiene consecuencias desfavorables en las formas de convivencia que los jóvenes replican en su sociedad.

Dada la alta incidencia de situaciones de violencia en el entorno escolar, el UNICEF (2018) reconoce a la persistencia de violencia en el contexto como un factor de deserción escolar y agrega que el acoso y violencia dentro de las escuelas, tanto física como verbal, se da tanto entre compañeros, como desde las autoridades educativas. Por lo anterior ha surgido la constante necesidad de encaminar acciones hacia el cumplimiento de los derechos de los niños por parte de diferentes grupos e instituciones, enfocados a las diferentes situaciones de riesgo en las que se llegan a encontrar los menores.

En respuesta a la situación de violencia por la que atraviesan los menores mexicanos, en el 2017 se llevaron a cabo diferentes tipos de acciones en búsqueda del cumplimiento de los derechos de los menores mexicanos en las diferentes situaciones de riesgo presentes en la sociedad. El UNICEF (2018) menciona que durante el 2017 se emprendieron múltiples iniciativas en México con el objetivo de proteger a los menores y sus derechos. Entre dichas acciones se incluyen iniciativas para procurar la salud mental de los menores migrantes y víctimas de violencia; se emprendieron acciones para garantizar el trato adecuado en situaciones de asilo que incluyan a menores refugiados; se buscó fomentar el rechazo a la violencia y su prevención en los menores del estado de Guerrero; se llevaron a cabo programas para prevenir el embarazo en menores y por otro lado, para implementar sanciones no privativas de la libertad a menores infractores y facilitar su reinserción social; las secretarías estatales realizaron campañas, ferias y exposiciones artísticas para promover la garantía de los derechos de los menores; y además se impartieron diplomados virtuales en Derechos del Niño y Acceso a la Justicia y Psicología Forense Especializada para Niños y Adolescentes a funcionarios de la suprema corte y profesionales de psicología. Lo anterior son sólo algunos ejemplos de las iniciativas gubernamentales que buscan atender a la situación de transgresión y violencia que rodea a los menores mexicanos en la actualidad.

Las propuestas mencionadas ejemplifican las iniciativas que, de manera temporal, buscan la protección de los derechos de los menores; además de ello, en México existe una Procuraduría Gubernamental que, de manera permanente, se encarga de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, a través de la cual el gobierno mexicano ofrece servicios para la defensa de estos de manera gratuita. Se trata de las Procuradurías de Protección de la Niñez, las cuales son las instituciones del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y son las encargadas de coordinar los servicios de asistencia social y promover los derechos de la familia y de los niños. Actualmente, al año 2019 estas Procuradurías prestan sus servicios de manera gratuita en búsqueda de la protección de los niños en el país, además intervienen ante situaciones como la adopción, violencia, maltrato infantil, divorcios, búsqueda de niños, entre otros, donde fungen como representantes de los intereses de los niños, niñas y adolescentes en procedimientos jurisdiccionales y administrativos.

Dichas Procuradurías se conforman por las áreas psicológica, jurídica y de trabajo social, las cuales trabajan en conjunto para lograr sus objetivos (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 2018). En la actualidad existen diferentes propuestas e iniciativas sociales dirigidas a las autoridades en búsqueda de la garantía de la protección de los derechos de los menores.

Se ha mencionado la importancia de que los adultos y las autoridades protejan los derechos de los menores, sin embargo, es necesario sumar a dichas acciones la apertura a la participación de los menores adolescentes dentro de la sociedad, pues ello posibilita su integración en la misma y abre espacios de diálogo entre menores y adultos.

Ante la necesidad de dar la oportunidad a los adolescentes para participar en su sociedad, el UNICEF (2006a y 2018) reconoce que es necesario emprender acciones que doten de voz los adolescentes, a través de la práctica de su derecho a la participación ciudadana en las áreas de salud, seguridad, educación, comunidad y medios de comunicación, a través de la expresión de sus ideas, perspectivas y experiencias en dichas áreas, dado que cuando los menores tienen

la oportunidad de ser escuchados y ser tomados en cuenta por los adultos, se abren puertas a la oportunidad de ser percibidos como integrantes activos de la sociedad a la que pertenecen y de este modo, según el UNICEF (2006a) se logra, por un lado, ampliar el conocimiento sobre los adolescentes y sus intereses, así como sobre los temas que les afectan, y por otro lado, la participación social de los jóvenes es útil para superar la concepción errónea de que las oportunidades de socialización y participación ciudadana expone a los menores a nuevas formas de violencia, dado que una vez superada, es posible emprender acciones en conjunto con los menores adolescentes hacia la prevención de la violencia y su atención cuando ha ocurrido. Actualmente es necesario que los jóvenes reciban una formación que les permita expresar sus ideas y encaminarlas a la construcción de un mejor futuro al margen de sus derechos.

El reconocimiento de los derechos de los menores da luz a las responsabilidades y obligaciones de la sociedad ante la vulnerabilidad que caracteriza a los infantes, además, posicionan a los menores como miembros de la comunidad y de una familia, dentro de las cuales tienen un papel activo y donde sus derechos deben ser reconocidos y practicados en la cotidianidad y no como un lujo o un accesorio al cual recurrir momentáneamente.

Para finalizar este apartado, es importante reiterar que, a través del tiempo se ha admitido la necesidad de crear y respetar una serie de derechos especiales concernientes a la situación de vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes, los cuales se enuncian en la Convención de Derechos de los Niños y han sido protegidos por diferentes iniciativas sociales e instituciones; sin embargo también se admite que se ha dejado de lado la garantía de los mismos para la población adolescente (UNICEF, 2006a), ante quienes se debe dar la oportunidad de participar como ciudadanos activos en la sociedad a la que pertenecen y ser considerados como integrantes de la misma a través de su participación, expresión de sus opiniones y toma de decisiones concernientes a su entorno.

2.2.3 Los derechos humanos como parte del currículum en la educación media superior.

Dentro de los programas educativos de las diferentes materias del nivel medio superior, se han incluido temas de derechos a abordar en clase en todos los sistemas de bachillerato que adopten los programas de estudio del bachillerato general. Las materias en las cuales se incorporan temas de derechos son tres, Ética I del primer semestre y Ética II e Introducción a las Ciencias Sociales del segundo semestre, según los programas de la Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], (2017c).

Cada programa se conforma de bloques y cada bloque posee sus propios objetivos en cuanto al conocimiento, las habilidades, las actitudes y los aprendizajes esperados que los estudiantes deben poseer al final del bloque. La manera en que los contenidos se abordan, según los programas es la siguiente:

En primer lugar, se aborda el programa de la materia de Ética I del primer semestre del bachillerato, la cual, de manera general tiene entre sus objetivos, que el estudiante conozca los derechos y obligaciones que le corresponden dentro de la sociedad a la que pertenece y estos le posibiliten participar dentro de ella; además se busca que el estudiante lleve a la práctica los derechos como parte de la vida cotidiana. El tema de derechos humanos forma parte del contenido a abordar en el cuarto bloque del programa, titulado “Derechos humanos y democracia”.

En el cuarto bloque del programa de Ética I, se busca que el estudiante conozca los antecedentes de los derechos humanos y el trabajo de las organizaciones no gubernamentales, para con ello guiar su comportamiento y toma de decisiones hacia el bien común; además, busca que el estudiante reconozca la trascendencia de la aplicación y garantía de los derechos humanos para todos. Por otro lado, los derechos humanos forman parte del contenido de este bloque como una herramienta que posibilita al estudiante para pensar, decidir y actuar con valores, así como para comprender situaciones de la vida personal y colectiva.

En segundo lugar, se encuentra el tema de derechos humanos dentro del programa de Ética II, del segundo semestre. Dicho programa comparte objetivos con

programa anterior, sin embargo, en los contenidos de este, el tema de derechos humanos se aborda en dos sentidos diferentes. Por un lado, en el primer bloque llamado “Ética y globalización” se incluye el tema de derechos humanos en el contexto de la migración y la multiculturalidad; por otro lado, se aborda el tema de derechos en el tercer bloque, titulado “Bioética y su relación con la vida humana”, donde se reconocen los derechos de los animales como propios del estudio de la bioética.

Finalmente, el programa de la materia Introducción a las Ciencias Sociales, del segundo semestre, tiene entre sus objetivos que los estudiantes reconozcan la igualdad de dignidad y de derechos de todas las personas en los espacios de diversidad. De manera concreta, el tema de derechos humanos está incluido dentro del cuarto bloque, titulado “Conceptos básicos para el estudio de fenómenos sociales”, donde se busca que el estudiante reconozca los derechos humanos, la migración y la discriminación como fenómenos sociales.

Los derechos humanos forman parte del currículum educativo y corresponde a las Ciencias Sociales ahondar en los contenidos relacionados a ellos, dado que es el campo disciplinar que tiene dentro de sus líneas de investigación la comprensión del entorno social y la formulación de alternativas sobre las problemáticas sociales actuales, además pone en discusión temas sociales y de derechos hacia la búsqueda de que los jóvenes construyan conocimiento sobre la sociedad en la que viven y las relaciones humanas que en ella tienen lugar, así como sobre los problemas que les son cercanos y con ello, conocer sobre la misma sociedad y su cultura y proponer acciones hacia la transformación (Fuentes, 1998; López, 2012)

Actualmente las Ciencias Sociales como disciplina educativa se encarga de atender a las necesidades de las sociedades actuales y está enfocada en la formación de estudiantes reflexivos y críticos, quienes además sean capaces de desenvolverse en la sociedad de manera democrática y fomenten los valores de su propia cultura, en defensa de los derechos (Fuentes, 1998; López, 2012)

El tema de los derechos humanos está incluido en los programas educativos de algunas materias del nivel medio superior y es un tema que puede ponerse en

discusión desde diferentes perspectivas. Dado que la presente investigación busca fomentar una cultura de derechos humanos, se sitúa dentro del programa de Ética I, materia donde se abordan los derechos humanos aunados a la vida cotidiana y se reconoce la participación del individuo en su sociedad como una acción importante para perpetuar formas de convivencia sana.

2.2.4 Los aportes de la educación en derechos humanos al ámbito educativo

En los apartados anteriores se mencionó qué son los derechos humanos, qué se busca con el establecimiento de los derechos de los menores y su utilidad en las sociedades, y cómo los derechos humanos se han incluido en los diferentes programas educativos, sin embargo, la existencia y reconocimiento de los derechos humanos implica que los países que forman parte de las Naciones Unidas, reconozcan la importancia de proveer de educación precisa a los ciudadanos sobre los derechos de los que gozan y la forma en cómo se practican, así como los límites en que son violentados en la vida cotidiana, para así, fomentar una cultura en derechos humanos, lo cual va más allá de sólo conocer sobre derechos y saber cómo aplicarlos, sino que se trata de lograr guiar en la toma de acciones en la vida cotidiana.

Para conseguir una educación en derechos humanos que fomente una cultura de los derechos humanos, Naciones Unidas (2012; 2017b) reconoce la necesidad de promover el respeto a los derechos a través de la enseñanza y educación como responsabilidad de todos los pueblos y naciones, la cual tenga el objetivo de informar, formar y educar en una cultura que transmita los conocimientos y herramientas necesarias para fortalecer el respeto a los derechos humanos y valorar la dignidad humana, para con ello lograr el progreso social en cuanto a formas de convivencia. Conocer y practicar los derechos humanos a través de la educación es una labor de todas las naciones, para perpetuar lo que se ha establecido con la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Cuando se habla de educación en derechos humanos, se hace referencia a un tipo de educación cuyo objetivo es orientar en el tema de formas de convivencia basadas

en lo que establecen los derechos humanos, encaminada hacia la comprensión del mundo y sus significados, para perpetuarlos o poder transformarlos, lo anterior a través del diálogo, la reflexión y la acción sobre el mundo, lo que además permite a las personas reconocer su papel dentro de él a través del diálogo y la reflexión (El Achkar, 2002; Olvera y Orellana, 2005; Paiva, 2004). La educación en derechos humanos puede suceder dentro o fuera de las instituciones educativas, ello depende de la forma en que se imparta. Por un lado, puede formar parte de los programas en educación formal, dirigida hacia los niños y jóvenes que asisten a la escuela todos días y obedecen a un calendario escolar; mientras que, por otro lado, puede suceder en espacios no escolares, como educación no formal, a través de cursos, talleres, pláticas, conferencias, entre otros, dirigidas a personas de diferentes edades y formaciones (Amnistía Internacional, 2018). Enseguida se aborda el tema de educación en derechos humanos desde la labor que realizan las instituciones educativas para lograrlo, dado que es la dimensión que compete a la presente investigación.

La educación formal incluye la orientación de los estudiantes en temas de derechos humanos desde la niñez, dada la importancia de fomentar el reconocimiento y práctica de los derechos desde edades tempranas. Para comenzar, es importante mencionar que la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006b) reconoce a todos los menores de 18 años como “sujetos plenos de derecho”, es decir, personas que gozan de los mismos derechos que los adultos y además de algunos derechos especiales para garantizar su desarrollo antes de se conviertan en adultos. Dado que los menores son reconocidos como sujetos plenos de derecho, deben recibir educación en cuanto a lo que ello significa desde la niñez para así formar a todos los ciudadanos, desde edades tempranas, en el respeto a los derechos humanos y la dignidad humana, ante lo cual, los adultos deben actuar como defensores de los derechos para garantizar su cumplimiento en todos los contextos sociales (UNICEF, 2002). La educación en derechos humanos es un proceso que procura el desarrollo social de los futuros ciudadanos, la cual comienza desde la niñez y es contemplada como una necesidad educativa.

Dentro del entorno educativo, la educación en derechos humanos tiene el objetivo de cumplir como orientadora de la conducta en la vida cotidiana. Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2012) y Naciones Unidas (2014) plantean que la educación en derechos humanos tiene como objetivo que todas las personas reconozcan su responsabilidad ante los derechos y sean partícipes de su promoción y ejecución a través de actividades educativas que informen y fomenten una cultura de derechos humanos y su protección como parte de la vida cotidiana, y con ello promover el desarrollo de actitudes y comportamientos que hagan posible el respeto y goce de los derechos humanos. En la práctica de la educación en derechos humanos, se establecen los derechos como el referente que orienta la conducta fundada en valores, donde estos últimos son definidos como los atributos de las personas en cuanto a creencias y comportamientos, los cuales guían la toma de decisiones y resolución de conflictos para hacer posibles relaciones de convivencia sana con los demás (Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH], 2012; López, 2014; SEP, 2014b).

Los espacios de socialización, como lo es el educativo, posibilitan el desarrollo de formas de interacción, si se procura que dicha interacción se base en valores y además fomente la solución no violenta de conflictos para evitar luchas o disturbios, se trata de una forma de convivencia sana (Educarchile, 2012; Flores y Sánchez, 2011; SEP, 2014a). Por lo tanto, al educar en derechos humanos se logra el progreso social en cuanto a formas de convivencia, en donde los valores sean las bases, por ser reguladores de la conducta en sociedad.

Cuando se imparte educación en derechos humanos y se hacen esfuerzos por lograr sus objetivos, se advierten resultados en el ámbito social de quienes la reciben. Entre los aportes de la educación en derechos humanos, destaca la formación de ciudadanos participativos en su entorno, conscientes de sus acciones y encaminados a la formación de una sociedad democrática y de relaciones de convivencia sana, además se logra prevenir abusos y conflictos gracias al establecimiento de relaciones de respeto a sí mismo y al otro, así como con la adopción de valores, habilidades y actitudes necesarias para promover los

principios enunciados en los derechos humanos (Amnistía Internacional, 2018; Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012; UNICEF, 2002). Con lo anterior, se atribuye a la educación en derechos humanos la apertura a la posibilidad de desarrollar formas de vida que prioricen la convivencia sana, así como una cultura que permita la participación dentro del respeto y protección de los derechos humanos.

Cuando se apuesta por el fomento de formas de convivencia sana, donde la educación es tomada, en palabras de Paulo Freire, como la vía que abre las puertas hacia la transformación, es importante que se incorpore el diálogo dentro del aula, dado que con ello se hace posible abrir espacios para la toma de conciencia sobre el mundo y la situación social que se vive para actuar ante ella. La educación en derechos humanos posibilita al sujeto para actuar de manera comprometida hacia el cambio, tanto personal como social.

Dado que el diálogo es fundamental dentro de la educación en derechos humanos, es importante mencionar su relevancia para la presente investigación. La educación actual busca acercar al estudiante a la comprensión de su realidad a través de la apertura a espacios de diálogo dentro del aula, el cual es una herramienta que colabora al desarrollo de una actitud crítica sobre la realidad; además, contribuye en la formación de relaciones horizontales dentro del aula; el diálogo también lleva a los estudiantes a acrecentar su nivel de conciencia sobre el entorno que les rodea, así como el interés y el gusto por el aprendizaje; finalmente, el diálogo permite a los estudiantes conocer su realidad y adaptarse a ella o hacer cambios en la misma (Díaz-Barriga, 2009; El Achkar, 2002; Silva, 1976). En otras palabras, el diálogo en el aula sitúa a los aprendices como sujetos sociales activos, quienes poco a poco amplían su nivel de compromiso y conciencia sobre su situación social real.

Se ha hablado de la toma de conciencia de lo que sucede en el entorno y de las propias prácticas como consecuencia de la apertura a espacios de diálogo, sobre lo cual, autores como Freire (2012), Paiva (2004) y Silva (1976) coinciden en que la concientización como concepción pedagógica, permite la formación de personas libres para pensar y actuar a favor de su sociedad; por otro lado, confirman que el

diálogo con los demás es útil para comprender la realidad que se vive y analizarla con una mirada crítica, es decir, a través del diálogo se abren las puertas para cuestionar la realidad, reflexionar sobre ella y poder transformarla.

Llevar al aula los principios de la educación en derechos humanos, abre posibilidades para el cambio y la garantía del disfrute de los derechos para todos, sin embargo, se hacen necesarias algunas consideraciones. En primer lugar, es importante reconocer que la mejora del entorno social en cuanto al cumplimiento y defensa de los derechos humanos, es una posibilidad y posteriormente, abrir espacios para pensar en vías para lograrlo, lo cual implicará progresos y retrocesos, pero significa la apertura a la posibilidad de disfrute de los derechos para las futuras generaciones; y en segundo lugar, la educación debe permitir al estudiante llevar a cabo las acciones que se esperan de él como futuro ciudadano, por ejemplo, si se espera que ejerzan su derecho a decidir, deben aprender a tomar decisiones, si se espera que actúen de manera democrática, deben aprender a dialogar, y lo mismo con las demás libertades, las cuales se debe enseñar a asumir de manera ética por su naturaleza formadora y mediadora en el mundo social (Díaz-Barriga, 2009; Freire, 2012; El Achkar, 2002). Creer en la posibilidad del cambio y promover el rol activo del estudiante encaminado a ello, hacen posible la educación en derechos humanos.

Ya que ha sido mencionado el objetivo de la educación en derechos humanos, así como sus alcances en la práctica, enseguida se abre un espacio para abordar lo que se espera que suceda en las aulas, el papel del docente y del estudiante, así como algunas consideraciones al respecto de la educación en derechos humanos dentro de las instituciones educativas.

En la práctica de la educación en derechos humanos, es importante que se adopte un enfoque educativo que privilegie principalmente el diálogo y la práctica dentro del aula.

Cuando se educa con base en los principios de la educación en derechos humanos, es necesario que se haga desde un enfoque educativo que sea compatible con las siguientes características. Por un lado, debe estar orientado hacia la toma de

acciones ante situaciones sociales de interés para el estudiante y que le sean cercanas y, el enfoque educativo que se adopte, debe ser congruente con las necesidades educativas del contexto en el que se imparte (Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012); por otro lado, también se busca que dentro de las aulas se privilegie el trabajo en equipo y el trabajo cooperativo, pues éstos posibilitan la superación de perspectivas de lucha entre estudiantes y rivalidades, para abrir espacios en los que predomine un ambiente donde las habilidades de cada uno sean consideradas valiosas y donde se fomenten formas sanas de convivencia y de respeto a los derechos humanos, con ello, sucede de manera natural la resolución de conflictos y toma de decisiones en colaboración ante problemáticas reales o cercanas a quienes trabajan y se previenen abusos y conflictos entre las personas (DGB, 2013; INDH, 2012 y Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012). Al adoptar un enfoque que brinde a los menores la oportunidad de participar en espacios de diálogo y cooperación, se contribuye a la preservación del respeto a los derechos humanos.

Los actores involucrados como son el docente y el estudiante adoptan un papel activo dentro de lo que sucede en el aula. Al trabajar con educación en derechos humanos se deben considerar cinco aspectos en cuanto al papel del docente y del estudiante (DGB, 2013 e INDH, 2012):

- En primer lugar, el docente debe ser consciente de que la perspectiva de derechos humanos concierne a todas las materias y no es exclusiva a sólo algunas de ellas;
- En segundo, toma en cuenta la diversidad que existe dentro el aula y el reto que ello representa bajo el sistema educativo que exige la homogeneización dentro de los grupos, por lo que busca los puntos en común entre los estudiantes y las diferencias, para hacer de la diversidad una característica positiva que enriquezca y haga posible el trabajo en el aula a través de la incorporación y participación de todos, donde se proteja la iniciativa personal de los estudiantes y se procure evitar

conducir y controlar lo que sucede en el aula, es decir, debe dejar de lado el autoritarismo tradicional;

- En tercer lugar, el docente debe procurar proporcionar ejemplos y apoyar a los estudiantes con preguntas o alternativas que les ayuden a encontrar soluciones a las situaciones que se le presenten, sin temor a que sucedan equivocaciones, pues estas permiten al estudiante conocer sus capacidades y crear nuevas estrategias;
- En cuarto lugar, es importante superar la perspectiva del estudiante como objeto de educación e integrarlo como una persona, quien es partícipe en lo que sucede en el aula, por lo que el docente tiene la obligación de estar atento a las necesidades educativas de sus estudiantes y atenderlas a través del diálogo con ellos.
- Finalmente, el rol del profesor se convierte en el de coordinador y guía de la dinámica del grupo; busca que los estudiantes sean más conscientes sobre su situación social y personal en el momento histórico en que vive, a través del diálogo, la reflexión y la participación activa (Silva, 1976), por lo que el profesor debe estar dispuesto a escuchar nuevas ideas y formas de pensar de los educandos, en conjunto con la apertura a establecer el dialogo y cuestionamiento constante con el otro, sin limitar la libertad de pensar y crear al imponer ideas propias o preconcebidas a los estudiantes (Freire, 1993 y Paiva, 2004).

Es importante agregar que se espera que el docente esté dispuesto a observarse a sí mismo continuamente, ya que su lenguaje y los ejemplos que maneje ante los estudiantes, pueden producir confusiones o ser contradictorios a lo que espera fomentar con la educación en derechos humanos, además, el docente debe estar atento y saber manejar situaciones de conflicto que surjan entre los estudiantes, como pueden ser las burlas, insultos o humillaciones (DGB, 2013 e INDH, 2012).

Una estrategia que se recomienda seguir cuando surgen situaciones de conflicto o violencia entre los estudiantes es la siguiente. El docente, como mediador, guía al

infractor hacia la reflexión sobre la situación y los motivos por los cuales su conducta es problemática, busca vías que lleven a la mejora de dicha situación y su prevención, para con ello, hacer del respeto a los derechos una conducta habitual. Cuando se dejan pasar las faltas a las normas o se atienden por medio de castigos o aislamiento, resulta en la ausencia de toma de responsabilidad de los estudiantes ante la situación problemática y además estas llegan a normalizarse, ante lo que se recomienda que el docente adopte una postura de protección ante quien ha sido transgredido y una postura de orientación a quienes lo han causado, sin descuidar la protección a la dignidad de todos los involucrados (DGB, 2013 e INDH, 2012).

Por otro lado, al abordar temas relacionados a los derechos humanos, es común que surjan situaciones polémicas que el docente debe atender. Es importante que se reconozca que la controversia frecuentemente acompaña a la educación en derechos humanos, dado que se encontrarán situaciones en las que, por ejemplo, dos derechos se contrapongan o varios discursos se contradigan, así como la tendencia a jerarquizar los derechos y establecer uno como más importante que otro; sobre lo cual, se debe invitar a los estudiantes al diálogo, donde a través de la participación, sea posible expresar diversos puntos de vista, hacer visibles las preconcepciones sobre el tema que cada uno posee y, poco a poco, permitir que los estudiantes desarrollen habilidades de razonamiento crítico ante dichos debates (INDH, 2012 y Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015).

La educación en derechos humanos pretende hacer contribuciones valiosas a la educación formal a través de incorporar prácticas dentro del aula que incluyan perspectivas de sensibilización ante los derechos humanos y de lectura del entorno que integre los derechos humanos dentro de lo cotidiano. La educación en derechos humanos no debería de sobrecargar los contenidos escolares al agregar nuevos, sino de incorporarse dentro de la cotidianidad del aula (Naciones Unidas, 2004) para mejorar las prácticas dentro de ella, sin representar un obstáculo.

Como conclusión, la educación en derechos humanos dentro de la educación formal es esencial para posibilitar la defensa y fomento de los derechos dentro de lo cotidiano, dado que la educación en derechos humanos provee herramientas para

la prevención de la violencia y transgresión. Es labor del docente colaborar con el empoderamiento de los estudiantes para practicar formas de convivencia sana, donde los derechos de todos sean respetados y se trabaje hacia una sociedad participativa. La educación en derechos humanos fomenta la construcción de una cultura de derechos humanos dentro y fuera del aula.

CAPÍTULO 3: Secuencia Didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”

En este apartado se hace una descripción teórica de la secuencia didáctica y se describe el enfoque sociocultural, así como las estrategias que lo caracterizan, dado que ello sustenta la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, descrita de manera general en la última parte del presente apartado.

3.1 Secuencia didáctica

Enseguida se aborda la secuencia didáctica y sus implicaciones dentro del ámbito educativo al ser empleada como herramienta organizativa de la dinámica dentro del aula, lo cual es labor del docente para lograr los objetivos que se planteen en el aula.

La secuencia didáctica es una herramienta útil para atender diferentes necesidades educativas. Se trata de una herramienta que apoya el desarrollo de competencias a través de la organización de situaciones de aprendizaje, las cuales son planificadas en forma secuencial y van de lo simple a lo complejo; encaminadas al cumplimiento de los objetivos planteados, los cuales deben ser conocidos y compartidos con el estudiante, con miras hacia la integración de la teoría y la práctica a través de la reflexión y comprensión del contenido (Díaz-Barriga, 2013).

La secuencia didáctica incluye tres momentos: la planeación, en la cual se determina el contenido a incluir en complejidad creciente y se vincula con la realidad que los estudiantes viven; seguido de la producción, donde se abordan los contenidos en el aula, de manera que sean significativos para los estudiantes y que estimulen su actividad mental y autonomía, aunado a lo anterior, en la medida en que se avanza en el desarrollo de la secuencia, ésta se retroalimenta a sí misma

para determinar el curso que ha de seguir; y finalmente se concluye con la evaluación sobre lo que se ha obtenido con la secuencia en cada una de sus etapas, la cual incluye la interpretación del docente sobre la evolución de los estudiantes (Araya-Ramírez, 2014; Díaz-Barriga, 2013 y Ruiz, 2015).

En cuanto a la duración de la secuencia didáctica, diversos autores plantean diferentes periodos, los cuales pueden ir desde 2 a 8 sesiones, con duración de una a dos horas cada sesión o bien, puede tratarse de una secuencia que abarque todo el ciclo escolar, lo cual se determina según los objetivos y alcances esperados (Mansfield, 2012; Ruiz, 2015 y Sánchez y Zamora, 2017).

El uso de la secuencia didáctica responde a la necesidad de generar espacios educativos de diálogo y participación. Los motivos por los que se selecciona la secuencia didáctica para la presente investigación, es porque gracias a las características mencionadas, promueve la formación de personas críticas, reflexivas y participativas mediante la socialización, y esta última permite al estudiante adquirir experiencias, explorar, acercarse a la realidad y reflexionar sobre la misma para comprenderla y transformarla a través de la búsqueda de soluciones creativas y realistas, de manera individual y colectiva (Mansfield, 2012 y Sánchez y Zamora, 2017).

El docente y el estudiante cumplen con un rol en la ejecución de la secuencia didáctica. Dicho papel puede sintetizarse de la siguiente manera: la tarea del docente es la de proponer a los estudiantes una secuencia de actividades que les permita integrar el conocimiento que poseen con nuevo conocimiento, el cual puedan aplicar a sus vidas cotidianas, lo anterior a través del desarrollo de actividades que incluyan información sobre el objeto de conocimiento y de las cuales se puedan obtener evidencias de evaluación; en cuanto al papel del estudiante, este es principalmente activo, pues la secuencia didáctica se adapta a enfoques centrados en el estudiante, como son el enfoque constructivista y cognoscitivo por lo que el docente facilita al estudiante la posibilidad de llevar a cabo acciones que lo lleven al aprendizaje y desarrollo de habilidades (Díaz-Barriga, 2013 y González,

Kaplan, Reyes y Reyes, 2010). El papel del docente y del estudiante es activo en diferentes sentidos, por lo cual ambos son imprescindibles en el proceso.

En cuanto a los contenidos de la secuencia didáctica y la manera de llevarla a cabo, es importante contar con un marco de referencia teórico que sustente la práctica. En la presente investigación se consideran principalmente los aportes de la “Guía para la elaboración de una secuencia didáctica” de Díaz-Barriga (2013), enseguida se aborda de manera breve lo que la publicación mencionada propone.

Según Díaz-Barriga (2013), la secuencia didáctica parte de la selección del contenido y el planteamiento de objetivos ante éste, para después plantear los resultados esperados y las actividades que promuevan un ambiente de aprendizaje para que se logren los objetivos enunciados. La secuencia consta de tres tipos de actividades: de apertura, de desarrollo y de cierre, dentro de las cuales tiene lugar la evaluación formativa como herramienta que permite visualizar los avances y las dificultades en cada paso, así como la evaluación sumativa, con la cual se obtienen las evidencias de aprendizaje.

Enseguida se describen los tres tipos de actividades planteados por Díaz-Barriga (2013), las cuales conforman las etapas de la secuencia didáctica:

- En las actividades de apertura, el autor sugiere que el grupo trabaje en equipos, dentro de los cuales se comente una lectura, se resuelvan preguntas detonadoras o se trabaje con un problema o dilema que implique un reto intelectual, lo cual puede concluir con la socialización grupal de los equipos sobre lo que han trabajado; ante las actividades de apertura, Ruiz (2015) agrega que es en ese momento donde se conceptualiza el problema que se abordará durante la secuencia.
- En las actividades de desarrollo, se sugiere que se busque dar sentido y significado a nueva información a través de preguntas guía, exposiciones, solución de algún problema donde se aplique la nueva información, o cualquier otra actividad que resulte motivacional para los estudiantes siempre y cuando se logre hacer trabajo intelectual con la información y aplicarla en

la solución de alguna situación problema real o imaginaria; de estas actividades se pueden obtener evidencias que formen parte de la evaluación de los estudiantes.

- Con las actividades de cierre se busca que se integren y sintetizen el conjunto de tareas realizadas y el aprendizaje desarrollado, las cuales pueden incluir reflexiones sobre cómo se ha reestructurado la forma de pensar individual, cómo se han respondido interrogantes previas, ejercicios de solución de situaciones planteadas, análisis de casos o cierre de proyectos, las cuales pueden ser desarrollados en equipos o de manera individual; estas últimas actividades dan perspectiva para la evaluación al analizar los logros tanto de cada estudiante como del grupo, así como de las dificultades enfrentadas.

Finalmente, Díaz-Barriga (2013) agrega el momento de la evaluación, el cual comienza junto con la apertura de la secuencia didáctica y termina en su cierre. La evaluación incluye la conformación de un portafolio de evidencias con actividades que ayuden al docente a saber si se han logrado los objetivos planteados con la secuencia; la evaluación sumativa es la que arroja la evaluación final, la cual consiste en la integración de evidencias o la presentación de un ensayo.

Las evidencias de aprendizaje obtenidas en el desarrollo de la secuencia didáctica son útiles para retroalimentar a la misma. Las evidencias proveen al docente de información que le permite saber en qué aspectos es necesario reorientar la secuencia para lograr el vínculo información-realidad, al mismo tiempo que sirven como elementos de la evaluación formativa de los estudiantes. Los criterios de evaluación deben quedar claros para los estudiantes desde el comienzo, así como de los elementos que se tomarán en cuenta para ella (tareas, actividades en grupo, reportes, etc.), y además es importante que en la secuencia se incluya una lista de recursos bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos a los que el estudiante pueda recurrir para ampliar la información que se aborde (Díaz-Barriga, 2013). Los objetivos de la secuencia serán los criterios de evaluación y ésta debe considerar elementos de las competencias a desarrollar y las actitudes y valores observados

en los estudiantes durante las actividades (González, Kaplan, Reyes y Reyes, 2010 y Sánchez y Zamora, 2017).

Diversos autores coinciden con lo que plantean Díaz-Barriga (2013) y Tobón, Pimienta y García (2010) cuando exponen que los contenidos que se abordan dentro de la secuencia didáctica se encuentran conectados entre sí y conforme se avanza en el desarrollo de ésta, se retoman contenidos anteriores y se complejizan, lo que le da una estructura que parte de lo simple a lo complejo, cuyo inicio se da con la exploración e introducción de conceptos, para finalizar con actividades de reflexión y aplicación del conocimiento que colaboren en la formación de competencias e integración del conocimiento teórico en la práctica, lo que da la oportunidad a los estudiantes de aprender de forma coherente y articulada dentro del contexto real, con el objetivo de reflexionar y transformar al mismo sobre la marcha, para ello es necesaria la planificación y la construcción de las indicaciones de inicio y de lo que se espera con el cierre (Araya-Ramírez, 2014; Garín, 2011; Ochoa y García, 2012 y Sánchez y Zamora, 2017).

En la presente investigación se elabora una secuencia didáctica dado que es una estrategia que permite abordar temas educativos desde una perspectiva que permita a los estudiantes reflexionar sobre sus propias prácticas dentro de un entorno social educativo, donde surge interés auténtico en analizar la situación que les rodea y transformarla, pues se trata de un abordaje de la realidad que les acontece (Araya-Ramírez, 2014 y Tobón, Pimienta y García, 2010); además, gracias a las características de la secuencia didáctica se hace posible involucrar a los estudiantes para garantizar que se aborden contenidos de su realidad, que sean de su interés y que estén dotados de sentido desde su perspectiva (Tobón, Pimienta y García, 2010).

3.2 Enfoque sociocultural

Enseguida se abordan las principales características del constructivismo como corriente que enmarca al enfoque sociocultural dentro de la práctica educativa, además se profundiza en los aportes de dicho enfoque y la manera en que se enuncia la labor del docente y del estudiante, las concepciones de enseñanza y

aprendizaje y cómo el enfoque sociocultural se conjuga con los objetivos de la presente investigación.

En primer lugar, es necesario definir el constructivismo. Según Schunk (2012), el constructivismo es una corriente psicológica y filosófica aplicada al ámbito educativo, la cual pretende explicar la naturaleza del aprendizaje, que a grandes rasgos lo concibe como la “construcción” del conocimiento y abandona el concepto de “adquisición” del conocimiento; y sostiene que las personas construyen gran parte de lo que aprenden en función de sus experiencias. Desde esta corriente, el conocimiento es entendido como la construcción individual elaborada sobre la realidad externa como consecuencia de la propia experiencia, el cual puede diferir entre personas, pero se perfecciona y se hace preciso en tanto que el individuo interactúe con diferentes personas y en diferentes situaciones. El constructivismo es la corriente que coloca la experiencia y la interacción como prioridades para la construcción del aprendizaje.

Los principales autores de esta corriente son Piaget y Vygotsky, cuyas teorías conforman el marco conceptual del constructivismo (Schunk, 2012). Para los objetivos de la presente investigación, se retoma la teoría sociocultural de Vygotsky, dado que otorga mayor importancia a la interacción y el entorno social como herramientas que facilitan la construcción del aprendizaje. Enseguida se abordan sus aportes y principios más significativos.

El enfoque sociocultural tiene sus orígenes en los aportes de Vygotsky, cuya investigación se centra en el desarrollo psicológico humano y la conducta, así como sus aplicaciones en la investigación educativa. Vygotsky centró sus estudios en el origen de los procesos psicológicos, los cuales menciona que son el resultado de la interacción de los individuos con la sociedad y su cultura, en un momento histórico determinado, dicha interacción se refleja en dos dimensiones, una es la producción de significados de las experiencias personales y otra es la construcción activa del conocimiento dentro de un contexto específico (Martínez, 1999 y Sánchez y Zamora, 2017); además, Vygotsky reconoce la importancia de los factores interpersonales (sociales), los histórico-culturales y a los individuos como los tres

elementos clave del desarrollo humano en el proceso de regulación de la conducta (Carrera y Mazarella, 2001 y Schunk, 2012),

Algunos de los aportes más importantes de este enfoque para la educación son las teorías que aporta sobre la función del lenguaje en la socialización, la concepción de un espacio de aprendizaje llamado Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el rol del docente y del estudiante para lograr el aprendizaje.

En este enfoque, el lenguaje tiene uno de los papeles protagónicos, pues se argumenta que toda acción humana está mediada por éste (Schunk, 2012). Se ha considerado al lenguaje como el mediador de procesos individuales y sociales. Por un lado, es mediador de los procesos individuales porque es el medio a través del cual el pensamiento puede verbalizarse y ser comprendido; y por otro lado, se le considera mediador de la socialización, dado que hace posible expresar el pensamiento ante los demás y posibilita el discurso y el diálogo con otros y además, a través del uso de signos cuyo significado es el resultado de un proceso histórico-social, que han sido negociados e interiorizados por los individuos en sociedad, y su significado no es global ni es permanente (Baquero, 2006, Carrera y Mazarella, 2001 y Martínez, 1999). El lenguaje es producto de la interacción y hace posible que esta se mantenga, es por ello por lo que cobra importancia para el enfoque sociocultural.

El enfoque sociocultural aplicado al ámbito educativo hace un aporte importante al teorizar el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para comprenderlo, es necesario esclarecer que desde este enfoque se concibe al desarrollo como un proceso que sucede en conjunto con la sociedad y el contexto, que es complejo y que no es reduccionista a elementos únicamente biológicos o únicamente contextuales y tampoco se trata de una acumulación o crecimiento cuantitativo (Martínez, 1999). La ZDP es un concepto utilizado en la educación para referir al límite de aquello que se encuentra en proceso de maduración y donde el educador ha de intervenir a través de retomar las experiencias previas del estudiante y “enganchar” el nuevo aprendizaje a ellas, para lo cual es necesario conocer el “nivel evolutivo real” de cada persona, el cual señala el nivel de desarrollo de las funciones

mentales del estudiante, es decir, lo que puede realizar por si solo de manera exitosa y con esta información se determina el “nivel de desarrollo potencial”, el cual está constituido por aquellas actividades para las que el estudiante necesita ayuda o la colaboración de otros para llegar a una solución (Baquero, 2006; Carrera y Mazzarella, 2001 y Martínez, 1999). La ZDP puede entenderse como el área de desarrollo potencial, al cual se llegará gracias a la interacción con adultos o pares más preparados.

Es importante agregar que, desde esta perspectiva, tanto el docente como el estudiante se mantienen en interacción dentro de la ZDP, pues trata de la zona donde sucede el aprendizaje. La experiencia social es donde sucede el aprendizaje y la interiorización, entendida la interiorización como el proceso de organización de un evento social en el plano individual, donde se incorpora lo que se ha aprendido de manera singular, es decir, cada persona interioriza de manera diferente lo que aprende (lo cual supera la visión del traspaso de información del exterior al interior); por lo anterior, resulta ser papel de las escuelas promover espacios de aprendizaje en socialización, donde los estudiantes y docentes interaccionen y donde se compartan experiencias que lleven al aprendizaje (Baquero, 2006; Carrera y Mazzarella, 2001; Martínez, 1999 y Schunk 2012).

Se ha planteado que el aprendizaje es producto de la socialización y esta última contribuye al desarrollo de diferentes habilidades sociales. La socialización dentro de la escuela tiene un rol de fuerte influencia en el desarrollo de formas de convivencia, esto sucede dado que, al formar parte de actividades en conjunto con otros compañeros, los estudiantes poco a poco desarrollan habilidades de discusión y colaboración, las cuales incluyen de manera implícita el trabajo en aspectos emocionales y de personalidad; los involucrados se ven en la necesidad de lograr la cohesión grupal e influir en los demás, lo cual va más allá de las destrezas académicas e implica aprender a considerar de diferentes puntos de vista y respetar la diversidad de opiniones dentro de un ambiente semi-dirigido como lo es el aula, además otra de sus ventajas es que los estudiantes logran identificarse con el grupo y forman parte de un trabajo que consideran valioso, donde se promueve una cultura

de colaboración (Martínez, 1999 y Rodríguez y Alom, 2009). Es por lo anterior que la socialización en la escuela tiene un lugar importante en el proceso de aprendizaje, así como en el desarrollo de formas de convivencia sanas.

El enfoque sociocultural aplicado en el ámbito educativo sugiere el seguimiento de un proceso particular para lograr los objetivos educativos planteados. Dicho proceso se centra en la socialización y la colaboración como herramientas para lograr objetivos y adquirir experiencias de aprendizaje y es el siguiente (Rodríguez y Alom, 2009):

- Se comienza con la apertura de espacios hacia el desarrollo de relaciones colaborativas entre los estudiantes, enfocadas a que todos se comprometan con la tarea;
- Posteriormente se proponen actividades de investigación, donde se delimitan tareas y los integrantes asumen su responsabilidad con el equipo de trabajo, en este momento, los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica y enriquecer sus habilidades de negociación, solución de conflictos grupales y escucha activa para determinar sus roles;
- Se busca que los estudiantes apliquen los conocimientos académicos en situaciones sociales reales, donde la argumentación y socialización sean herramientas que permitan la transformación del pensamiento y la comprensión de la importancia de la participación en la sociedad;
- Como resultado de ello, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar su estilo de discurso y negociación, así como de participación y reflexión ante las tareas realizadas.

Lo anterior es un esquema que, de manera general, guía en la forma de organización de las actividades en el aula bajo este enfoque, sin embargo, el desafío más significativo para el docente es el de proponer experiencias con sentido para los estudiantes y que a su vez estas cubran los objetivos de aprendizaje de su materia (Baquero, 2006 y Rodríguez y Alom, 2009).

En cuanto al rol del docente y del estudiante, desde el enfoque sociocultural se hace una propuesta que pretende superar las concepciones tradicionales de dichos roles. Los estudiantes son considerados como sujetos activos dentro del aula, son concebidos como seres interactivos por naturaleza, lo cual, al ser explotado, favorece el empoderamiento e independencia y se forman como futuros ciudadanos conscientes y transformadores de su realidad, dado que en la socialización han aprendido formas de trabajar en grupo y aplicar sus conocimientos para favorecer a su propia sociedad (Portal-Camellón, Fragoso-Ávila y Ramos-Negrín, 2016; Sánchez y Zamora, 2017 y Schunk, 2012). El aprendizaje que sucede en interacción tiene un importante impacto en la formación de los estudiantes como ciudadanos.

Por otro lado, el papel del docente es el de abrir espacios de interacción y diálogo con los estudiantes y actuar como mediador ante ello. En primer lugar, el docente debe conocer las características socioculturales del contexto social en el que se desempeña (Portal-Camellón, Fragoso-Ávila y Ramos-Negrín, 2016), y con base en ello, preparar situaciones educativas que permitan a los estudiantes interactuar y manipular materiales para lograr el aprendizaje, entre las cuales se propone la observación de fenómenos, la recolección de datos, la generación y prueba de hipótesis y el trabajo colaborativo (Schunk, 2012). El papel del docente frente al grupo es el de experto o persona con mayor capacidad, quien potenciará la participación del estudiante dentro de la ZDP de manera gradual, además de hacer explícito el sentido de las actividades y las relaciones entre los nuevos contenidos y lo que el estudiante ya domina (Villar, 2003). Es tarea del docente promover la interacción en la ZDP a través del uso de diferentes estrategias de mediación.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque sociocultural que se adoptan en la secuencia didáctica son:

- Estrategias de aprendizaje significativo: se trata de una forma de interiorizar el conocimiento a través de relacionar la nueva información con otra ya existente, la cual sirve de anclaje para construir redes conceptuales. Se trata de un procesamiento activo de la información, pues se ponen en conflicto las ideas previas frente el conocimiento nuevo sobre situaciones socialmente

significativas, para finalmente llegar a una conclusión y reorganización de los conocimientos y significados del estudiante, lo cual sucede gracias a la adquisición de experiencias y la construcción del conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Tobón, Pimienta y García, 2010).

- Estrategias de aprendizaje cooperativo: su objetivo principal es desarrollar la capacidad de cumplir con una tarea a través del trabajo en grupos de estudiantes, quienes colaboran para su cumplimiento, con lo cual aumenta la motivación intrínseca de los estudiantes, mejora el apoyo social entre compañeros y se entrenan las habilidades sociales. El aprendizaje cooperativo posee dos características principales: hay interdependencia en las metas de cada integrante del equipo y existe igualdad de estatus entre los miembros del grupo, el cual idealmente se conforma por integrantes heterogéneos (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Ovejero, 1990; Schunk, 2012).
- Aprendizaje reflexivo: parte de la premisa de que el trabajo docente debe contribuir a la formación de las futuras generaciones como personas responsables con su sociedad y permitir una preparación para la vida que posibilite la transformación hacia la mejora del contexto social (Velázquez, Ulloa y Hernández, 2007). Este tipo de aprendizaje tiene por objetivo llevar a los estudiantes a la reflexión sobre sus experiencias y sus prácticas, de manera que se promueva la confrontación de problemas verdaderos que se tenga la necesidad de resolver, lo cual sucede a través del diálogo, la colaboración y la resolución de las preguntas clave que haga el docente para llevar a los estudiantes al análisis reflexivo del problema planteado, y establecer la conexión del problema con lo cotidiano y la teoría (Jaramillo, 2010; Robles y Gallardo, 2015; Velázquez, Ulloa y Hernández, 2007). A través de estas estrategias, el sujeto desarrolla habilidades de autorregulación y modos de actuar efectivos para participar en la solución de problemas sociales reales. Es importante reconocer que, con este tipo de aprendizaje, cada sujeto hará un análisis diferente de las situaciones

sociales, según sus experiencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y sentimientos y este se nutre de la comunicación y el intercambio dentro del aula. Es necesario que el docente conozca a cada estudiante y al grupo en su colectividad, para con ello poder dirigir el aprendizaje (Velázquez, Ulloa y Hernández, 2007).

Como conclusión, se han explicado los principales conceptos y principios del enfoque sociocultural de la corriente constructivista y es necesario aclarar que se ha seleccionado este enfoque por proporcionar una metodología que es posible conjugar con lo que se propone en la educación en derechos humanos en cuanto a que es un enfoque que prioriza la adquisición de experiencias en socialización, el diálogo y valoración de opiniones en la interacción para la solución de problemas. Es por ello por lo que se ha seleccionado como el enfoque más apropiado para los objetivos planteados.

3.3 Secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”

Enseguida se hace una descripción general de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, así como los objetivos y la forma en que se organizan las ocho sesiones que la conforman.

La secuencia didáctica aquí elaborada, es un recurso de apoyo a la enseñanza de los contenidos la materia de Ética I, bloque IV “Derechos Humanos y democracia” del nivel medio superior. Dentro de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” se desarrollan ocho sesiones con la cuales se busca que el estudiante construya conocimiento teórico-práctico sobre formas de convivencia sana y valores que permitan fomentar una cultura de derechos humanos en su entorno escolar, desde el enfoque pedagógico sociocultural. Se utiliza la secuencia didáctica como medio de organización de los contenidos para orientar al estudiante hacia el conocimiento y reflexión sobre los valores y formas de convivencia sanas, así como hacia la reflexión sobre su propia participación en una cultura de derechos humanos en su escuela.

De manera particular, con la secuencia didáctica se busca que los estudiantes reconozcan la trascendencia e importancia de valores y formas de convivencia sana en el entorno escolar, como base para una cultura de derechos humanos; reflexionen sobre la forma en que se fomenta una cultura de derechos humanos desde la propia experiencia escolar; y elaboren un proyecto a través del trabajo cooperativo para fomentar una cultura de derechos humanos dentro del entorno escolar.

Con esta secuencia didáctica se contribuye al desarrollo de algunas competencias genéricas y disciplinares establecidas en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2017), tales como:

Competencias genéricas:

- Piensa crítica y reflexivamente: Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Trabaja en forma colaborativa: Participa y colabora de manera efectiva en grupos diversos.
- Participa con responsabilidad en la sociedad: Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Competencias disciplinares:

- Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
- Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
- Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.

- Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

La presente secuencia didáctica está diseñada para ser aplicada en un grupo conformado por un promedio de 30 estudiantes de bachillerato de primer semestre en ocho sesiones de 50 minutos cada una.

En la primera sesión se aplicará a los estudiantes una evaluación diagnóstica sobre convivencia sana y cultura de derechos humanos, la cual funciona como punto de partida para las sesiones siguientes.

La segunda sesión se enfoca en que los estudiantes conozcan y reflexionen sobre los valores y formas de convivencia sanas en su entorno escolar como elementos bases para una cultura de derechos humanos.

Con la tercera sesión se lleva al estudiante hacia la reflexión sobre su participación en el entorno escolar como un elemento para fomentar una cultura de derechos humanos.

La cuarta sesión busca que los estudiantes reflexionen sobre la forma en que se fomenta una cultura de derechos humanos en su escuela a partir de identificar aquello que la obstaculiza desde las propias prácticas.

En la quinta sesión los estudiantes construyen una propuesta para fomentar una cultura de derechos humanos en el entorno escolar a través del trabajo cooperativo.

La sexta y séptima sesión los estudiantes presentan y socializan sus propuestas para fomentar de una cultura de derechos humanos en el entorno escolar a través del trabajo cooperativo.

En la octava sesión se hace una evaluación sobre los conocimientos teórico-prácticos sobre cultura de derechos humanos, convivencia sana y valores a través de una evaluación final y se da un espacio para la retroalimentación tanto del alumno como de los contenidos de la secuencia didáctica.

CAPÍTULO 4: Metodología de la investigación

En este capítulo se expone la metodología bajo la cual se elabora la presente investigación y los fundamentos teóricos que la sustentan como la vía para el logro de los objetivos planteados.

El presente trabajo es un estudio de tipo cualitativo, pues se busca actuar dentro de la situación social actual en cuanto a la promoción de una cultura en derechos humanos y formas de convivencia. Con la investigación cualitativa se producen datos descriptivos sobre las palabras y la conducta de las personas, se considera al escenario y sus participantes desde una perspectiva holística, cuyo marco de referencia es el contexto de ellas mismas; lo anterior con el fin de obtener conocimiento sobre la vida social y la conducta humana en el mundo real (Taylor y Bodgan, 1987 y Álvarez-Gayou, 2012). Además, se resalta el rol del investigador, quien hace uso de sus conocimientos para seleccionar las estrategias de recolección de datos y dar sentido a la situación que estudia a través de la interpretación de las conductas que observa y, con lo anterior, se busca establecer significados desde una perspectiva descriptiva e interpretativa (Eisner, 1998).

Para llegar al objetivo general de esta investigación, en el cual se plantea fomentar una cultura de derechos humanos en el aula, fue necesaria la elaboración de una herramienta como la secuencia didáctica, la cual permite organizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje; dicha secuencia didáctica se desarrolla bajo el enfoque sociocultural constructivista, como fundamento teórico y metodológico; sus resultados arrojan información sobre las formas de convivencia en el aula y en la institución, las alternativas de acción que los estudiantes identifican para lograr una cultura de derechos humanos en su escuela, así como la evolución de los conceptos abordados través de las sesiones.

Por otro lado, se llevó a cabo la sistematización de la experiencia de la aplicación de la secuencia didáctica, dado que a través de ella se obtienen los resultados de los discursos y lo observado por el investigador. De la sistematización de la experiencia se registra el impacto del uso de las estrategias de aprendizaje

seleccionadas en las formas de convivencia dentro del aula; el papel de la participación como vía para una cultura de derechos humanos; y los obstáculos y áreas de oportunidad para una cultura de derechos humanos en el aula, identificados desde esta experiencia.

En el siguiente apartado se exponen los aspectos metodológicos de la investigación y se presenta una breve descripción de la metodología seleccionada para esclarecer la forma en que colaboran al logro de los objetivos de la presente investigación.

4.1 Escenario

La investigación se realizó en una institución que imparte el nivel medio superior, por ser parte de la comunidad académica que cuenta con las características que requiere la investigación en cuanto a la aplicación de la secuencia didáctica. Es una institución de nivel medio superior de carácter privado y laico, ubicada en el Fraccionamiento Los Manantiales en la zona urbana de Morelia, Michoacán, la cual ha expresado su preferencia a mantenerse anónima en la presente investigación.

En cuanto a las instalaciones, se trata de una institución michoacana que abre sus puertas en 1992 para ofrecer educación media superior, superior y posgrados. Se trata de un campus ecológico, cuenta con 25 hectáreas de arbolada y es el primer campus privado de la República Mexicana en firmar “La Carta de la Tierra”, en la cual se compromete a promover la sustentabilidad, luchar por la justicia, buscar la paz y celebrar la vida. Por otro lado, cuenta con seis edificios que albergan aulas de usos múltiples, laboratorios de cómputo, de fotografía digital y cabina de radio; también cuenta con un auditorio, salas de audiovisuales, de mecánica de suelos, de prácticas (química, biología, física), de gastronomía, taller de serigrafía y grabado, estudios de televisión, centro de idiomas, cámara de Gesell, panificación y clínica odontológica, áreas deportivas (canchas de fútbol soccer, basquetbol y voleibol); finalmente, cuenta con servicios complementarios, como son la cafetería, centro de copiado, enfermería, estacionamientos dentro del campus y vigilancia las 24 horas del día. La presente investigación se llevó a cabo dentro del aula de clases 204, del edificio C, la cual cuenta con mesas y sillas individuales para cada estudiante, un escritorio, pizarrón blanco y acceso a proyector.

Actualmente en el nivel bachillerato cuenta con 577 estudiantes, de los cuales el 58% son mujeres y el 42% son hombres. Los estudiantes se distribuyen en 16 grupos en bachillerato, de los cuales 8 grupos son de segundo semestre, 7 grupos de cuarto semestre y 9 grupos de sexto semestre, con aproximadamente 35 estudiantes cada uno. Las edades de ingreso de los estudiantes oscilan entre los 14 y 15 años de edad, y las edades de egreso oscilan entre los 17 y 18 años de edad.

El programa educativo de la institución, contempla la materia de Ética I, como parte del programa de primer semestre de bachillerato, la cual se ve enriquecida con el objetivo de la presente investigación.

Enseguida se ahonda brevemente sobre el modelo educativo que implementa la institución, el cual es basado en el desarrollo de competencias, con enfoque humanista. El enfoque basado en competencias ha sido descrito previamente en el presente trabajo, dentro del marco teórico sobre “La educación media superior en México”.

Respecto a la educación con enfoque humanista, según Hernández (2015), se trata de una educación enfocada en los aspectos socio-afectivos y en las relaciones interpersonales, así como en los valores dentro del entorno educativo para promover los procesos integrales de la persona, pues se entiende la personalidad humana como una totalidad en continuo proceso de desarrollo. Al estudiante se le concibe como una persona que conoce, siente y actúa; con disposición para relacionar los nuevos aprendizajes de forma particular a su estructura del conocimiento; es un agente activo en su toma de elecciones y además es libre y responsable de las mismas (Capó, 1986, Hernández, 2015 y Moreira 1997).

La enseñanza desde este enfoque se conceptualiza como la ayuda para que el estudiante decida lo que es y lo que quiere llegar a ser a través de la comprensión de su propia experiencia, se trata de desarrollar las capacidades del hombre, colocándolo en su propio medio y en su tiempo, al servicio de los grandes ideales colectivos, concentrado en su tarea para acrecentar y defender sus valores; además se busca que el estudiante cree su propia vida a través de un ambiente libre y

creativo, donde pueda desarrollarse el “yo real” de cada individuo (Capó, 1986, Hernández, 2015 y Prieto, 1952).

El aprendizaje se conceptualiza como sinónimo de descubrimiento, pues se busca comprender la experiencia de forma activa, en lo afectivo y emocional, donde participa el organismo como una totalidad, es decir, es un aprendizaje vivencial, experiencial, significativo, enfocado hacia la mejora de la situación actual (Capó, 1986).

Finalmente, la educación con enfoque humanista es el medio que posibilita el desarrollo de las potencialidades de cada uno, su base son las necesidades de los individuos, donde el conocimiento personal es sumamente válido para crear un sentido de valor en cada persona (Hernández, 2015).

4.2 Participantes

El grupo 105 de primer semestre del nivel medio superior, el cual cuenta con 30 estudiantes, de los cuales 14 son hombres y 16 son mujeres, entre los 14 y 16 años. Los estudiantes son en su totalidad provenientes de la ciudad de Morelia, Michoacán, de familias de nivel socio económico medio-alto.

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para obtener datos sobre la dinámica grupal, la participación de los estudiantes y sus prácticas sociales, se hace uso de las siguientes técnicas de recolección de datos:

La observación participante y registro anecdótico. Con la observación participante se obtiene información para elaborar el registro anecdótico, donde se da seguimiento a las prácticas del grupo en cuanto a sus formas de relacionarse en la convivencia, hábitos, conductas y actitudes, que posteriormente serán útiles para sistematizar los resultados de la secuencia didáctica en cuanto a dichas dimensiones; algunas de las preguntas que deben responderse en la observación dentro de la investigación educativa son: ¿Quién está en el grupo o la escena?, ¿Qué ocurre ahí?, ¿Dónde se sitúa el grupo o la escena?, ¿Cuándo se reúnen o

interactúan?, ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados? Y ¿Cómo se interpreta lo que el grupo o la persona hace?, plasmadas en el registro anecdótico (McMillan y Schumacher, 2005 y Woods 2015). Con esta estrategia se obtienen descripciones cualitativas sobre la conducta del estudiante, lo cual es relevante para la investigación. El registro anecdótico es una herramienta de registro sobre lo que sucede dentro del aula, en él se registran los hechos significativos o fuera de lo común que son observados por el docente y protagonizados por un estudiante, un grupo de estudiantes o el grupo en general para identificar sus características y obtener datos útiles. El registro anecdótico incluye información como la fecha y hora del evento, los nombres de los involucrados, se describe la actividad evaluada y el contexto de la situación tal y como sucedieron los hechos, se incluye una relatoría de lo sucedido y se hace una interpretación de la situación y por qué se considera importante. Mediante el registro anecdótico se logra reconocer las perspectivas y postura de los estudiantes ante una situación y devela los procesos de convivencia (SEP, 2013; Universidad de las Américas, 2015).

Por otro lado, el diario de campo es una de las herramientas cualitativas propias de las ciencias sociales (Alzate, Puerta y Morales, 2008), con el cual es posible dar seguimiento a las actividades, actitudes y reflexiones de lo observado dentro del aula y da cuenta de la formación del estudiante en campos delimitados (Mojica y Velandia, 2015). En los diarios, el docente registra información sobre la forma en cómo se vivió la experiencia en cuanto a los datos útiles según el propósito de la investigación, los cuales incluyen reflexiones en cuanto a el pensamiento, los sentimientos y la conducta observables en la experiencia, a lo largo del tiempo; lo anterior se registra sobre lo observado de los estudiantes y de la propia práctica docente; dentro de lo que el docente registre en los diarios de campo, debe tener precaución y evitar mezclar la descripción de los hechos con su interpretación, y hacerlo de forma separada (Gómez y Hernández, 2013 y Moreno, 2003).

Otras fuentes para la obtención de datos fueron los cuestionarios, evaluaciones y actividades organizados dentro de la secuencia didáctica. Estos dan cuenta de la percepción de los estudiantes en cuanto a las formas de convivencia en su contexto

educativo y su papel dentro de él, así como de lo obtenido a través de la ejecución de la secuencia didáctica y las videograbaciones de las sesiones. Dichos instrumentos se encuentran anexos a la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” y son los siguientes:

- Diagnóstico “Cultura de derechos humanos: lo que sé y lo que creo” y “Registro de los resultados de la evaluación diagnóstica”, del cual se obtienen datos sobre el conocimiento previo que poseen los estudiantes de conceptos como Convivencia sana y Cultura de derechos humanos y, además, se pide que describan cómo es la convivencia en su escuela cuál es su rol y quién se encarga del control de la convivencia y fomentar los valores en su escuela.
- Actividades - “Conceptos principales” y “Esquema de conceptos”, con las cuales se puntualiza la definición de Convivencia sana, Cultura de derechos humanos, Valores y Entorno escolar, para que los estudiantes identifiquen dichos conceptos y su relación entre sí a través de un esquema.
- Actividad - “Trabajo final: Selección del tema”, dentro de la cual, los estudiantes tienen la oportunidad de identificar en qué situaciones de su entorno escolar pueden participar para fomentar una cultura de derechos humanos y la importancia de hacerlo.
- Actividad - “Mi comunidad escolar y yo”, donde los estudiantes identifican aquello que representa un obstáculo para una cultura de derechos humanos en su entorno escolar y socializan sobre vías para superar dichos obstáculos desde su quehacer cotidiano.
- Actividad - “Trabajo final: Nuestra propuesta”, en el cual, los estudiantes se reúnen con su equipo para establecer una propuesta para su entorno escolar, cuyo objetivo colabore a fomentar una cultura de derechos humanos, donde, además, reconozcan el impacto de su propuesta y sus responsabilidades en ella.

- Cuestionario – “¿Qué opinas?”, los estudiantes tendrán la oportunidad de exponer sus propuestas a sus compañeros y plasmar su opinión sobre las propuestas escuchadas.
- “Lista de cotejo para el trabajo final” y “Rubrica de coevaluación del trabajo final”, con las cuales se obtienen datos sobre la calidad de la propuesta elaborada por los estudiantes para fomentar una cultura de derechos humanos en su escuela.
- Cuestionario – “Evaluación final” y “Registro de los resultados de la evaluación final” a través del cual se obtiene información sobre los alcances de la secuencia didáctica en cuanto a la comprensión de los conceptos revisados y la comprensión del rol que les corresponde a los estudiantes para fomentar una cultura de derechos humanos.
- Cuestionario – “Cuestionario de opinión”, donde se da a los estudiantes la oportunidad de retroalimentar al docente sobre la aplicación de la secuencia didáctica y pueden expresar aquello que les pareció valioso dentro de la misma y aquello que cambiarían para mejorarla.

Finalmente, se elaboró una entrevista abierta a docentes y autoridades para conocer su perspectiva sobre el ambiente escolar y las formas de convivencia entre los estudiantes, lo cual fue útil para contrastar la información obtenida a través de la aplicación de la secuencia didáctica y elaborar la sistematización de resultados.

4.4 Análisis de resultados

En lo que respecta al análisis e interpretación de los datos cualitativos, estos se agruparon en dos categorías, por un lado, en un inciso “a” se exponen los resultados de las evidencias de aprendizaje de la aplicación de la secuencia didáctica y, por otro lado, en un inciso “b”, se plasman los hallazgos obtenidos desde la observación, los registros anecdóticos, diarios de campo, notas de la entrevista a las autoridades escolares y los discursos obtenidos de las transcripciones de las videograbaciones de cada sesión.

En cuanto al inciso “a”, llamado *Resultados de la aplicación de la secuencia didáctica*, se registran los resultados obtenidos de las evidencias de aprendizaje de la secuencia didáctica, los datos se obtuvieron de los siguientes instrumentos, los cuales forman parte de los anexos de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”:

- Diagnóstico “Cultura de derechos humanos: lo que sé y lo que creo” y “Registro de los resultados de la evaluación diagnóstica”, los cuales se analizaron de manera descriptiva y arrojaron datos en cuanto a porcentajes y frecuencias.
- Actividad en equipo- “Conceptos principales” y “Esquema de conceptos”, de los cuales se obtuvo información sobre la construcción de los conceptos importantes en el tema de cultura de derechos humanos.
- Propuesta en equipo - “Trabajo final: Selección del tema”, “Trabajo final: Nuestra propuesta”, “Lista de cotejo para el trabajo final” y “Rúbrica de coevaluación del trabajo final”, con los cuales se obtuvo información sobre las reflexiones llevadas a cabo por los estudiantes ante su situación institucional actual y las formas en que ellos pueden participar como estudiantes. Los estudiantes elaboraron una propuesta de participación como trabajo final de la secuencia didáctica, la cual fue calificada a partir de la lista de cotejo y la rúbrica de coevaluación.
- Actividad - “Mi comunidad escolar y yo”, del cual se calcularon las frecuencias de respuestas y se registró la información útil para enriquecer las categorías propuestas en los hallazgos.
- Cuestionario – “Evaluación final” y “Registro de los resultados de la evaluación final”, los cuales se analizaron de manera descriptiva y arrojaron datos en cuanto a porcentajes y frecuencias de respuestas.
- Cuestionario – “Cuestionario de opinión”, del cual se obtuvieron datos sobre la percepción de los estudiantes sobre a aplicación de la secuencia didáctica.

En lo que respecta al inciso “b”, titulado *Sistematización de la experiencia dentro de la institución: Prácticas de convivencia dentro del entorno escolar para una cultura de derechos humanos*, se expone lo obtenido de los registros anecdóticos, diarios de campo y los discursos de las transcripciones de las videograbaciones de cada sesión; se llevó a cabo la clasificación de los discursos por categorías emergentes, según la información relevante para los objetivos de esta investigación, las cuales se nombraron teóricamente y se contrastaron con los conocimientos previos sobre cada categoría para llevar a cabo la sistematización de la experiencia.

Enseguida se exponen los principios de la sistematización de experiencias educativas, la cual es la estrategia seleccionada para conocer los alcances y limitaciones de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”.

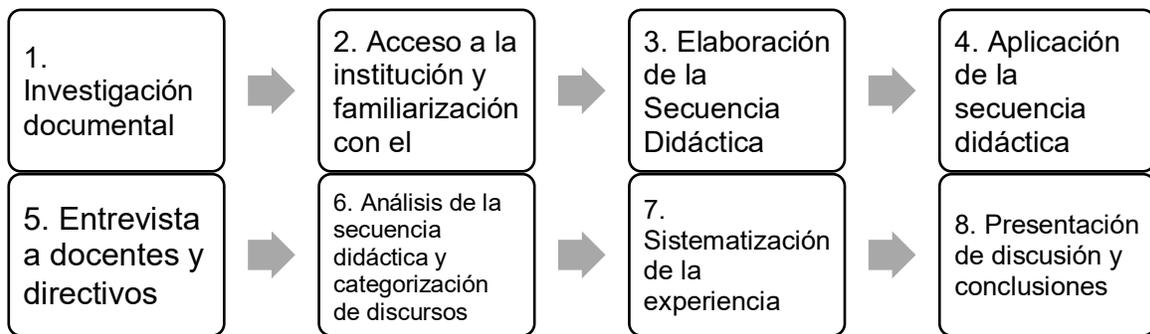
La sistematización es un proceso de reflexión de la práctica educativa, con la cual se organizan y ordenan los resultados de un proyecto, en búsqueda de explicar la lógica del proceso vivido, los factores que intervienen en él, cómo se relacionan dichos factores entre sí y por qué se relacionan de ese modo (Borjas, 2003 y UNESCO, 2016).

Toda experiencia cotidiana alberga conocimiento, el cual es necesario revelar para que pueda ser organizado y transmitido. La sistematización, como herramienta metodológica, es un proceso bajo el cual se hace una reconstrucción crítica de la experiencia y acciones dentro de un entorno social específico, para generar conocimiento acerca de él, el cual se exponga de manera ordenada y fundamentada, para su difusión (Mardones, 2014 y Romero, 2015). Se trata de un proceso que parte del acercamiento a la práctica educativa desde el conocimiento teórico, para reflexionar sobre ella y generar saberes que la transformen (Díaz y Reinoso, 2013; Messina, 2004; Iovanovich, 2007 y Villarreal y Maguin, 2014), dado que la reflexión, la interpretación crítica y los aportes teóricos existentes, contribuyen en la producción de conocimientos que orienten la acción futura (Barnechea, González y Morgan, 1994; Romero, 2015 y Navarro y Roche, 2013).

La sistematización no se centra en evaluar el proyecto o una práctica intencionada o el cumplimiento de sus objetivos, sino que se centra en comprender los procesos y describir la experiencia para generar conocimientos y aprendizajes que colaboren a dichas prácticas (Barnechea, González y Morgan, 1994; Navarro y Roche, 2013) y con ello, dar cuenta de la realidad de la práctica educativa y su interpretación (Navarro y Roche, 2013 y Messina, 2004).

Para llevar a cabo la sistematización de una experiencia, es necesario contar con registros y memorias que den cuenta de la práctica que se desarrolló, tales como materiales de apoyo, registros de reuniones, cuadernos de campo, documentos de prensa, sumado a las memorias de los participantes. (Mardones, 2014), es por ello que el proceso de sistematización se lleva a cabo posterior a la práctica, para lo cual, el investigador debe alejarse de la experiencia vivida y así poder observar y analizar lo que ha ocurrido en dicha experiencia; con la sistematización, se hace una descripción detallada de lo que sucedió en la experiencia de intervención, para poder comprenderla y analizarla a través de la interpretación de los hechos particulares de dicha experiencia y su contexto, para lo cual se hace búsqueda de teoría que sustente las interpretaciones realizadas y se determinen las categorías generadas a partir del marco teórico construido, según lo que se pretende explicar de la experiencia y su pertinencia para la investigación (Aguilar, 2013; Navarro y Roche, 2013; Romero, 2015 y Villarreal y Maguin, 2014). Finalmente se hace una lectura del contexto de la experiencia y se contrasta con la información obtenida dentro de la intervención, para establecer las relaciones entre los diferentes aspectos de las categorías seleccionadas y se revelan elementos no previstos, lo cual se comunica a modo de informe (Navarro y Roche, 2013).

4.5 Procedimiento



1. Investigación documental. Conocer los antecedentes y el marco teórico que encuadra la educación media superior y la enseñanza enfocada a una cultura de derechos. Elaborado de octubre del 2017 a abril de 2018.

2. Acceso a la institución y familiarización con el contexto. Contacto con la dirección a través de correo electrónico y visitas para negociar la longitud de las sesiones de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” y el grupo dentro del cual se llevaría a cabo. Obtención de la autorización del acceso y aplicación de la secuencia didáctica, observación y familiarización con el entorno escolar. En el periodo de abril a octubre de 2018.

3. Elaboración de la Secuencia Didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” con base en los principios del enfoque sociocultural, enfocada hacia el cumplimiento del objetivo de la presente investigación, adaptada a las características y contexto educativo de los participantes. En el periodo de julio a octubre del 2018.

4. Aplicación de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, la cual consta de 8 sesiones de 50 minutos cada una, aplicadas en el periodo de noviembre a diciembre de 2018.

5. Entrevista a docentes y directivos para obtener datos sobre la institución y sobre los estudiantes en cuanto al rol de los docentes, las relaciones y formas de convivencia percibidas entre estudiantes, la participación de los padres de familia, formas de evaluación y datos sociodemográficos de la población estudiantil. Llevada a cabo en febrero de 2019.

6. Análisis de las sesiones de la secuencia didáctica y categorización de discursos. Se realizó la transcripción de las ocho sesiones y posteriormente se analizaron los discursos para categorizar los hallazgos de la aplicación de la secuencia didáctica en la práctica. Durante marzo y abril de 2019.

7. Sistematización de la experiencia para organizar los resultados de la práctica, comprender los procesos que tuvieron lugar y describir la experiencia para generar conocimiento sobre ella; se lleva a cabo a través de la descripción de lo que sucedió en la experiencia de intervención e interpretación de los hechos particulares de dicha experiencia y su contexto. Con dicha lectura de la experiencia, se establecen las relaciones entre las categorías surgidas en el punto anterior y se debelan elementos no previstos, lo cual se comunica a modo de informe. Llevado a cabo en el periodo de mayo a julio de 2019.

8. Presentación de discusión y conclusiones, para contrastar los resultados de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, frente a la teoría y con el conocimiento previo del tema. Con los anterior se pretende ofrecer una respuesta al problema planteado, así como reconocer la contribución real de la presente investigación en el ámbito educativo. Elaborado de agosto a septiembre de 2019.

CAPÍTULO 5: Resultados y discusiones

El proyecto ejecutado consistió en la elaboración de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” (Anexo 1) y su posterior aplicación en la institución seleccionada, dentro de la materia de Ética I del primer semestre, dentro de un grupo de 30 estudiantes.

La secuencia Didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” consta de ocho sesiones de 50 minutos, la cual tiene como objetivo general el fomentar una cultura de derechos humanos a través de la construcción de conocimiento teórico-práctico sobre formas de convivencia sana y valores, mediante estrategias de reflexión y participación.

De la aplicación de dicha secuencia didáctica, se obtuvieron resultados de las actividades dentro de las sesiones de la secuencia didáctica, tales como cuestionarios, participaciones y exposiciones de los estudiantes, los cuales se registran en el apartado del presente capítulo, titulado “Resultados de la aplicación de la secuencia didáctica”, por otro lado, se obtuvieron hallazgos de la observación participante y registros anecdóticos, diarios de campo y el análisis de las transcripciones de las sesiones de la secuencia didáctica, los cuales se encuentran en el apartado llamado “Sistematización de las prácticas dentro del entorno escolar”.

Enseguida se presentan los hallazgos obtenidos a través de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, organizados de la siguiente forma:

a) Resultados de la aplicación de la secuencia didáctica

1. Diagnóstico y evaluación final
2. Cultura de derechos humanos en el contexto escolar
3. Propuesta de participación de los estudiantes: trabajo final

b) Sistematización de la experiencia dentro de la institución y discusiones: Prácticas de convivencia dentro del entorno escolar para una cultura de derechos humanos

Categorías:

1. Colaboración y cooperación como estrategias de aprendizaje
2. La participación como herramienta para una cultura de derechos humanos
3. Obstáculos y áreas de oportunidad para practicar una cultura de derechos humanos en la convivencia cotidiana

Enseguida se exponen los hallazgos en cada categoría mencionada y sus subcategorías:

a) Resultados de la aplicación de la secuencia didáctica

Con la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” se busca que el estudiante construya conocimientos teórico-prácticos sobre formas de

convivencia sana y valores que le permitan fomentar una cultura de derechos humanos en su entorno escolar, desde el enfoque pedagógico sociocultural.

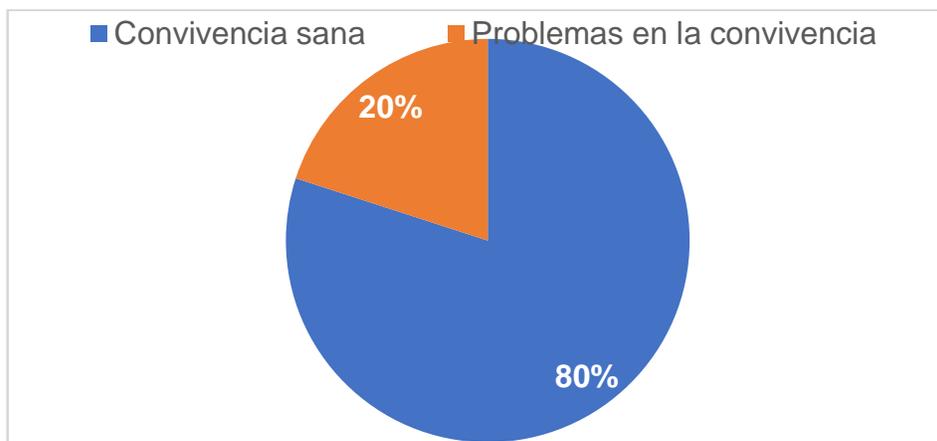
En este apartado se muestran los resultados obtenidos de las actividades llevadas a cabo a lo largo de la aplicación de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, los cuales corresponden a los cuestionarios respondidos de manera individual y en equipo, así como las socializaciones grupales de lo plasmado en dichas actividades.

1. Diagnóstico y evaluación final

Enseguida se muestran los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica y de la evaluación final. Algunos de los resultados son contrastados de manera que se compare lo obtenido en la evaluación diagnóstica y en la evaluación final para analizar si hubo evolución sobre los mismos.

En la evaluación diagnóstica, se pidió a los estudiantes que describieran cómo es la convivencia cotidiana en su escuela. Como se muestra en la gráfica 1, el 80% de los estudiantes describen la convivencia en su escuela con características de convivencia sana, mientras que el resto admite que cotidianamente hay problemas relacionados con la convivencia.

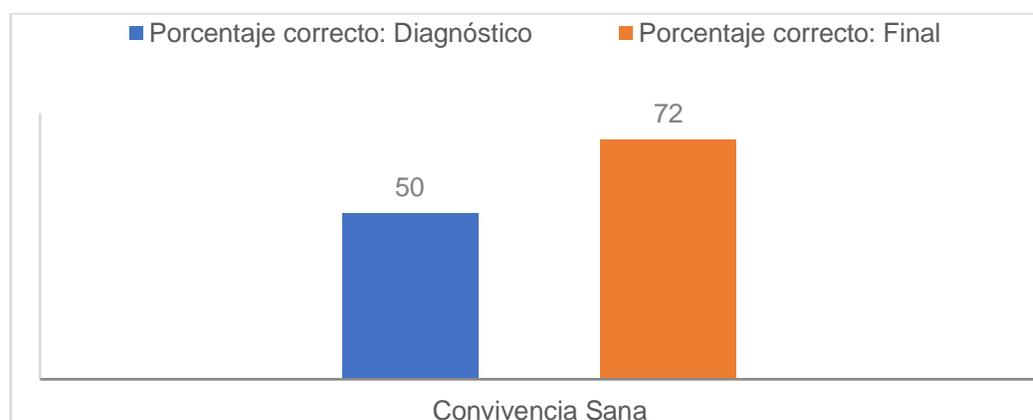
Gráfica 1. Descripción de los estudiantes sobre sus formas de convivencia cotidiana.



El 20% de los estudiantes que menciona problemas relacionados a la convivencia cotidiana entre ellos, incluye frases como “raras veces se pelean”, “a veces surgen problemas, como en cualquier escuela” y “a veces hay problemas, pero no es la gran cosa”, también se nombra el “bullying” como parte de la convivencia entre compañeros.

En cuanto a la definición de la convivencia sana, la gráfica 2 muestra que, en la evaluación diagnóstica, sólo el 50% de los estudiantes definen correctamente la convivencia sana, mientras que, en contraste con la evaluación final, el 72% de los estudiantes la definen dentro de los términos de convivencia sana aquí planteados.

Gráfica 2. Definición correcta del concepto de “Convivencia sana”. Contraste entre el porcentaje obtenido de la evaluación diagnóstica y la evaluación final.

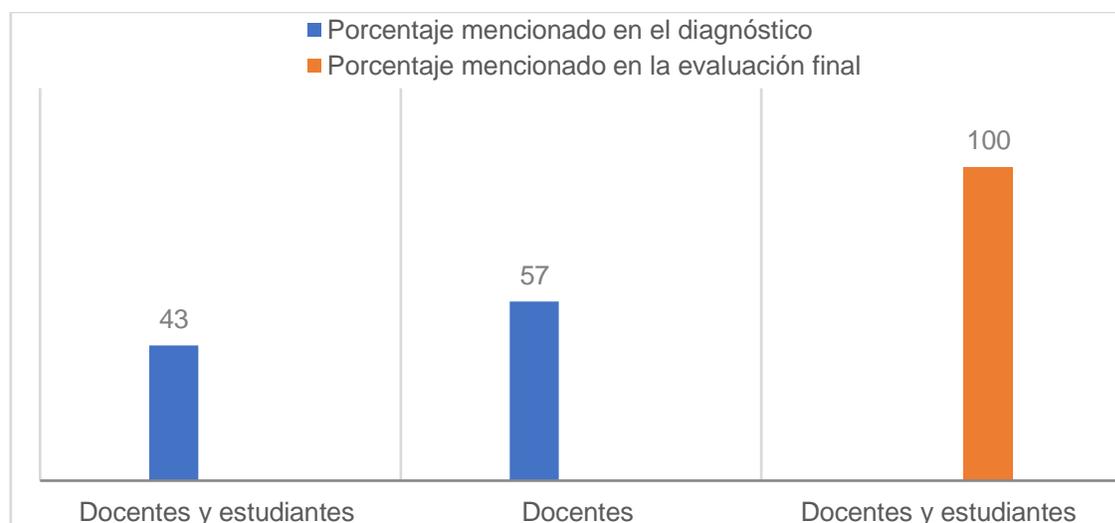


Dentro de las definiciones de convivencia sana, en la evaluación final los estudiantes incluyen frases como: “es participar en la escuela; es cumplir con los valores y las tareas; es practicar los valores; es cuidar de los derechos humanos de todos y exigirlos; es respetar las normas y reglas; es ayudar a quien tenga problemas”, las cuales son congruentes con el concepto revisado dentro de la aplicación de la secuencia didáctica.

Por otro lado, en la evaluación diagnóstica, se pidió a los estudiantes mencionar quiénes son los actores responsables de perpetuar las formas de convivencia sana, dentro de la escuela. Los estudiantes identificaron dos tipos de actores responsables: el docente y el estudiante. En la Gráfica 3, se muestra que, en un

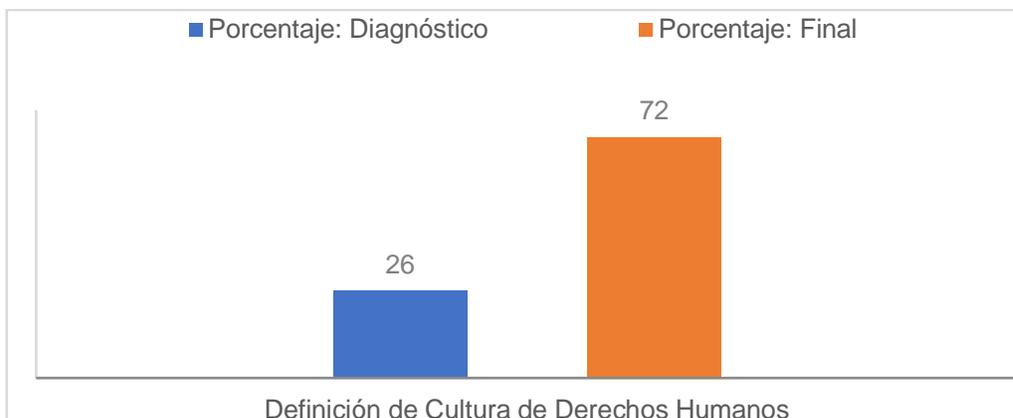
primer momento, el 43% de los estudiantes identifica al docente y al estudiante como actores que deberían trabajar en conjunto para fomentar la convivencia sana, mientras que el resto de los estudiantes (el 57%), atribuye dicho rol únicamente a los docentes. Mientras que, en la evaluación final, el 100% de los estudiantes reconoce que, como estudiante, debe desempeñar un rol activo y responsable en conjunto con las autoridades escolares, para perpetuar formas de convivencia sana que hagan posible una cultura de derechos y no atribuye dicha responsabilidad únicamente al docente, como la mayoría de estudiantes indicó al inicio de la aplicación de la secuencia didáctica.

Gráfica 3. Actores responsables de perpetuar las formas de convivencia sana dentro del entorno escolar. Contraste entre los porcentajes obtenidos de la evaluación diagnóstica y la evaluación final.



En la evaluación diagnóstica, los estudiantes definen lo que creen que es una cultura de derechos humanos en la escuela. En la Gráfica 4 se muestra que el 26% de los estudiantes la definen en los términos correctos en la evaluación diagnóstica, mientras que, en la evaluación final, el 72% de los estudiantes la logra definir según los términos abordados durante la secuencia didáctica.

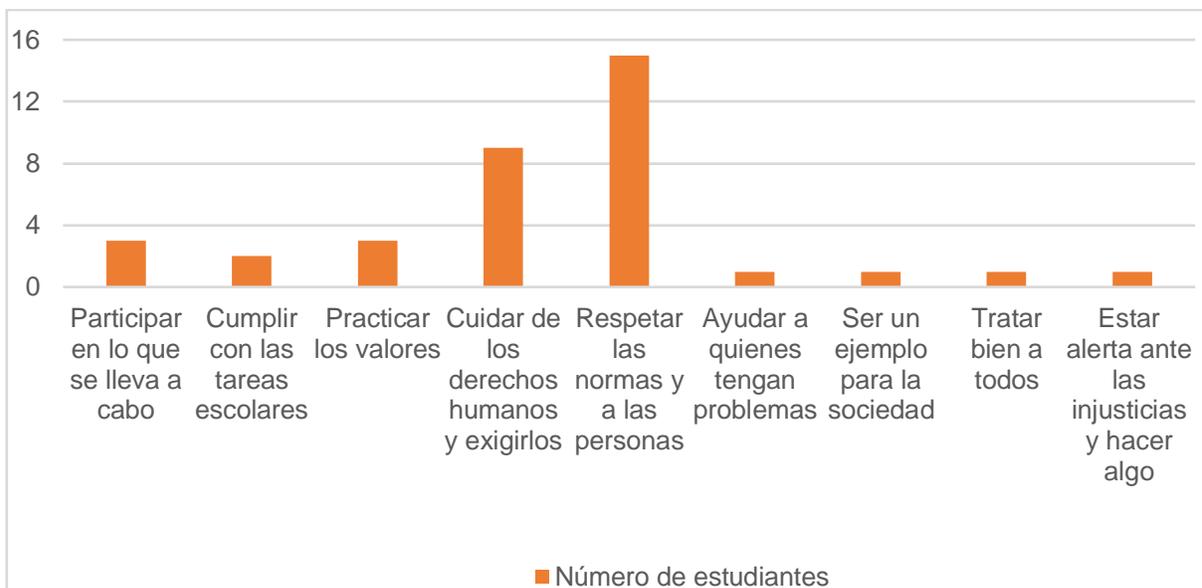
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes que logran definir correctamente el término de “Cultura de Derechos Humanos”.



En las definiciones finales de los estudiantes, se define la cultura de derechos humanos en la escuela como “un ambiente de solidaridad e igualdad en la escuela”, “ser conscientes de los derechos y obligaciones de cada quien”, “ es aquella en la cual todos viven en una sana convivencia y hacen valer sus derechos fundamentales”, “es el conjunto de participaciones, valores y comprensión que se ve en una convivencia sana” y “es lograr una convivencia pacífica en la escuela porque todos saben respetar los derechos ajenos”.

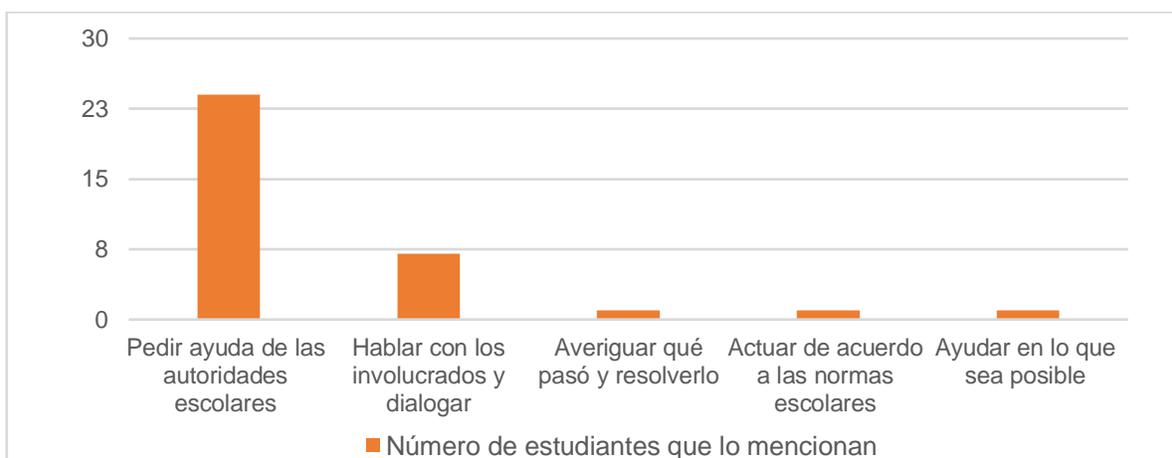
En la evaluación final, los estudiantes mencionan aquello que les corresponde hacer en su escuela para que exista una cultura de derechos humanos. La mayoría de los estudiantes indica que es necesario respetar las normas escolares y a las personas dentro de la escuela, así como cuidar de los derechos de todos los que ahí se encuentran. La gráfica 5, indica a frecuencia con la que se identificaron las acciones que los estudiantes pueden llevar a cabo para fomentar una cultura de derechos humanos en su escuela, se indica el número de estudiantes que lo mencionan.

Gráfica 5. Acciones identificadas para fomentar una cultura de derechos humanos en la escuela.



Dentro de la evaluación final, el 100% de los estudiantes logran identificar acciones pertinentes ante la transgresión de los derechos de alguien dentro de la institución. La mayoría de los estudiantes identifica el recurrir a la ayuda de las autoridades escolares como una opción viable en su entorno escolar. Las acciones identificadas se plasman en la gráfica 6, en la cual se indica el número de estudiantes que lo mencionan.

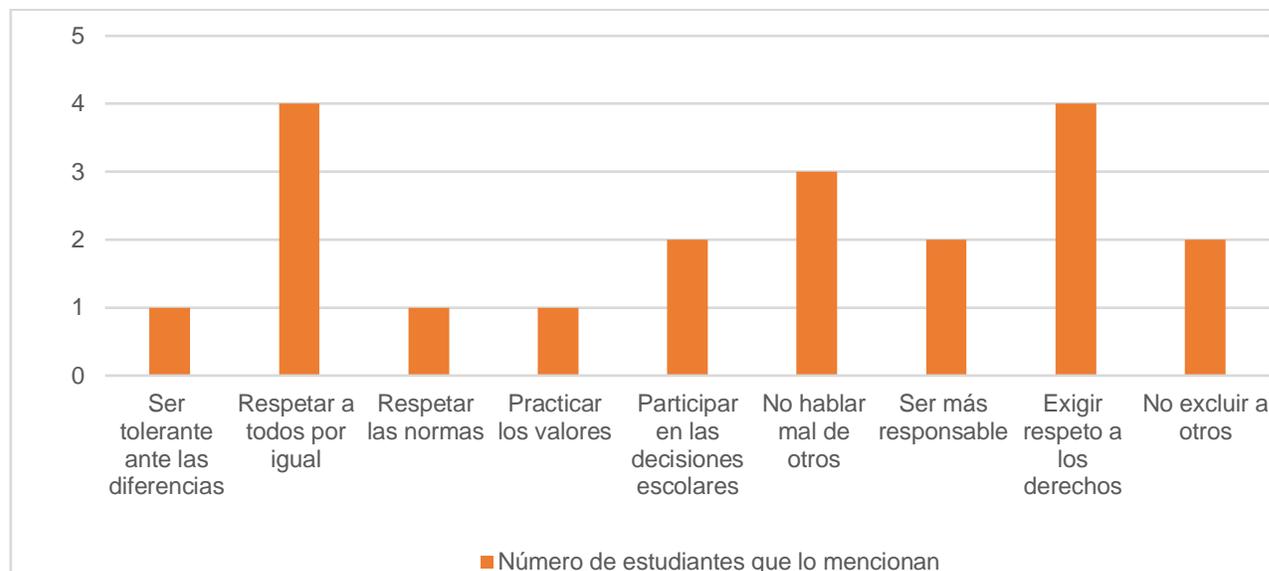
Gráfica 6. Acciones a llevar a cabo ante la transgresión de los derechos dentro de la escuela.



En la evaluación final, algunos estudiantes identifican aspectos en los que hace falta trabajar para adoptar una cultura de derechos humanos en su escuela. Aquellos

aspectos por mejorar que se mencionan con mayor frecuencia, fueron: el respeto a todos por igual y la búsqueda del cumplimiento de los derechos de todos. En la gráfica 7, se muestra lo que los estudiantes han identificado y el número de estudiantes que lo mencionan.

Gráfica 7. Acciones que deben trabajarse para adoptar una cultura de derechos humanos.



2. Propuestas para una cultura de derechos humanos en el contexto escolar

Enseguida se incluyen los datos obtenidos durante la ejecución de la secuencia didáctica, para la construcción del concepto de cultura de derechos humanos y la práctica de la misma dentro del entorno escolar en la institución.

En la tercera sesión, se trabajó con la construcción de la definición de cultura de derechos humanos, dado que en la evaluación diagnóstica se identificó que los estudiantes poseen una noción de lo que es la cultura e identificaron elementos de la misma, tales como que una cultura consta de un conjunto de prácticas sociales y la práctica de los valores, estos coinciden con los aportes de Kottak (2000), quien menciona que la cultura consiste en el conjunto de creencias y prácticas adquiridas por las personas como miembros de una sociedad a través de un proceso de aprendizaje en determinado espacio y tiempo. Dentro de la actividad del anexo 6 de

la secuencia didáctica, los estudiantes reconocieron que el concepto de cultura de derechos humanos incluye los siguientes elementos:

- Es una cultura que busca que se respeten los derechos humanos
- Es una cultura que se da en una sociedad caracterizada por: equidad, práctica de valores, tolerancia, cooperación, cuidado del otro, donde hay convivencia sana, participación y comunicación
- Es aquella que exige el cumplimiento de las obligaciones de cada uno
- Procura el respeto a los derechos humanos de todos
- Es una cultura donde se practican los valores

En su discurso, algunos estudiantes agregan que una cultura de derechos humanos es aquella donde “en la comunidad se cumplieran los derechos humanos fundamentales, los cuales están en las constituciones de una cantidad de países, por ejemplo, en la de México está en el artículo 1”, y agregan que “es una cultura que debemos de hacer que las personas adopten, que todas las personas cumplan con sus derechos humanos y que ninguna es mayor o menor que otra, todos tenemos los mismos”, de acuerdo con la definición de “cultura” abordada desde la teoría, incluida dentro del marco teórico de la secuencia didáctica (Anexo 1), los estudiantes conocen la definición y logran ejemplificar las expresiones de una cultura de derechos humanos. Si bien, al abordar lo que es una cultura de derechos humanos, hablamos de un ideal de la cultura, lo cual se enfrenta con la realidad de lo cotidiano, donde los estudiantes reconocen que persisten prácticas de convivencia violentas, como son las burlas y la descalificación ante las participaciones en clase de sus compañeros, las cuales además fueron observadas durante la ejecución de la secuencia didáctica, lo cual confirma que es necesario que en lo cotidiano se adopten actitudes y comportamientos de respeto a los demás, para poder llevar a la práctica la cultura de derechos humanos y que el conocimiento de los estudiantes del concepto mismo, tenga un impacto en sus prácticas.

Una vez abordado lo que es una cultura de derechos humanos y las formas de fomentarla, los estudiantes identificaron los obstáculos para practicar una cultura de

derechos humanos en su propio entorno escolar. Las prácticas identificadas como obstáculos fueron las siguientes:

- Exclusión de compañeros
- Faltas de respeto
- Violencia y bullying verbal
- No respetar las normas escolares bajo la justificación de se tiene derecho a la libertad
- Discriminar a los compañeros según el grupo de amigos al que se pertenece, la vestimenta que llevan o el estatus social, si se es popular o no
- Ser intolerante

Los estudiantes admiten que ellos mismos practican conductas que pueden ser obstáculos para una cultura de derechos humanos, entre las cuales mencionan las siguientes:

- Juzgar o criticar a otros compañeros sin conocerlos
- Llevarse pesado o con violencia
- Ser intolerantes
- Discriminar a los demás
- Burlarse
- No practicar los valores que se les han inculcado
- Abusar de la libertad que poseen
- Ofender a los compañeros
- Ver algo malo y no hacer nada
- Ser un grupo con poca unión grupal
- Usar lenguaje altisonante

- No poner atención a los demás
- Considerar que las ofensas entre compañeros son normales
- Hablar de una manera negativa de las personas que no les parecen buenas
- Tratar a otros de manera ofensiva

Sobre lo anterior, algunos estudiantes mencionan que las ofensas entre compañeros son “de broma”, “así nos llevamos” y agregan que “no tiene nada de malo si es de broma” y “puedo disminuirlo, pero va a seguir pasando”, sin embargo, nos surge la pregunta de qué tanto se conciben las bromas como una forma de socialización normalizada y cómo dichas prácticas encubren violencias con el título de “broma”, dado que en la lista anterior, los estudiantes mencionan prácticas como la discriminación, ofensas, malos tratos, entre otros, los cuales son reconocidos como formas de convivencia violentas.

Los estudiantes reconocen los siguientes actos como prácticas para posibilitar una cultura de derechos humanos dentro de su entorno escolar:

- Conocer más a las demás personas para poder llevarse tranquilos y hacer amistades
- Controlar sus emociones para mejorar la convivencia
- Buscar ser mejores personas
- Eliminar los malos hábitos poco a poco
- Tratar a todos de la mejor manera y por igual
- Reconocer que todos son diferentes, pero sin discriminar

Si bien, los estudiantes reconocen lo que es una cultura de derechos humanos, los obstáculos en su entorno escolar inmediato y las posibles vías para posibilitar una cultura de derechos humanos, es importante que, como docentes llevemos a los estudiantes a espacios de diálogo que fomenten la introspección de los estudiantes sobre sus propias prácticas, ya que esta posibilitará un cambio de postura profunda

sobre las formas de convivencia cotidianas que ellos mismos reproducen y que obstaculizan el desarrollo de una cultura de derechos humanos.

3. Propuesta de participación de los estudiantes: trabajo final

Como parte de la secuencia didáctica, se incluyen actividades para la construcción de un trabajo final en equipos, dicho trabajo consiste en la elaboración de una propuesta de los estudiantes a través de la cual, con su participación, fomenten una cultura de derechos humanos en su entorno escolar.

Las propuestas fueron evaluadas de acuerdo a una lista de cotejo y una rúbrica de coevaluación por equipo. Con la primera se registró que todos los integrantes del equipo participaran en la exposición de su propuesta, explicaran el proceso de elaboración de la misma, mencionaran el objetivo de su propuesta final, los valores y derechos que ella promueve y además, compartieran su experiencia personal en la elaboración de la misma, todo lo anterior haciendo uso de material visual de apoyo; con la rúbrica de coevaluación, se registró la asistencia individual de cada participante del equipo, su colaboración con ideas y sugerencias al elaborar la propuesta, su apertura al diálogo y cooperación con el equipo.

Sobre las evaluaciones obtenidas, cabe mencionar que todos los equipos cumplieron con los aspectos requeridos en la lista de cotejo, mientras que en las rúbricas de coevaluación, únicamente algunos estudiantes obtuvieron menor puntaje en asistencias, dado que se atravesó la semana de entrenamientos deportivos y algunos estudiantes tuvieron que faltar en algunas sesiones, sin embargo los equipos encontraron formas de solucionarlo a través de pedir a sus compañeros ausentes que se encargaran de algunos aspectos del desarrollo de la propuesta final. Un elemento observado durante las presentaciones de las propuestas por parte de los equipos, fue la falta de interés expresado por la mayoría de los estudiantes, en su mayoría, sólo uno o dos integrantes de los equipos demostraron conocer su propuesta, mientras el resto desconocía la propuesta que presentaba y no mostraba interés en desarrollar sus ideas ante sus compañeros, con lo cual se deberá tener en consideración para futuras aplicaciones de la

secuencia didáctica, la necesidad de garantizar que se involucre a todos los integrantes del equipo en el desarrollo de las propuestas para una cultura de derechos humanos a través de un diálogo efectivo entre estudiantes, dado que es la vía para motivarles a la acción en su contexto real.

Enseguida se exponen brevemente las propuestas que presentaron los estudiantes, así como los comentarios que el grupo aportó a cada una.

Equipo 1: Propone un taller obligatorio para todos los estudiantes sobre convivencia. Sus objetivos son conocer cómo se viven los derechos humanos en la escuela entre los estudiantes de primer semestre y mejorar la convivencia entre ellos.

Los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que buscan promover entre la población estudiantil, con su propuesta, son: Artículo 1, dado que mencionan que, al mejorar la convivencia, se hace posible el trato fraternal entre todos; el artículo 2, dado que mencionan que en la escuela puede que haya discriminación hacia otras personas por su manera de pensar, su manera de vestir o cosas como su religión o su manera de ver la política, etcétera, y todas las personas tienen derechos que deben ser respetados sin discriminación; y el artículo 18, dado que este menciona que se tiene el derecho a la libertad de cambiar de religión o de creencia, y los estudiantes lo vincularon a su derecho a cambiar de opiniones y dichos cambios deben ser respetados.

Los comentarios del grupo incluyen los siguientes:

Coinciden en (3-4 estudiantes mencionan lo siguiente):

- Consideran que se trata de una buena propuesta para mejorar la convivencia
- Es una propuesta buena y entretenida con la cual pueden aprender
- Se trata de una propuesta realista

Algunos estudiantes opinaron que (de 1-2 estudiantes):

- Falta información para poder comprender la propuesta

- No es de su agrado que sea obligatorio y proponen que sea voluntaria la participación en el taller

Equipo 2: Propone de manera muy general, organizar pláticas y talleres enfocados en el fomento de diferentes valores y elaborar carteles que promuevan la práctica de los valores en la relación docentes-estudiantes. El objetivo es fomentar los derechos humanos, el respeto y la buena convivencia entre estudiantes y maestros, dado que mencionan que, al mejorar la relación docente-estudiante, se fomenta el respeto, la solidaridad, la empatía y por lo tanto se logra una convivencia sana.

Los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que buscan promover entre la población estudiantil, con su propuesta, son: el artículo 20, dado que menciona que se tiene el derecho a reunirse con sus amigos y trabajar juntos en paz; y el artículo 7, porque dice que todos son iguales ante la ley.

Los comentarios del grupo incluyen los siguientes:

Coinciden en (3-5 estudiantes mencionan lo siguiente):

- Les gusta que pidan la opinión de sus compañeros
- Es interesante
- Buena para abordar los valores y la convivencia sana
- No son claros, hace falta ser más específicos y no proponer tantas cosas a la vez

Algunos estudiantes opinaron que (1-2 estudiantes):

- Buena propuesta porque el grupo a veces no se lleva bien
- Propuesta creativa.

Equipo 3: La propuesta es establecer un diálogo directo y eficaz con la plantilla estudiantil, a través de sesiones extra escolares. El objetivo es hacer que los alumnos puedan generar cambios en su institución escolar por medio de una comunicación fija y constante con la plantilla estudiantil.

Los Derechos Humanos que buscan promover entre la población estudiantil, con su propuesta, son: el derecho de libre expresión, dado que buscan expresar su inconformidad con la plantilla estudiantil y el derecho de la petición, dado que buscan establecer un diálogo con la plantilla estudiantil.

Los comentarios del grupo incluyen los siguientes:

Coinciden en (3-4 estudiantes mencionan lo siguiente):

- Buena para que favorezca a la plantilla
- Falto explicar mejor la exposición
- Es una propuesta de poco interés para los estudiantes

Algunos estudiantes opinaron que (uno o dos estudiantes):

- Propuesta compleja pero bien hecha
- Les gustaría participar si se lleva a cabo la propuesta
- No les gusta que la propuesta sea extra a las clases

Equipo 4: Se propone expresar los sentimientos y pensamientos propios, en lo cotidiano, para mejorar la convivencia y resolución de conflictos, dado que han notado que ha habido discusiones en el salón y acuerdos que no son totalmente justos para todos. El objetivo es disminuir el conflicto, las peleas y discusiones entre las personas, para relacionarse mejor y generar un ambiente de convivencia sana.

El artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que buscan promover entre la población estudiantil, con su propuesta, es: el artículo 19 que menciona que todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión, y mencionan que este promueve el derecho al desarrollo de un ambiente sano.

Los comentarios del grupo incluyen los siguientes:

Coinciden en:

- 10 estudiantes declaran que es una buena propuesta dado que es necesario que haya un ambiente pacifico en el salón.

- 4 estudiantes mencionan que la propuesta pareció confusa y le faltó más explicación

Algunos estudiantes opinaron que (uno o dos estudiantes):

- Parece que la propuesta impone la paz
- Es interesante
- Poco estructurada la propuesta

Equipo 5: Propone abrir espacios de convivencia estudiantes-docentes para mejorar la convivencia dentro del aula. El objetivo es generar una buena comunicación con los docentes y generar un ambiente de confianza, que les permita preguntar sus dudas y expresarse dentro del grupo.

Los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que buscan promover entre la población estudiantil, con su propuesta, son: los artículos 18 y 19, dado que mencionan que se tiene el derecho a tener creencias sin ser juzgado y no ser discriminado, lo cual vinculan con su propuesta dado que mencionan que con su propuesta se favorece un ambiente de confianza entre el docente y el estudiante.

Los comentarios del grupo incluyen los siguientes:

Coinciden en (3-4 estudiantes mencionan lo siguiente):

- Es una buena propuesta dado que es necesario trabajar en la confianza en la relación docente-estudiante
- Es una buena propuesta para convivir más en el salón y que no se aislen

Algunos estudiantes opinaron que (1-2 estudiantes):

- Es una propuesta creativa
- Es buena propuesta para enfocarse en el respeto
- Podrían mejorar la propuesta.

Equipo 6: Propone crear una organización dentro de la plantilla estudiantil para que mantenga al tanto a las autoridades sobre casos de bullying en la escuela. el objetivo es concientizar a la población de la escuela sobre qué se va a hacer en caso de bullying y no ser parte de ello. Consideran que es esencial que la propuesta provenga de los estudiantes del primer semestre, dado que consideran que no son tomados en cuenta por la plantilla estudiantil.

Los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que buscan promover entre la población estudiantil, con su propuesta, son: el artículo 3, dado que tienen derecho a la educación; el 22, el cual vinculan con su propuesta dado que en el ambiente escolar se hace necesario el desarrollo de la personalidad individual; el artículo 5, el cual menciona que se tiene el derecho a no ser sometido a actos crueles; y el artículo 29, que menciona que se tiene el derecho a disfrutar de las libertades individuales.

Los comentarios del grupo incluyen los siguientes:

Coinciden en (3-4 estudiantes mencionan lo siguiente):

- Buena propuesta y buena exposición
- Propuesta creativa
- El bullying es importante y debe combatirse para mejorar la convivencia

Algunos estudiantes opinaron que (uno o dos estudiantes):

- Buena propuesta porque todos en la escuela son iguales
- Es una propuesta difícil pero posible
- Buena propuesta para ser escuchados
- Buena para favorecer el desarrollo personal
- Propuesta interesante

En síntesis, las propuestas de los estudiantes se enfocaron a mejorar la convivencia entre ellos mismos y con los docentes, así como establecer diálogo y trabajar en

conjunto con la plantilla estudiantil, quienes mencionan, es un grupo de estudiantes encargado de la organización de eventos estudiantiles, y son elegidos a través del voto de todos los estudiantes; además, los derechos que los estudiantes mencionan que promueven con sus propuestas son variados, sin embargo la forma en que vincularon la práctica de los derechos humanos con sus propuestas, dan cuenta de que los estudiantes logran identificar prácticas cotidianas dentro de su escuela, con las cuales es posible garantizar sus derechos al transformar sus formas de convivencia, a través de su participación en su entorno escolar.

Por otro lado, a través de la observación y convivencia con el grupo, es posible darse cuenta que hay prácticas sociales que no se modificaron y que son aquellas que perpetúan formas de convivencia violentas, como son las burlas, el trato con palabras altisonantes y las amenazas a manera de broma, por lo que es importante preguntarnos ¿cómo podemos dar el salto del *saber* al *hacer* en las escuelas? Y ¿cómo lograr que las acciones rebasen el contexto escolar?, un punto importante a tomar en cuenta es qué tanto interés hay en los estudiantes para llevar a cabo acciones que mejoren sus formas de convivencia, dado que desde esta experiencia de investigación, se detecta la necesidad de invertir más tiempo con los estudiantes para que reconozcan la importancia de fomentar una cultura de derechos humanos, antes de abordar el cómo hacerlo, lo cual se reflejó en la falta de interés de los estudiantes durante la elaboración de sus propuestas para fomentar una cultura de derechos humanos.

b) Sistematización de la experiencia dentro de la institución y discusiones: Prácticas de convivencia dentro del entorno escolar para una cultura de derechos humanos

En el siguiente apartado se exponen las categorías a partir del análisis de los discursos obtenidos durante la aplicación de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, dado que a través de las categorías que arroja la sistematización de experiencias, se devela el conocimiento que alberga la experiencia educativa, de manera ordenada y fundamentada.

Enseguida se presentan los hallazgos correspondientes a cada categoría, derivados de la sistematización de la aplicación de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, dentro de la cual se incluyen algunos discursos obtenidos de los estudiantes y las autoridades, a través de la revisión de las videograbaciones de las sesiones de la secuencia didáctica, con el objetivo de mantener el anonimato de los mismos, se nombra a cada estudiante con dos letras mayúsculas elegidas al azar y su edad. Al final de cada categoría se incluyen las discusiones sobre los hallazgos obtenidos.

1. Colaboración y cooperación como estrategias de aprendizaje desde el enfoque sociocultural

A través de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el enfoque sociocultural, se busca desarrollar la capacidad de los estudiantes de cumplir con una tarea a través del trabajo en grupos que colaboren para su cumplimiento, con lo cual, diversos autores mencionan que aumenta la motivación de los estudiantes, mejora el apoyo social entre compañeros y se entrenan las habilidades sociales (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Ovejero, 1990; Schunk, 2012). En la tabla 1, se exponen los hallazgos correspondientes a esta categoría, dentro de la cual se rescatan los discursos y situaciones observadas dentro del aula, para ser discutidas posteriormente.

Tabla 1. Hallazgos sobre la colaboración y cooperación como estrategias de aprendizaje.

Hallazgos	Discursos
Trabajo colaborativo como vía de socialización y conocimiento del otro entre los estudiantes	Durante la sexta y séptima sesión, los estudiantes comparten sus experiencias sobre el proyecto elaborado en equipo. Integrantes de diferentes equipos, comparten lo siguiente: EO (16 años): “todos tenemos ideas diferentes y me di cuenta que teníamos un punto en común, no había trabajado con MI ni con VA y me di cuenta que puedo trabajar con ellos

	<p>porque tenemos cosas en común que nos pueden ayudar a conectar con otras cosas”.</p> <p>Al (15 años): “me gustó mucho trabajar con mis compañeros, todos aportaron de igual forma y nos pusimos de acuerdo, trabajamos muy bien porque teníamos casi las mismas ideas y pudimos ponernos de acuerdo sin pelearnos ni cosas así, y también nos la pasamos muy bien, porque a veces hacíamos bromas o cosas así, estuvo muy bien, me gustó muchísimo trabajar con ustedes compañeritas”</p> <p>AL (15 años): “me gustó también muchísimo, aparte me tocó con compañeros que pues no había trabajado, entonces me di la oportunidad porque eso fue una manera de escucharlos y me di cuenta de que muchas veces no me doy cuenta de lo que pasa a mi alrededor, entonces el hecho de escuchar a mis compañeras me hizo darme cuenta de algunos de, pues cuando no se respetan los derechos, y por ejemplo, ah, una de ellas dijo que a ella si la han discriminado, entonces eso me llamó mucho la atención porque a mí eso nunca me había pasado, y me di la oportunidad para escucharlos y para saber lo que los otros perciben y yo no [...] sentí que al crear esto, por más sencillo que se vea, puede cambiar algo, podemos mejorar la convivencia en nuestra institución, creando ambientes agradables para aquellos que no se sienten incluidos, podemos concientizar a nuestros compañeros sobre sus derechos humanos y su importancia en todo momento y más para llevar a cabo la sana convivencia. Considero que mi equipo actuó de la mejor manera al realizar la propuesta, pues se dialogó muy bien para llegar a un acuerdo y también para saber la complejidad del asunto”.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>NA (15 años): “me gustó como, más convivencia con todos, por ejemplo, yo nunca había convivido con más amigos, con ellos (señala a su equipo) y de los demás, pues cada quien opinaba, cada quien expresaba su opinión y haciendo este tipo de actividades, es más probable que todos nos llevemos mejor”.</p> <p>GO (15 años): “pues a mí también me gustó mucho, y como decía ya MO, al principio éramos un equipo como que muy separado, porque como, por ejemplo, ninguno de nosotros habíamos trabajado antes, entonces, conforme iban pasando las clases, nos fuimos dando cuenta de cada punto de vista, de cada persona y de ese punto de vista vimos algo, que... a la mayoría nos... ¿cómo se dice?... en común, y así podíamos hacer la propuesta”</p> <p>En la última sesión, los estudiantes mencionan que consideran que el aprendizaje más importante del curso fue “aprender a convivir usando los principios de los derechos humanos”, “aprender a valorar a los compañeros de clase”, “aprender sobre la cultura de derechos humanos en la escuela” y “participar para formar parte de una cultura de derechos humanos”, lo cual cubre algunas de las expectativas de los estudiantes al inicio del curso, quienes en su mayoría manifestaron que esperaban mejorar la convivencia y las relaciones dentro del grupo.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- **Discusiones y observaciones:**

La secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” fue elaborada bajo los principios del enfoque sociocultural, el cual prioriza el uso de estrategias de aprendizaje de trabajo cooperativo. Si bien, teóricamente se enuncian las ventajas de dichas estrategias, es importante agregar que, en el

discurso de los estudiantes, se expresa el gusto por el trabajo con personas con quienes no suelen convivir, así como el agrado ante el poder haberlos conocido durante las sesiones.

Algunos autores (Martínez, 1999 y Rodríguez y Alom, 2009) mencionan que la socialización dentro de la escuela bajo estrategias de aprendizaje cooperativo, contribuye en el desarrollo de formas de convivencia y habilidades de discusión y colaboración, donde además del desarrollo de destrezas académicas, se promueve una cultura donde existan espacios de diálogo para llegar a acuerdos, ante lo cual resulta provechoso el gusto de los estudiantes por dichas dinámicas dentro del aula y es posible extraer de sus discursos cómo a través del diálogo lograron resolver las tareas asignadas.

De lo anterior se extraen datos que vale la pena tener en cuenta, en dos sentidos, por un lado, se observa a los estudiantes que expresan que gracias a las oportunidades de socialización con nuevos compañeros, lograron empatizar con las situaciones de violencia que han vivido sus pares y esto los motiva a buscar vías para prevenirlas y tratarlas, lo cual es reflejo de los procesos de reflexión obtenidos a través de las dinámicas propuestas; pero por otro lado, durante las sesiones se observó que hubo estudiantes que prefirieron no involucrarse o quienes pretendieron participar dentro de los equipos con pocos o ningún aporte durante el desarrollo de las tareas, lo cual es relevante para esta investigación, dado que pone al descubierto la necesidad de, como docentes, cuidar de cerca las dinámicas que se llevan a cabo entre los estudiantes cuando se pretenden actividades de trabajo cooperativo para garantizar sus resultados.

2. La participación como herramienta para una cultura de derechos humanos

La Organización de las Naciones Unidas (2012; 2017b) reconoce que es necesario trabajar hacia una cultura de derechos humanos para lograr el progreso en cuanto a formas de convivencia, donde se posibilite el respeto a los derechos y se valore la dignidad humana. Una vía para lograrlo desde el entorno educativo, es a través de dotar de voz a los estudiantes quienes, al ejercer su derecho a la participación, la expresión de sus ideas, sus perspectivas y sus experiencias tengan la

oportunidad de ser escuchados y ser tomados en cuenta, lo anterior abre las puertas a los estudiantes para formar parte activa de la sociedad a la que pertenecen (UNICEF, 2006a y 2018).

En la tabla 2, se exponen los hallazgos correspondientes a esta categoría, dentro de la cual se rescatan los discursos y situaciones observadas dentro del aula que permitieron la participación de los estudiantes en el tema abordado, para ser discutidas posteriormente.

Tabla 2. La participación como herramienta para la construcción de una cultura de derechos humanos en el entorno escolar.

Hallazgos	Discursos
<p>La participación de los estudiantes en la toma de decisiones de la institución.</p>	<p>En la tercera sesión, se pregunta a la clase ¿Quién toma las decisiones en tu sociedad escolar?, algunos estudiantes responden: “los maestros, el director”, RY (15 años) agrega “nosotros los alumnos”, alguien más agrega “la plantilla estudiantil”. Se pregunta al grupo si a alguien le interesaría participar en la plantilla estudiantil, la cual se encarga de gestionar actividades sociales para los estudiantes, AM (14 años) responde “no tengo tiempo y no se me hace interesante”, TA (15 años) contesta “yo diría que no, porque ya tengo mis horarios”, SO (15 años) agrega “diría que no, porque no me interesa ese campo de la escuela... se toman ese tipo de decisiones, yo no creo que sea capaz de eso”, AS (15 años) responde “pues yo diría... diría que no... pues porque me da flojera”, RY (15 años) añade “bueno, a mí no me interesa mucho ese aspecto como de propuestas de cambios políticos y eso, pero si alguna vez pudiera, sería lo más equitativo que se pueda, porque hay muchas posturas distintas y muchos se quedan inconformes... y pues intentar</p>

que algunos tengan como algo que quieran, creo que sería mi objetivo”

Se pregunta a la clase ¿qué necesitan los alumnos para poder participar en la escuela?, a lo que AI (15 años) contesta “que tengan diferentes formas de presentarlo, de una forma muy didáctica y que llame la atención de los alumnos, porque no es lo mismo presentarlo a una junta de directores a presentarlo con los alumnos y por eso a veces no llama mucho la atención”, TA (15 años) agrega “más seguridad, saber que lo que proponga si les va a gustar, que no sea como una más”

Se pregunta a la clase ¿tu participas en tu escuela? y ¿cómo?, los estudiantes contestan con frases como: “poniendo atención en clases; recogiendo la basura de las áreas sucias; participando en los eventos que hace la escuela; asistiendo a eventos; utilizando las instalaciones y cuidándolas; teniendo buena convivencia con los alumnos; los que asisten a voleibol en las tardes; cuando dan su opinión cuando algo no les parece; también participamos el día en que nos pidieron venir disfrazados o cuando hay un concierto”; NY (15 años) agrega “es bueno participar en la escuela porque si se toman algunas decisiones y tú no participas, pues... puede ser que tomen decisiones que a ti no te gusten y tú, por no participar, pues, te vas a tener que conformar porque ya, la decisión ya se tomó”, VA (14 años) agrega “porque ya al estar inscrito ya formas parte de una sociedad, y como esta parte de esta sociedad ya tienes la obligación de participar, al mismo tiempo que tienes la obligación también tienes el derecho y si no participas, puede que haya una consecuencia buena o una mala, la mala

	<p>puede ser que la decisión que hayan tomado no te beneficie a ti o no estabas de acuerdo o así”; AL (15 años) agrega “bueno, yo digo que también por ejemplo participar en los eventos es importante, porque por ejemplo, el hecho de que estudiantes más grandes que nosotros participen porque ellos son una herramienta para que nosotros aprendamos a participar y nos motivemos para que en un próximo evento podamos como, inspirarnos y animarnos a participar”</p> <p>Se pregunta al grupo ¿Por qué participar en nuestra sociedad escolar?, Al (15 años) contesta “para generar cambios en la escuela, tanto como deportivos, como dentro del aula”, JE (15 años) agrega “porque pasamos gran parte de nuestro día aquí en la escuela, entonces, si no participamos y algo nos afecta, por qué estar soportándolo si podemos hacer algo para cambiarlo”, EN (15 años) responde “porque es donde te desarrollar y sirve para elegir el espacio donde te desarrollas”.</p>
<p>La participación en la escuela: definición.</p>	<p>Dentro de la misma sesión, se pide a los estudiantes que formulen su definición de la participación en la escuela, ellos la construyen como: “la participación en la escuela es la manera en la que tomamos decisiones y nos integramos y formamos opiniones dentro de las instalaciones y la comunidad escolar”, MO (15 años) agrega “es aportar con propuestas dentro del aula y actividades de la escuela”, GE (15 años) responde “ayudarnos entre alumnos”, GL (15 años) agrega “participar en la escuela es hablar o formar parte de ideas para formar parte y cambiar la escuela”, GO (15 años) responde “dar tu opinión sobre cosas o hacer</p>

	cosas sobre lo que no te parezcan o que quieras cambiar” y JE (15 años) agrega “yo le puse llegar a un acuerdo”.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- **Discusiones y observaciones:**

Al abordar el tema de la participación, los estudiantes comienzan por mencionar que no es de su interés el participar de forma activa en su entorno escolar, y reconocen los motivos que los llevan a tomar dicha postura, entre los que destaca la falta de motivación y el temor a no poseer la información o preparación necesaria para aportar en su sociedad escolar. Por otro lado, los estudiantes reconocen la importancia de su participación en la escuela, como un entorno social dentro del cual se desarrollan, a través de la cual pueden colaborar en la toma de decisiones, expresar sus ideas y propuestas y a través de ello, hacer del ambiente escolar un espacio favorable para ellos, el cual atienda a sus necesidades.

Para que sea posible que los estudiantes participen en su entorno escolar, es necesario que las autoridades comencemos por escuchar lo que ellos tienen que decir sobre sus intereses y los temas que les interesan, dado que, según el UNICEF (2006a) con ello se logra conocer a los adolescentes y se les dan oportunidades de socialización y participación para emprender acciones en conjunto, concernientes a su entorno.

Si bien, se observa cierta apatía por parte de los estudiantes con respecto a mantenerse involucrados y participar en su escuela, es importante que como docentes nos preocupemos por escuchar las necesidades de los estudiantes y conocer sus motivaciones, para partir de ello e involucrarles en lo que sucede en la escuela, para lo cual también surge a necesidad de, como docentes, repensar el rol que nos corresponde en la actualidad y enfrentar la incertidumbre que conlleva el abandonar el rol de docente que dicta las vías sobre las que el estudiante debe caminar; la apertura del docente a la escucha sobre lo que los estudiantes tienen que decir, va a ser el primer elemento que permita la inclusión del estudiante en su entorno social en la escuela.

3. Obstáculos y áreas de oportunidad para practicar una cultura de derechos humanos en la convivencia cotidiana

Diferentes autores (Flores y Sánchez, 2011; Sacavino y Candau, 2014 y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017) refieren a las formas de convivencia sana como aquellas maneras de relacionarse con otros, donde los valores y las normas establecidas socialmente sean los que rijan la conducta hacia la construcción de entornos de paz, donde además se practiquen los derechos humanos y la resolución no violenta de conflictos.

Se reconoce que a través del uso de estrategias para la formación de ciudadanos participativos en su entorno, conscientes de sus acciones, quienes establezcan relaciones de respeto a sí mismos y con el otro, se logra fortalecen las formas de convivencia sanas, estas acciones a su vez se encuentran directamente relacionadas con los principios enunciados en los derechos humanos y forman parte de la educación en derechos humanos (Amnistía Internacional, 2018; Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012 y UNICEF, 2002).

Idealmente, la construcción de espacios de convivencia pacíficos, serían aquellos donde se ausente la violencia y se construyan relaciones humanas basadas en valores que las hagan sustentables y que puedan llegar a trascender hacia la construcción de sociedades más justas (Carbajal, 2017). La educación en derechos humanos, es el tipo de educación que busca orientar en formas de convivencia encaminadas hacia la práctica de los derechos humanos, para perpetuarlos a través del diálogo, la reflexión y la acción sobre el mundo (El Achkar, 2002; Olvera y Orellana, 2005; Paiva, 2004) y con ello perpetuar una cultura de derechos humanos, la cual fomenta, por si misma, actitudes y comportamientos que hacen posible el respeto y goce de los derechos humanos como parte de la vida cotidiana de quienes la practican (Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012 y Naciones Unidas, 2014).

Dicho lo anterior, es importante identificar los recursos y las debilidades del entorno escolar dentro del cual se trabajó, para conocer la problemática del contexto y con

ello planear las vías de acción de manera conjunta, estudiantes y autoridades escolares.

Enseguida se expone en la tabla 3, los hallazgos correspondientes a los obstáculos y áreas de oportunidad identificadas, las cuales sientan las bases de las necesidades del contexto escolar para lograr practicar una cultura de derechos humanos en la convivencia cotidiana.

Tabla 3. Obstáculos y áreas de oportunidad para practicar una cultura de derechos humanos en la convivencia cotidiana.

Hallazgos	Discursos y observaciones
<p>Obstáculos para practicar una cultura de derechos humanos, identificados por los estudiantes.</p>	<p>Los estudiantes reconocen como obstáculos para una cultura de derechos humanos en su escuela los siguientes: JE (15 años) menciona “creemos que los más grandes son la discriminación y la intolerancia, por ejemplo en esta escuela que... que se podría decir que es de mente abierta, que cada quien puede vestir con lo que quiera, y puede hacer dentro de lo que cabe por que quiera, por ejemplo, los grupos más populares, por así decirlo, discriminan a los que no son, bueno a mi si me ha tocado y yo también he practicado la discriminación... o sea, yo lo digo por honesto, sobre todo por la vestimenta”, otros estudiantes agregan que la discriminación se extiende a los gustos personales y la forma de pensar; PA (15 años) agrega que otro obstáculo es “la poca integración entre los alumnos”, RY (15 años) agrega “poca integración, división grupal y reclusión grupal, o sea, que, entre varios grupos, en lugar de establecer comunicación, como que se recluyen en alguna zona específica y pues no sabes qué piensan o qué sienten ellos o por qué se aíslan”, MO (15 años) agrega “irresponsabilidad, eh...</p>

<p>Obstáculos para una cultura de derechos humanos, identificados por las autoridades escolares: la violencia como forma de relacionarse entre los estudiantes.</p>	<p>violencia verbal” y la docente agrega “también violencia sexual”, GE (15 años) menciona “falta de interés en cumplir con una cultura de derechos humanos”, VA (14 años) responde que otro obstáculo es “juzgar antes de conocer a la persona”, otros agregan “las bromas crueles; no respetarse; alguna decisión que haya tomado algún alumno y que lo molesten por ello; que se usan las redes sociales como un modo de humillar a alguien”.</p> <p>En una entrevista con las autoridades educativas, expresan que se han presenciado escenas donde las estudiantes usan vocabulario y calificativos denigrantes y groseros entre ellos como algo cotidiano.</p> <p>Según la experiencia de las autoridades académicas, se reconoce que en los últimos 6 años se ha intensificado el trato agresivo y violento entre los estudiantes, quienes lo practican como forma de reafirmarse como persona dentro del grupo; se identifica que dichas prácticas se han normalizado y a los estudiantes ya no les parece agresivo el trato bajo calificativos violentos y groseros, y se ha vuelto parte de lo cotidiano, incluida la difusión de imágenes pornográficas o violentas por redes sociales, así como la divulgación de contenidos íntimos y privados.</p> <p>Las autoridades escolares reconocen que una minoría de estudiantes expresan y practican los valores que han aprendido y que persisten entre los estudiantes las conductas machistas, identificadas como aquellas conductas que provienen de la cultura a la que pertenecen y que son prácticas sociales que perpetúan la agresividad</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

y segregación, es especial hacia las mujeres, así como prevalecen actitudes de dependencia y sumisión por parte de las mujeres estudiantes.

La docente titular del grupo, comenta acerca de la conducta de los estudiantes, durante la ejecución de la secuencia didáctica, y menciona: “los muchachos tuvieron cierta disposición, y lo digo así, *cierta disposición, ¿no?*, yo también de repente los noté, así como (dice en tono aflojerado) *este... este... ah...* pero son cosas que debemos afinar, ¿sabes? Como siempre les he dicho a los chamacos, no sé tú cómo lo pienses, siempre les he dicho que uno debe de dejarse sentir digámoslo así, con todos los tipos de maestros que uno tiene, uno no necesariamente va a tener a los maestros que a uno le gustan, maestros que siempre les entiendas, que siempre te den por tu lado... no, la experiencia académica tiene que ver con la diversidad de maneras [...] le apuesto más al que podemos aprender entre todos, porque entre todos nos mostramos lo que el otro no sabe del otro y se puede hacer ese espacio de aprendizaje, pero siempre estaré insistiendo en que uno se tiene que prestar a eso... y yo de repente sigo viendo esos ambientitos donde si no me gusta, mira, hasta me siento en la silla (se recuesta sobre la silla) o sea corporalmente estoy diciendo haz lo que quieras, ¿no? Entonces yo también aprendí mucho de esto, maestra, y no solamente como las personas que estamos de repente allá (señala al frente del aula), sino también si en algún futuro quisiera ser de nuevo

<p>Obstáculos para una cultura de derechos humanos, identificados a través de la observación de las sesiones de la secuencia didáctica: Las burlas como parte de la convivencia.</p>	<p>estudiante, al menos ya sé qué si hacer y (enfatisa) qué no hacer... ¿no?"</p> <p>Al presentarse en la primera sesión RY (15 años) dice: "Soy RY y me gusta que mis amigos sean directos conmigo",</p> <p>No logro escuchar, por lo que respondo: "Me repites tu nombre"</p> <p>RY repite su nombre.</p> <p>Para confirmar, digo: ¿RY?</p> <p>Los compañeros comienzan a reírse y burlarse diciendo en todo burlón otras palabras similares a su nombre.</p> <p>Enseguida se presenta VR (14 años), quien sigue la dinámica sugerida para la presentación de clase y dice: "mi animal favorito es el guepardo", su última palabra no fue escuchada por todos y JE (15 años) responde en modo burlón "¿qué? ¿El Bad Bunny?", a lo que la docente titular responde inmediatamente y con firmeza "el guepardo".</p> <p>Durante la segunda sesión, al formar los equipos, un grupo de amigos quedan dentro del mismo equipo y al escuchar los nombres de los integrantes, un estudiante dice "no maaa..." y otro contesta "si mamo" en tono burlón, mientras el grupo permanece en silencio. Mientras se siguen conformando los equipos por rifa, uno de ellos tiene un solo integrante y algunos compañeros comienzan a abuchear y uno dice "uh, se va aquedar solo".</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Prácticas cotidianas que hacen posible una cultura de derechos</p>	<p>En la segunda sesión, los estudiantes elaboraron un esquema con las relaciones encontradas en los conceptos del anexo 4. Un equipo expone y comienza diciendo “nosotros somos el equipo seis, que está conformado por MO, AS, GO, PL y yo y vamos a hablar de los conceptos principales”, JE (15 años) exclama “¡ah!” en tono sarcástico y burlón, dado que se trataba del mismo tema que todos los equipos expondrían.</p> <p>En la tercera sesión, PA platica con GO mientras come, ella voltea a la cámara y abre la boca y muestra su bocado, GL y AS se voltean haciendo mueca de asco y los tres se ríen. PA voltea de nuevo a la cámara y la saluda.</p> <p>Al iniciar la séptima sesión, algunos estudiantes instalan el proyector, mientras tanto, JE se encuentra de frente en el pasillo con MO y lo empuja, le señala al pizarrón y le habla como burlándose de manera muy seria y dura, como si estuviesen peleando, MO hace ademanes para enfrentarlo, como si fueran a comenzar una pelea física, ambos chocan sus pechos y JE levanta los brazos en ademan de amenaza y procede a darle un abrazo a MO y le dice “abrazos no balazos” y se vuelve a sentar, MO acepta el abrazo y sigue caminando.</p> <p>En la cuarta sesión, se pregunta al grupo ¿qué pueden hacer ante una situación donde se obstaculicen los DH en su escuela?, Al (15 años) responde “pues si eres capaz de hacer algo para detener, o sea, si ves que están</p>
-----------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>humanos dentro de la escuela.</p>	<p>molestando a alguien de manera física, pues llegar y decir ¡oye qué te pasa!, si te crees capaz de poder resolverlo, pues lo intentas y ya, si reconoces que no, vas con un maestro... recurrir a personas cercanas, bueno, si el problema es ajeno, tal vez hasta hablar con los demás sirve, aunque no sea tu problema, ellos pueden decirte algunas de las cosas que puedes hacer como individuo fuera del problema, o hablar con una de las personas que estuvo dentro del problema”, JE (15 años) agrega “respecto al punto de AI, por ejemplo si es un problema ajeno, o sea que a ti te afecte algo que alguien está haciendo, es conveniente hablarlo primero con él, para decirle oye, lo que estás haciendo me está afectando o afectas a él o afectas a todos, pero, si es por ejemplo un problema tuyo, que por ejemplo tú eres intolerante o... bueno que tú eres como el problema, tú sabes que eres el problema, pues decir, no sé, voy a hacer lo posible para no discriminar o no”; TA (15 años) agrega “a veces lo tratamos de solucionar pero termina peor... como que no concordamos en las ideas y empezamos a discutir... pues es que, si te llegas a enfadar demasiado, pues simplemente ya, y yo prefiero como decir así, con la jefa de grupo que es como la más así”, AL (15 años), la jefa de grupo, agrega “si alguien llegara conmigo a decirme algo así, yo lo primero que haría sería tranquilizar a la persona e inmediatamente ir con la asesora y hablar con ella y pues que hagamos una junta con las personas y solucionarlo”</p>
--------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- **Discusiones y observaciones:**

Saucedo y Guzmán (2018) reporta que en México prevalece dentro de las escuelas el denominado bullying o acoso escolar como parte de la convivencia cotidiana en las escuelas y agrega que se trata de un tema cuyo camino aún está por recorrerse, dado que hace falta entender el acoso escolar desde una mirada analítica que tome en cuenta las dinámicas sociales y temporales que determinan la participación de los estudiantes en su contexto.

En los hallazgos expuestos en este apartado, es posible identificar que efectivamente, las formas de convivencia cotidiana incluyen las burlas y el sarcasmo como formas de relacionarse dentro de clase, entre los estudiantes. Dichas prácticas dentro del entorno escolar representan un obstáculo para hacer posible una cultura de derechos humanos y a su vez reafirman la necesidad de educar en cuanto a formas de convivencia que fortalezcan el respeto a los derechos humanos y valoren la dignidad humana donde ésta última reconoce a las personas como merecedoras de respeto, y autónomas al generar ideas, deseos y conducir su vida de manera ética (López, 2014; Pereira-Menaut y Pereira, 2014).

Por otro lado, Landeros (2017) agrega que en las escuelas actuales se suele priorizar el funcionamiento eficaz del servicio en tanto que garantice el aprendizaje académico, la asistencia de los estudiantes y las condiciones físicas necesarias en mobiliario y equipos, y se dejan de lado condiciones primordiales de la educación, como la convivencia, la cual es una vía hacia la construcción de relaciones que favorezcan los derechos, si bien con este tipo de actividades que invitan a los estudiantes a la reflexión, se obtuvieron algunos testimonios donde se logra que el estudiante haga una reflexión de honestidad y abra el diálogo sobre sus propias conductas, lo cual es una práctica transformadora.

Las prácticas sociales actuales, tienden a presentar tintes de violencias, la cual se vuelve parte del trato común entre estudiantes y docentes en México; se trata de prácticas que se han normalizado y perpetuado, dada su naturaleza compleja, dado que dichas prácticas sociales con tintes violentos se presentan en formas variadas y en diversos espacios sociales (no únicamente dentro de las escuelas) y pocas

veces se ha cuestionado su impacto en la formación de los estudiantes como ciudadanos (Gómez-Nashiki, 2005 y Zurita, 2011).

Es importante hablar de violencias, en plural, dado que no se trata de una única forma de violencia, sino que tiene múltiples manifestaciones y estas pueden llegar a pasar desapercibidas por los estudiantes y por los mismos docentes, dada su normalización en la sociedad. Dentro de las escuelas, se identifica la violencia *de* la escuela como institución, *hacia* o en contra de la escuela y *en* la escuela. Estos tipos de violencia, a su vez pueden ser de tres tipos: físicas, como peleas o encuentros corporales; simbólicas, como en el caso de sanciones humillantes, desafíos a las normas o aislamiento social forzado; y palabras o actos agresivos en contra de los estudiantes o docentes. (SEP, 2015).

Es importante que, cuando se analiza la conducta y formas de relacionarse de los estudiantes del nivel medio superior, se considere que se encuentran en la etapa de la adolescencia, la cual, como ya se mencionó en el apartado “El docente y el estudiante del nivel medio superior en México”, se distingue por ser una etapa de cambios hacia la consolidación de la identidad y los valores que rigen su conducta (Hernández, 2009), por lo que es natural la búsqueda de nuevas formas de convivencia entre los estudiantes, ante lo que se hace necesaria la intervención del docente como el que facilita espacios de diálogo y práctica de valores, dado que la escuela se consolida como un espacio social encargado de fomentar la cohesión social y guiar la formación en valores y actitudes del estudiante, que favorezcan el desarrollo social (Hernández, 2009; Vázquez, 2008) y, entre otros objetivos, busca que el estudiante se comunique efectivamente, a través del diálogo respetuoso (DGB, 2013).

Dada la persistencia de situaciones de transgresión en el entorno escolar, surge la necesidad de encaminar las acciones escolares hacia el cumplimiento de los derechos de todos los que forman parte de la sociedad escolar (UNICEF, 2018), sin embargo, los docentes encargados de ello nos enfrentamos al reto que implica la formación en valores y principios de ciudadanía, cuando en muchas ocasiones, se carece de las herramientas para hacerlo, según Andrade y Muñoz (2003), Diaz-

Barriga (1993) y Fonseca (2016), por lo que se hace necesario el trabajo colegiado donde las diferentes ideas, conocimientos y actitudes de los docentes y estudiantes, colaboren para superar los retos de la educación actual.

Es importante prestar especial atención al hecho de que dentro de las instituciones, persiste un tipo de violencia que se perpetua a través de las acciones de los docentes, por ejemplo, cuando se implementan acciones correctivas violentas ante las conductas disruptivas de los estudiantes, lo cual se ejerce como mecanismo de control, lo que Bourdieu y Passeron (citados en Gómez-Nashiki, 2005) llaman violencia simbólica, es decir, aquellos actos que son violentos pero que se justifican en su función como reguladoras de la conducta, ante lo cual el docente y las autoridades educativas deben prestar especial atención para evitarlo, dado que abre la posibilidad de que se ejerza una disciplina percibida como injusta por los estudiantes (SEP, 2015), quienes se encuentran en una etapa de desarrollo y aprendizaje sobre formas de convivencia.

CAPÍTULO 6: Conclusiones

Desde el primer acercamiento al problema de la presente investigación, saltó a la vista la necesidad social de encontrar vías para orientar a los jóvenes sobre formas de convivencia que hicieran posible la construcción de entornos sociales donde tuviera lugar una cultura de derechos humanos; el posterior acercamiento a la institución y a los estudiantes del nivel medio superior, quienes solicitaron mantenerse en anonimato, abrieron las puertas a la posibilidad de llevar a cabo la propuesta de esta tesis, dado que expresaron su apertura ante lo planteado por este proyecto y la congruencia de éste con las necesidades educativas y sociales actuales.

El formar parte de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, en el área de Ciencias Sociales, permitió ejecutar la presente investigación, con la cual se elaboró la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, que articuló los contenidos de la materia de Ética I y los pronunciamientos de la educación en derechos humanos, y a través de estrategias de reflexión, participación y opinión, lograr fortalecer la cultura de derechos humanos dentro de la institución. A partir de la aplicación de las ocho sesiones de la secuencia didáctica, se obtuvieron resultados de distinta índole, plasmados en el capítulo anterior, de los cuales se extraen las siguientes conclusiones.

Con la presente propuesta didáctica, se buscaron los siguientes objetivos:

General

- Fomentar una cultura de derechos humanos en el contexto escolar a través de una secuencia didáctica en la materia de Ética I, del primer semestre del programa de la SEP.

Específicos

- Articular los contenidos de la materia de Ética I con los pronunciamientos más actuales sobre la educación en derechos humanos.

- Fomentar estrategias de reflexión, participación y opinión en los estudiantes para fortalecer la cultura de derechos humanos.
- Construir la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, mediante la selección de estrategias y técnicas de reflexión, participación y opinión de los estudiantes, hacia el fortalecimiento de una cultura en derechos humanos.
- Aplicar la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” en el nivel medio superior.
- Sistematizar los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” para conocer los alcances y los límites de la secuencia didáctica propuesta.

De los cuales se considera que se han cumplido en su totalidad, dado que a través de la aplicación de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”, fue posible conjugar estrategias de reflexión y participación que, a través del diálogo y el trabajo cooperativo, llevaron a los estudiantes a reflexionar sobre las formas de convivencia que practican y lograron proponer vías para fomentar una cultura de derechos humanos en su entorno escolar.

Además de lo anterior, durante la aplicación de la secuencia didáctica, los estudiantes expresaron que la estrategia de trabajo en equipos y la elaboración de proyectos que impliquen la expresión de sus ideas, les fue posible ir más allá de la elaboración de una tarea académica y tuvieron la oportunidad de construir una noción de la realidad social que les rodea a través del diálogo con sus pares, dado que, al socializar sobre los temas aquí propuestos, los estudiantes escucharon testimonios de sus pares que declaran la necesidad de construir formas de convivencia sana, lo cual fue de ayuda para que los estudiantes reconocieran su papel activo dentro de la escuela.

Los estudiantes mencionan que al trabajar con compañeros con quienes no habían trabajado, descubrieron que, por un lado, comparten intereses y es posible empatizar con sus pares y por otro lado, a través del diálogo, compartieron

experiencias relacionadas con la convivencia y los valores que practican en lo cotidiano y reconocen que ello los llevó a abrir los ojos ante la experiencia de los demás y a darse cuenta que el mundo social que les rodea está lleno de personas distintas a ellos, cuyas experiencias difieren y que, aunque no se haya vivido una situación de violencia o transgresión en carne propia, a través del compartir con sus semejantes, les fue posible construir una noción de la realidad social en la que viven, en la cual es necesario practicar formas de convivencia sana.

Lo anterior se ve reflejado en los discursos de los estudiantes, dado que comienzan por describir el tipo de convivencia en su escuela como una convivencia sana, a lo que posteriormente, reconocen que prevalecen diferentes obstáculos para una cultura de derechos humanos, que ellos mismos los reproducen en su cotidianidad y finalmente concluyen que con su participación y a través del trabajo en conjunto, pueden tomar parte en la construcción de una cultura de derechos humanos, con la cual se fortalezcan formas de convivencia sana, basadas en los valores que han aprendido y con ello transformar su realidad social en cuanto al progreso en formas de convivencia.

Al abordar el tema de la participación dentro del propio entorno escolar, los estudiantes comienzan por expresar que no es de su interés formar parte de la toma de decisiones escolares y que no tienen tiempo para informarse y participar; posteriormente, a través del diálogo sobre el mismo tema, los estudiantes terminan por concluir que la participación en su entorno escolar va más allá de realizar actividades extraescolares, como lo son el deporte y las artes; y que, participar es formar parte activa de un entorno como lo es el escolar, en el cual reconocen que es un espacio donde invierten gran parte de su tiempo y además es un lugar donde se desarrollan y donde, a través de su participación, es posible hacer de la escuela un lugar favorable para ellos, es decir, que al estar involucrados de manera activa en lo que sucede a su alrededor, pueden generar un tipo de espacio social que atienda a sus necesidades.

Si bien, los estudiantes comenzaron por hablar de la participación como algo ajeno a ellos, terminaron por reconocer que a través de la participación se sienten

incluidos y tomados en cuenta en un espacio social importante para ellos y que, además poseen las herramientas para hacerlo desde su papel como estudiantes, lo cual es importante tener en cuenta como docentes, dado que nuestra labor se enfoca en potencializar las capacidades de los estudiantes, quienes están próximos a formar parte activa de la sociedad, por lo cual es importante buscar vías para que los estudiantes den el salto del *saber* cuál es su rol a *actuar* como tal.

La teoría enuncia que la participación es parte importante para la construcción de una cultura de derechos humanos, sin embargo, persisten situaciones sociales dentro de la escuela que representan un obstáculo para acercarse a ella. Se identificaron dichos obstáculos desde tres perspectivas: la del estudiante; la de las autoridades escolares y docentes; y finalmente la perspectiva del investigador. Llama la atención que desde cada perspectiva se identifican obstáculos distintos, y cada perspectiva enuncia lo que cada grupo de actores considera importante para una cultura de derechos humanos, como se expone a continuación:

Los estudiantes reconocen como obstáculo para una cultura de derechos humanos, las conductas que para ellos representa un problema, algunas de ellas son el discriminar a algunos, hacer bromas crueles y aislarse entre grupos de populares y los no-populares. Si bien, los estudiantes reconocen dichas conductas como obstáculos para una cultura de derechos humanos, el tipo de conductas identificadas, enuncian el reconocimiento de situaciones sociales que consideran injustas y su interés por formar parte de un grupo social, lo cual es característico de la etapa de la adolescencia. Identificar las conductas discriminatorias como conductas problemáticas es un primer paso, sin embargo, se hace necesario tomar acciones en lo sucesivo al respecto para modificarlas, para lo cual se invita a los docentes a extender el trabajo con los estudiantes en este sentido.

Por otro lado, las autoridades educativas hablan de un tipo de trato entre los estudiantes que involucra la normalización de conductas de violencia, tales como el uso de vocabulario grosero, el trato agresivo entre estudiantes de ambos sexos y las conductas machistas que llevan consigo la reproducción de roles de sumisión y dependencia de las mujeres. Las autoridades hablan de normalización de dichas

conductas que saltan a su vista, pero los estudiantes no mencionan ni reconocen ninguna conducta de ese tipo, lo cual reafirma que estas han sido integradas como algo normal y los estudiantes no las visualizan; especialmente este tipo de conductas a las que refieren las autoridades, son el tipo de conductas transgresoras que se perpetúan y se refuerzan culturalmente, a pesar de los esfuerzos de los docentes y las autoridades por intervenir y mantener un diálogo constante con los estudiantes para invitarlos a reflexionar sobre su conducta.

Ante lo mencionado por las autoridades, es importante reconocer que las conductas machistas y el vocabulario soez, juegan un papel social importante, por un lado, al formar parte de la cultura mexicana a través del tiempo, por lo que se continúan reproduciendo y son difícilmente reconocidas y, por otro lado, porque determinan la forma en que ocurre la participación dentro de los distintos círculos sociales, ya que este tipo de conductas culturalmente aceptadas, van a determinar quién participa y cómo participa y quién no participa o no es tomado en cuenta, lo cual no debe perderse de vista al abordar temas sociales como lo es la participación y las formas de convivencia.

Finalmente, como investigador, se observa la persistencia de burlas y uso del sarcasmo para descalificar a otros, proveniente de algunos estudiantes, en su mayoría hombres, quienes, además son aquellos que juegan el papel de líderes en el grupo, como es el caso de JE, integrante del grupo, cuyas intervenciones durante las sesiones suelen aportar con ideas congruentes y opiniones acertadas, pero que terminan siendo contradictorias con sus conductas cotidianas de burlas y menosprecio a sus compañeros. Lo anterior salta a la vista, dado que se trata de conductas comunes en nuestra sociedad, donde el rol de líder se presenta comúnmente emparejado con actos de transgresión que refuerzan las relaciones de poder ahí establecidas, las cuales se observa que se reproducen en el aula de manera normalizada y no son cuestionadas por los estudiantes ni por los docentes, quienes también llegamos a practicar dichas formas de convivencia. Por lo anterior, se hace la invitación a todos los docentes a observar y ser críticos sobre la forma en que ejercemos nuestro liderazgo ante los estudiantes y reflexionar sobre el

impacto que tiene el reproducir las formas de liderazgo trasgresor. Además de ello, es importante que, al haber identificado estas prácticas, en lo sucesivo se amplíen las herramientas a disposición del docente para posibilitar nuevas formas de liderazgo desde el aula.

De la aplicación de la secuencia didáctica, los estudiantes tuvieron la oportunidad de identificar las acciones que se pueden llevar a cabo para combatir los obstáculos que se presenten en las diferentes situaciones sociales, para acercarse a una cultura de derechos humanos. La acción en común que los estudiantes identifican que está en sus manos realizar, es el intervenir para dar solución a las situaciones y problemas que se presenten, siempre de la mano de alguna autoridad, es decir, reconocen que, ante la existencia de situaciones problemáticas en su entorno escolar, es necesario intentar solucionar los problemas e involucrarse acompañados de las autoridades, como los son los tutores, los docentes y directivos. Si bien es una alternativa viable dentro del entorno escolar y que es pertinente llevar a cabo, es importante reconocer que, para una cultura de derechos humanos, se hace necesario pensar en que dichas formas de participar en las escuelas, posteriormente deberán evolucionar hacia la participación independiente y responsable de los ciudadanos, la cual puede prescindir de la presencia de una autoridad; si bien, en nuestra sociedad es común que la solución de problemas implique la presencia de una autoridad que regule, esta lleva consigo una carga un tanto punitiva, la cual aleja a los actores de desarrollar habilidades para el diálogo y la resolución de problemas para la transformación del entorno social, pues se enuncia siempre la necesidad de la presencia de una autoridad que dictamine qué hacer.

Sobre lo mencionado, es importante que, en lo posterior, se tomen acciones para dotar de herramientas a los estudiantes como ciudadanos, que los capaciten para participar de manera activa en sus círculos sociales y tomar decisiones que los acerquen a una cultura de derechos humanos, para lo cual, la presente investigación funciona como punto de partida.

De esta experiencia, como docente he desarrollado una nueva forma de ver el papel del docente en las Ciencias Sociales, el cual rebasa la expectativa de ser aquel que fomenta situaciones de aprendizaje, y se posiciona como el que colabora en la formación de la perspectiva de los estudiantes ante las realidades sociales que los rodean y posibilita la exposición de los estudiantes a situaciones de aprendizaje que van más allá del aula y de la institución, situaciones que propiciarán la reflexión sobre la visión de su propia realidad social y el papel que juegan dentro de ella, para así formar parte activa.

Como estudiante de la maestría, el llevar a cabo la investigación teórica, planificar la elaboración de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” y finalmente, llevarlo a la práctica, fueron procesos que implicaron la aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la maestría, lo cual culminó en la obtención de los resultados de la presente investigación. Esta experiencia, concluye con la apertura a tomar en cuenta las puntualizaciones importantes aquí mencionadas sobre la propuesta didáctica elaborada; así como la invitación a los docentes a colaborar de forma activa en la formación de ciudadanos que perpetúen formas de convivencia basadas en la participación hacia una cultura de derechos humanos, dada la naturaleza formativa del entorno escolar y su influencia en la construcción de relaciones sociales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. (2013). Sistematización como método de investigación cualitativa: un uso nuevo de las cosas conocidas. *Revista educación y futuro digital*. 6, 29-41 ISSN: 1695-4297. Recuperado de: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119001/EYFD_63.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alonso, Góngora y Ortiz–Ortega. (2015). El género, un elemento indispensable de la educación universitaria en derechos humanos. *Reencuentro*. 70, 113-136. ISSN: 0188-168X Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34046812008>
- Álvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Alzate, T., Puerta, A. y Morales, R. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*. 47 (4). 1-10. ISSN: 1681-5653. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2301>
- Amnistía Internacional. (2018). Educación en derechos humanos (EDH). Recuperado de: <https://amnistia.org.mx/actua/aprende/>
- Andrade, M. y Muñoz, C. (2003). ¿Perfil o rostro para el docente?. *Tabula Rasa*, (1), 213-218. ISSN: 1794-2489. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600110>
- Araya-Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación*, 38 (1), 69-84. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030587004>> ISSN 0379-7082
- Araya-Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación*, 38 (1), 69-84. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030587004>> ISSN 0379-7082
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*. México: Trillas.

- Asamblea General (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de: http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Declaracion_DN.pdf
- Azkarate, G., Errasti, L. y Mena, M. (2000). Materiales para la educación en derechos humanos. Ararteko. País Vasco. Recuperado de: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2_466_3.pdf
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*. 16, 123-151. ISSN: 1515-9485. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539798006>
- Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. *La Piragua*. 9, 1-8. Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0746/6_CEA_SIS.pdf.
- Borjas, B. (2003). Metodología para sistematizar prácticas educativas por las ciudades de Calvino. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. Recuperado de: http://www.feyalegria.org/archivos/file/Ciudades_Calvino.pdf
- Capó, J. (1986). Psicología humanista y educación. Anuario de psicología U.N.E.D. 34. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewfile/64552/88514>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Conejeros-Solar, M., Gómez-Arizaga, M. y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para estudiantes/as con altas capacidades. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 393-411. ISSN: 2027-1174. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281028437007>
- Diario Oficial de la Federación. (2008a). Acuerdo numero 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado

- Diario Oficial de la Federación. (2008b). Acuerdo numero 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- Diaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, N. y Reinoso, B. (2013). *Sistematización de una práctica pedagógica a través de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia argumentativa en estudiantes de ciclo v de la institución educativa maría dolorosa jornada nocturna, de la ciudad de Pereira*. (Tesis de Licenciatura en Español y Literatura). Universidad tecnológica de Pereira, Facultad de ciencias de la educación. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3924/37241D542.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Diaz-Barriga, A. (2005). *Didáctica y Currículum*. México: Paidós Educador.
- Díaz-Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Diaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: UNAM.
- Diaz-Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 14 (98), 6-25. ISSN: 0185-2698. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209802>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2012). *Enfoque centrado en competencias*. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias

- Dirección General del Bachillerato. (2013). Bachillerato General. Recuperado de: https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php
- Educarchile. (2012). Generando espacios de buen trato. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=217724>
- Eisner E. (1998). “¿Qué hace cualitativo a un estudio?”. En E. Eisner, *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós, pp.43-58.
- El Achkar, S. (2002). Una mirada a la Educación en Derechos Humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. En: Daniel Mato (coord.). (2002). *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. 111-120. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación, Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24462.pdf>
- Expósito, E. (2016). *Efecto de la interacción en el muestreo de sujetos e ítems sobre el error de enlace*. (Tesis de doctorado). Facultad de educación de la Universidad de Complutense de Madrid. Madrid.
- Flores, J. y Sánchez, E. (2011). Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo. *Educare*. 15(2), 151-167. ISSN: 2244-7276. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/viewFile/460/206>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2002). UNICEF va a la escuela para promover los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela1.PDF
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2006a). La adolescencia. *Vigía de los derechos de la niñez y la adolescencia mexicana*, 3. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_vigia_III.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2006b). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2017a). *Diálogo Social*. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/politicaspublicas_6917.htm
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2017b). *Violencia y maltrato*. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). Informe Anual México 2017. Recuperado de: <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/informe-anual-2017-unicef-mexico-y-ninos-en-un-mundo-digital?idiom=es>
- Fonseca, C. (2016). Docentes de bachillerato y la formación ciudadana de sus estudiantes. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 6 (12). ISSN: 2007-7467 Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153966023>>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. México: Singlo XXI.
- Fuentes, E. (1998). Concepciones, conocimiento y práctica docente del profesorado de ciencias sociales. *Psicología e educación*. 2 (2), 121-143. ISSN: 1138-1663. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6656/RGP_2-12.pdf;jsessionid=D02A4B86BC4BD4E94BF8D40786EA9D38?sequence=1
- Garín, I. (2011). La elaboración de una secuencia didáctica para desarrollar la competencia pragmática y discursiva en LE (inglés). En *VI Simposio Internacional de Estudios de Géneros Textuales (SIGET)*. Universidad de Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Recuperado de: https://www.academia.edu/2472735/La_elaboraci%C3%B3n_de_una_secuencia_did%C3%A1ctica_para_desarrollar_la_competencia_pragm%C3%A1tica_y_discursiva_en_LE_ingl%C3%A9s_
- Gómez, E. y Hernández, A. (2013). *Diseño, implementación y evaluación de secuencia didáctica para el desarrollo de la producción oral en un curso de francés extracurricular de la universidad del valle*. (Tesis de Licenciatura en Lenguas extranjeras inglés-frances). Universidad del valle, facultad de

humanidades. Colombia. Recuperado de:
<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7102/3/CB0433881.pdf>

- González, M., Kaplan, J., Reyes, G. y Reyes, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Universidades*, (46), 27-33. ISSN 0041-8935. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/373/37318636004.pdf>
- Gutiérrez, C. (2014). Para deconstruir las violencias de Estado. Educación en derechos humanos desde un sitio de memoria. *Argumentos*. 27 (76), 15-34. ISSN: 0187-5795. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59537777002>
- Hernández, G. (2015). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Hernández, J. (2009). *El webquest como recurso didáctico para el aprendizaje del estudiante del nivel medio superior*. (Tesis de maestría en docencia en educación media superior de la Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de:
<http://132.248.9.195/ptd2009/marzo/0641121/Index.html>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH]. (2012). *Ideas para introducir los derechos humanos en el aula*. Chile: Maval.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/derechos/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015a). *Incidencia delictiva*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/incidencia/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015b). *Percepción sobre seguridad pública*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/percepcion/>
- Instituto Nacional Electoral [INE], Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA] y UNICEF México. (2017). *Guía de*

Participación para Adolescentes. Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes: México. Recuperado de: https://infosipinna.org/media/documentos/GU%C3%8DA_ADOLESCENTES.pdf

- Iovanovich, M. (2007). La Sistematización de la Práctica Docente en Educación de Jóvenes y Adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 42 (3), ISSN: 1681-5653. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2419>
- Jaramillo, J. La reflexividad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación en ciencias sociales. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*. (76), 103-124. ISSN: 0120-8454. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515552365004>
- Landa, C. (2002). Dignidad de la persona humana. *Cuestiones Constitucionales*. (7), 109-138. ISSN 1405-9193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88500704>
- López, J. (2014). La dignidad humana. *Salud*. 18 (1), 5-6. ISSN: 1316-7138. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375939025002>
- López, R. (2012). Didáctica para profesores en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? Universidad de Santiago Compostela. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=156:didactica-para-profesorado-en-formacion-por-que-hay-que-aprender-a-ensenar-ciencias-sociales&catid=15&Itemid=103
- Kottak, C. (2000). Antropología cultural. Espejo para la humanidad. Madrid: McGraw-Hill
- Magendzo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-16.
- Mansfield, K. (2012). Secuencia didáctica de lectura compartida “Contémonos un cuento”. Colegio Cambridge. Recuperado de: <http://www.comunidadcambridge.com/blogoral/wp-content/uploads/2012/07/Texto-propuesta-final.pdf>

- Mardones, R. (2014). *Sistematización de una experiencia de investigación-acción-participativa (IAP) para el fortalecimiento de la participación comunitaria de jóvenes en el Chaitén post-erupción volcánica a través de la radio local*. (Tesis de pregrado). Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115735/Sistematizaci%C3%B3n%20Radio%20Chait%C3%A9n_Rodrigo%20Mardones.pdf;sequence=1
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio de desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (1), 16-37. ISSN: 1607-4041. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501102>
- Martínez, V. (2013). Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46, (136), 39-67. ISSN: 0014-8633. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42725646002>
- McMillan, J. y Schumacher, S. *investigación educativa*. México: Pearson.
- Messina, G. (2004). La sistematización educativa: acerca de su especificidad. *Revista enfoques educativos*. 6 (1), 19-28. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Messina_Raimondi.pdf
- Mojica, G. y Velandia, E. (2015). *La secuencia didáctica como estrategia para mejorar los procesos de escritura de los estudiantes de ciclo dos del colegio Montebello, Institución educativa distrital, sede B de la ciudad de Bogotá D.C.* (Tesis de Maestría en educación). Universidad libre, Facultad de educación. Colombia. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8345>
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44. Recuperado en http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf
- Moreno, M. (2003). Los temas del maestro y la maestra dominicanos: análisis de diarios de campo hacia una literatura de la práctica. *Ciencia y*

Sociedad, 28 (1), 161-176. ISSN: 0378-7680. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87012383005>

- Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2012). Programa nacional para la educación en derechos humanos. Segunda etapa. Plan de acción. Geneva: United Nations. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf
- Naciones Unidas. (1959). Declaración de los derechos de los niños. Recuperado de: <http://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>
- Naciones Unidas. (2004). La enseñanza de los Derechos Humanos: Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCCchapter1sp.pdf>
- Naciones Unidas. (2012). *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos*. Naciones Unidas: Nueva York. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_sp.pdf
- Naciones Unidas. (2014). Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Asamblea general. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/58/PDF/G1409958.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (2017a). Historia de la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/history.shtml>
- Naciones Unidas. (2017b). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Naciones Unidas. (2017c). Sus derechos humanos. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>

- Navarro, A y Roche, A. (2013). Investigación en educación: Los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Oficios terrestres*. 6, 1-17. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27213>.
- Ochoa, O. y García, A. (2012). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 199-217. ISSN: 0121-053X Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322227527011.pdf>
- Olvera, E. y Orellana, A. (2005). Escuchemos a Paulo Freire: una mirada a la educación popular. *Revista electrónica diálogos educativos*. 5 (10), 35-51. ISSN 0718-1310. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1215>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2012). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. UNICEF: Nueva York. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Sistematización de experiencias educativas innovadoras. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente". Perú: CARTOLAN E.I.R.L. -Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247007s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Recuperado en http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Paiva, A. (2004). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. *Revista ciencias de la educación*. 2 (26), 133-142. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>

- Pele, A. (2004). Una aproximación al concepto de dignidad humana. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*. 1, 9-13. Recuperado de: http://universitas.idhbc.es/n01/01_03pele.pdf
- Pereira-Menaut, A. y Pereira, C. (2014). De nuevo sobre la dignidad humana. *Cuadernos de Bioética*, 25 (2), 231-242. ISSN: 1132-1989. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87532349003>
- Portal-Camellón, A., Fragoso-Ávila, J. y Ramos-Negrín, M. (2016). La preparación del maestro desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua. *Ra Ximhai*, 12 (5), 15-25. ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46147584001>
- Prieto, F. (1952). El humanismo democrático y la educación. *Revista de la Universidad de Costa Rica*. 7. Recuperado en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ucr/article/view/21941/22129>
- Prodiversa. (2017). *Guía didáctica: En el planeta todos somos libres en dignidad y derechos. ¿A qué tengo derecho?*. España: ONGD Prodiversa-Progreso y Diversidad. Recuperado de: <https://issuu.com/prodiversa/docs/guiaddhhprimaria>
- Ramírez, M. (2016). Piaget y Vygotsky frente a frente. *Multidiversidad management*. 26, 74-78.
- Reardon, B. (2010). Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz. *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2008-2009*. Conferencia Magistral llevada a cabo en el congreso de la Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>
- Robles, M. y Gallardo, M. (2015). La formación de educadores sociales a través de la práctica reflexiva. Aprendizaje para en el cambio social como estrategia para contribuir a la responsabilidad social universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 19 (1), 298-315. ISSN: 1138-414X. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729014>

- Rodríguez, W. y Alom, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*. 8, 1-21. ISSN: 1409-4703 Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052004>>
- Romero, C. (2015). La sistematización de experiencias como alternativa de investigación social. (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3625/TTS_RomeroArdilaCamilaAndrea_2015.pdf?sequence=1
- Ruiz, J. (2015). Diplomado para docentes en el uso pedagógico de las TIC con impacto en los estudiantes. Manual pedagógico 1: Secuencias didácticas. Colombia: Educador Digital DocenTIC. Recuperado de: <http://maestros.colombiaaprende.edu.co/>
- Sacavino, S. y Candau, M. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximhai*. 10(2), 205-225. ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266009>
- Sánchez, E. y Zamora, M. (2017). “La Pulla” una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos. (Tesis de Maestría en educación). Universidad tecnológica de Pereira, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7924/37241S211.pdf?sequence=1>
- Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75. ISSN: 1139-7853. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=338230781007>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.

- Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan de estudios 2011. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2014a). Hacia una convivencia escolar sana y pacífica. Subsecretaría de Educación básica. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/hacia-una-convivencia-escolar-sana-y-pacifica>
- Secretaría de Educación Pública. (2014b). Manual para la convivencia escolar en educación básica. México: Gobierno de Puebla. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263845/MLCE_Puebla.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Documento base del bachillerato general. México: Dirección General del Bachillerato. Recuperado de: https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Nuevo Currículo de la Educación Media Superior. Campo disciplinar de Humanidades. Bachillerato General. México: SEP. Recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>
- Secretaría de Salud. (2002). Código de ética de los servidores públicos de la administración pública federal. *Diario Oficial de la Federación*, México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/115850/Codigo_Etica.pdf
- Secretaría de Salud. (2006). *Extracto del Informe Nacional Sobre Violencia y Salud*. México, DF: SSA. [https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(2\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(2).pdf)
- Silva, A. (1976). Paulo Freire: una educación para la liberación. *Revista de educación*, 242, 87-96. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1976-242/re24206.pdf?documentId=0901e72b8181e396>

- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2018). Portal de Procuradurías de Protección. Recuperado de: <http://sitios.dif.gob.mx/pdmf/las-pdmf/que-son-las-pdmf/>
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2017a). Misión. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/mision_sems
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2017b). *Programa de estudios de primer semestre. Ética I*. México: DGB. Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1erSEMESTRE/Etica-I.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2017c). *Programa de estudios de primer semestre. Ética II*. México: DGB. Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/2doSEMESTRE/%C3%89tica%20II.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2017d). *Programa de estudios de primer semestre. Introducción a las ciencias sociales*. México: DGB. Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/2doSEMESTRE/%C3%89tica%20II.pdf>
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Recuperado de: https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2015). *La evaluación de los aprendizajes en la Educación Media Superior. EstePaís*. Recuperado de: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2016/Enero/evaluacionaprendizajesEduMediaSuperior.pdf>

- Universidad de las Américas. (2015). *Fichas de procedimientos de evaluación educativa UDLA*. Chile: SERIE. Recuperado de: <https://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadimg/File/PlanesDeEstudio/Fichas-de-procedimientos-de-evaluacion-UDLA-b.pdf>

- Vázquez, D. (2008). *Problemas más frecuentes en estudiantes de bachillerato*. (Tesis de maestría en investigación educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán). Recuperado de: <http://www.actiweb.es/estudiantediego/archivo4.pdf>

- Velázquez, E., Ulloa, L. y Hernández, J. Hacia el aprendizaje reflexivo en la formación del personal docente. *VARONA*. (44), 14-17. ISSN: 0864-196X. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635564004>

- Villar, F. (2003). Proyecto docente: psicológica evolutiva y psicológica de la educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/>

- Villarreal, P. y Maguin, T. (2014). *Sistematización de la Secuencia Didáctica “Publicar antes de aprender a leer y escribir convencionalmente”: una mirada reflexiva y constructiva de la práctica docente*. (Tesis de Licenciatura en Pedagogía Infantil). PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN. Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12307/VillarrealOrtizLeydiCatherine2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Woods P. (2015). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. España: Paidós, pp. 49-76.

Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica: Juntos hacia una cultura de derechos humanos.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
SUPERIORES - UNIDAD MORELIA



Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Área de Ciencias Sociales

SECUENCIA DIDÁCTICA: JUNTOS HACIA UNA CULTURA DE DERECHOS HUMANOS

Por: Lic. Nadia Patricia García Chacón



Índice

Presentación	144
¿Por qué es importante una cultura de derechos humanos?	145
Conceptos importantes para el docente	146
Principios teóricos y estrategias del enfoque sociocultural.....	149
Visión del estudiante desde el enfoque sociocultural.....	153
Rol del docente desde el enfoque sociocultural.....	153
Competencias del Programa Sectorial de Educación 2013-2018	154
Competencias genéricas a las que contribuye la secuencia didáctica.....	154
Competencias disciplinares básicas a las que contribuye la secuencia didáctica	
155	
Secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”	156
Datos generales	156
SESIÓN 1 - Diagnóstico.....	157
SESIÓN 2 – Convivencia en el entorno escolar.....	159
SESIÓN 3 – La participación en el entorno escolar	162
SESIÓN 4 – Mi comunidad escolar y yo	165
SESIÓN 5 – Mi participación en la comunidad escolar	170
SESIÓN 6 – Participemos juntos	172
SESIÓN 7 - Participemos juntos	174
SESIÓN 8 – Evaluación final y retroalimentación	176
Referencias de la secuencia didáctica <i>Juntos hacia una cultura de derechos humanos</i>	179
Anexos de la secuencia didáctica “ <i>Juntos hacia una cultura de derechos humanos</i> ”	183

Presentación

La presente secuencia didáctica es un recurso de apoyo a la enseñanza de los contenidos la materia de Ética I, bloque IV “Derechos Humanos y democracia” del nivel medio superior cuente. Dentro de los siguientes apartados de este material, el docente encontrará información útil para la ejecución de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”.

Una secuencia didáctica es definida como la herramienta que apoya el desarrollo de competencias a través de la organización de situaciones de aprendizaje, las cuales son planificadas en forma secuencial y van de lo simple a lo complejo; están encaminadas al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados, con miras a la integración de la teoría y la práctica a través de la reflexión y comprensión del contenido académico (Díaz-Barriga, 2013). Diversos autores coinciden en que los contenidos que se abordan dentro de una secuencia didáctica deben estar conectados entre sí, de manera que al desarrollar cada sesión, se retomen contenidos anteriores y se complejicen gradualmente, lo que le da una estructura que parte de lo simple a lo complejo, cuyo inicio se da con la exploración e introducción de conceptos, para finalizar con actividades de reflexión y aplicación del conocimiento que colaboren en la formación de competencias e integración del conocimiento teórico en la práctica dentro del contexto real de los estudiantes (Díaz-Barriga, 2013; Ruiz, 2015; Tobón, Pimienta y García, 2010).

Dentro de la secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos” se desarrollan ocho sesiones con la cuales se busca que el estudiante construya conocimiento teórico-práctico sobre formas de convivencia sana y valores que permitan fomentar una cultura de derechos humanos en su entorno escolar, desde el enfoque pedagógico sociocultural.

Se busca que la secuencia didáctica sea un medio de organización de los contenidos a través de los cuales se oriente al estudiante hacia conocimiento y reflexión sobre los valores y formas de convivencia sanas, así como hacia la reflexión sobre su propia participación en una cultura de derechos humanos.

¿Por qué es importante una cultura de derechos humanos?

La presente secuencia responde a la necesidad social actual de fomentar una cultura de derechos humanos encaminada al desarrollo de formas de convivencia sanas.

El fomento de una cultura de derechos humanos en el nivel medio superior es necesario dado el contexto social que rodea a la sociedad mexicana actual, el cual se caracteriza por estar conformado por diferentes situaciones complejas, como por ejemplo las constantes situaciones de violencia y trasgresión a los derechos humanos en los distintos contextos sociales. Lo anterior se posiciona como un marco de referencia para el desarrollo de relaciones interpersonales, especialmente para los jóvenes adolescentes y enmarca una problemática emergente necesaria de atender.

Los adolescentes que cursan el nivel medio superior se encuentran en una etapa de transición y aprendizaje sobre su rol social, el cual se determina según las interacciones con la sociedad y su cultura, donde se aprende a regular la conducta en la socialización, se adquieren experiencias y se construye conocimiento sobre las mismas. Por lo que se hace necesario emprender acciones que orienten a los estudiantes en cuanto a formas de relacionarse, participar y socializar, donde los derechos de todos sean garantizados como parte de lo cotidiano.

La presente secuencia didáctica se enfoca en el fomento de una cultura en derechos humanos a través de la construcción sobre formas sanas de convivencia y valores, lo cual es necesario para fortalecer el respeto a los derechos humanos, así como valorar la dignidad humana y la igualdad en la convivencia cotidiana para lograr el progreso social en formas de convivencia.

Corresponde al docente en Ciencias Sociales atender a las necesidades de las sociedades actuales, dado que las ciencias sociales es la disciplina educativa encargada de la formación de estudiantes reflexivos y críticos, quienes sean capaces de desenvolverse de manera que se fomenten los valores de su propia cultura, en defensa de los derechos de todos.

Conceptos importantes para el docente

Enseguida se exponen los principales conceptos abordados en la secuencia didáctica, los cuales proveen al docente las bases en cuanto a los conceptos teóricos que debe dominar y la relación entre ellos, así como la forma en que son empleados en la presente secuencia didáctica, lo cual esclarecerá los objetivos a alcanzar a través de las actividades aquí incluidas.

- Derechos humanos:

Los derechos humanos son el sistema de principios que rigen la convivencia para la realización del bien común, es decir, para lograr la satisfacción de las necesidades sociales como una prioridad (Secretaría de Salud, 2002) y poseen las siguientes características: son universalmente reconocidos, es decir, son promovidos y respetados en todas partes; inalienables, pues no deben suprimirse; indivisibles e interdependientes, pues cada uno implica a los demás ya sea en su avance o en su privación; innatos, ya que todas las personas nacen poseedoras de derechos; irrenunciables, es decir, no es posible desistir a ellos; y necesarios, por su naturaleza esencial.

Los derechos se han plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la cual fue aprobada por la mayoría de las naciones que conformaban a las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2017a). Dicha Declaración consta de 30 artículos, donde se establecen de forma clara los derechos de los que todos gozan e incluye la descripción de lo que cada uno refiere (Naciones Unidas, 2017b). Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos se enuncia de manera oficial el pacto entre naciones con el objetivo de vivir en entornos de paz en todas las sociedades, dado que, a través de la garantía de los derechos humanos, se posibilitan relaciones de respeto y satisfacción de las necesidades personales y sociales, en búsqueda del bien común (Naciones Unidas, 2017b, Secretaría de Salud, 2002; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2002).

Además de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se hace necesaria la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), debido a que, aunque en muchos países ya existían leyes para la protección de los infantes, estas no siempre eran respetadas y persistía la violencia física y verbal contra los infantes en

distintos contextos sociales, por lo que surge la Convención sobre los derechos del niño para reforzar el reconocimiento de la dignidad de las y los menores y garantizar su protección y desarrollo. La Convención de los Derechos de los Niños es la encargada de establecer los principios que han de ser procurados por la sociedad para dar protección legal a los menores y se establece en 1989 como la primera ley internacional sobre los derechos de los niños obligatorios para los Estados firmantes, la cual se incorpora a las leyes de México en 1990 (Instituto Nacional Electoral [INE], Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA] y UNICEF México, 2017). En ella hacen explícitos los derechos de los menores de 18 años en 54 artículos que reconocen a los menores como sujetos de derecho, es decir, como personas con derecho al desarrollo físico, mental y social, así como a la expresión libre de su opinión (UNICEF, 2006).

- Cultura de derechos humanos:

La cultura constituye el conjunto de formas de vida y costumbres, propias de un lugar y una época determinados (Real Academia Española, 2019). Una cultura de derechos humanos consiste en aquellas prácticas sociales, actitudes y comportamientos que hacen posible el respeto y goce de los derechos humanos como parte de la vida cotidiana de quienes integran dicha sociedad (Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012 y Naciones Unidas, 2014).

Es posible fomentar una cultura de derechos humanos desde las escuelas, dado que, a través del desarrollo de actividades educativas basadas en los principios de la educación en derechos humanos, se logra que los estudiantes reconozcan su responsabilidad ante los derechos y sean partícipes de su promoción y ejecución (Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012 y Naciones Unidas, 2014). Para informar, formar y educar en una cultura de derechos humanos, es necesaria la enseñanza y educación en cuanto a formas de convivencia que fortalezcan el respeto a los derechos humanos y se valore la dignidad humana (Naciones Unidas, 2012 y 2017b).

- Convivencia sana

La convivencia sana refiere a la forma de relacionarse con otros, donde los valores y las normas establecidas socialmente rijan la conducta hacia la construcción de entornos de paz, donde se practiquen los derechos humanos y la resolución no violenta de conflictos (Flores y Sánchez, 2011; Sacavino y Candau, 2014 y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017).

Una vía para lograr establecer formas de convivencia sana en las escuelas es a través del uso de estrategias para la formación de ciudadanos participativos en su entorno, conscientes de sus acciones, quienes establecen relaciones de respeto a sí mismos y al otro, y quienes actúan haciendo uso de los valores de su cultura para promover los principios enunciados en los derechos humanos, lo cual tiene sus bases en la educación en derechos humanos (Amnistía Internacional, 2018; Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012 y UNICEF, 2002).

Cuando se apuesta por el fomento de formas de convivencia sana en las escuelas, la educación abre las puertas a espacios para la toma de conciencia sobre el mundo y la situación social que se vive para actuar ante ella hacia la transformación, a través del diálogo dentro del aula (Paiva, 2004).

- Valores:

Los valores son definidos como los atributos de las personas en cuanto a creencias y comportamientos, los cuales orientan la conducta, determinan la toma de decisiones y la resolución de conflictos para establecen relaciones de convivencia sana con los demás (Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH], 2012; López, 2014 y SEP, 2014b).

En las escuelas, los valores son la herramienta que permite a los estudiantes participar en la sociedad en que se desenvuelven, con miras hacia la transformación y a la mejora tanto social como personal (DGB, 2013).

- Entorno escolar:

El entorno escolar es el espacio donde sucede la enseñanza y el aprendizaje en la educación formal, el cual posee características sociales propias y una cultura propia, los cuales debe facilitar el desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales de

los estudiantes, favorecer su identidad cultural y propiciar los valores en la convivencia (Buj-Gimeno, 1992, Macías, 2011 y Picardo, 2004).

Para lograr que el entorno escolar logre sus objetivos, las instituciones educativas deben emprender acciones que contrarresten los factores sociales circundantes, dado que estos últimos pueden obstaculizar la garantía de un entorno escolar ideal (Buj-Gimeno, 1992 y Macías, 2011).

Principios teóricos y estrategias del enfoque sociocultural

Enseguida se abordan las principales características del constructivismo como corriente que enmarca al enfoque sociocultural dentro de la práctica educativa, además se profundiza en los aportes de dicho enfoque y la manera en que se enuncia la labor del docente y del estudiante, las concepciones de enseñanza y aprendizaje y cómo el enfoque sociocultural se conjuga con los objetivos de la presente investigación.

En primer lugar, es necesario definir el constructivismo. Según Schunk (2012), el constructivismo es una corriente psicológica y filosófica aplicada al ámbito educativo, la cual pretende explicar la naturaleza del aprendizaje, que a grandes rasgos lo concibe como la “construcción” del conocimiento y abandona el concepto de “adquisición” del conocimiento; y sostiene que las personas construyen gran parte de lo que aprenden en función de sus experiencias. Desde esta corriente, el conocimiento es entendido como la construcción individual elaborada sobre la realidad externa como consecuencia de la propia experiencia, el cual puede diferir entre personas, pero se perfecciona y se hace preciso en tanto que el individuo interactúe con diferentes personas y en diferentes situaciones. El constructivismo es la corriente que coloca la experiencia y la interacción como prioridades para la construcción del aprendizaje.

Los principales autores de esta corriente son Piaget y Vygotsky, cuyas teorías conforman el marco conceptual del constructivismo (Schunk, 2012). Para los objetivos de la presente investigación, se retoma la teoría sociocultural de Vygotsky, dado que otorga mayor importancia a la interacción y el entorno social como

herramientas que facilitan la construcción del aprendizaje. Enseguida se abordan sus aportes y principios más significativos.

El enfoque sociocultural tiene sus orígenes en los aportes de Vygotsky. En este enfoque, el lenguaje tiene uno de los papeles protagónicos, pues se argumenta que toda acción humana está mediada por éste (Schunk, 2012). Se ha considerado al lenguaje como el mediador de procesos individuales y sociales. Por un lado, es mediador de los procesos individuales porque es el medio a través del cual el pensamiento puede verbalizarse y ser comprendido; y por otro lado, se le considera mediador de la socialización, dado que hace posible expresar el pensamiento ante los demás y posibilita el discurso y el diálogo con otros y además, éste hace uso de signos cuyo significado es el resultado de un proceso histórico-social, es decir, han sido negociados e interiorizados por los individuos en sociedad, y su significado no es global ni es permanente (Baquero, 2006, Carrera y Mazzarella, 2001 y Martínez, 1999).

El enfoque sociocultural aplicado al ámbito educativo hace un aporte importante al teorizar el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para comprenderlo, es necesario esclarecer que desde este enfoque se concibe al desarrollo como un proceso que sucede en conjunto con la sociedad y el contexto, que es complejo y que no es reduccionista a elementos únicamente biológicos o únicamente contextuales y tampoco se trata de una acumulación o crecimiento cuantitativo (Martínez, 1999). La ZDP es un concepto utilizado en la educación para referir al límite de aquello que se encuentra en proceso de maduración y donde el educador ha de intervenir a través de retomar las experiencias previas del estudiante y “enganchar” el nuevo aprendizaje a ellas, para lo cual es necesario conocer el “nivel evolutivo real” de cada persona, el cual señala el nivel de desarrollo de las funciones mentales del estudiante, es decir, lo que puede realizar por sí solo de manera exitosa y con esta información se determina el “nivel de desarrollo potencial”, el cual está constituido por aquellas actividades para las que el estudiante necesita ayuda o la colaboración de otros para llegar a una solución (Baquero, 2006; Carrera y Mazzarella, 2001 y Martínez, 1999). La ZDP puede entenderse como el área de

desarrollo potencial, al cual se llegará gracias a la interacción con adultos o pares más preparados.

Es importante agregar que tanto el docente como el estudiante se mantengan en interacción dentro de la ZDP, pues trata de la zona donde sucede el aprendizaje. La experiencia social es donde sucede el aprendizaje y la interiorización, entendida la interiorización como el proceso de organización de un evento social en el plano individual, donde se interioriza lo que se ha aprendido de manera singular, es decir, cada persona interioriza de manera diferente lo que aprende (lo cual supera la visión del traspaso de un contenido del exterior al interior); por lo anterior, resulta ser papel de las escuelas promover espacios de aprendizaje en socialización, donde interaccionen los estudiantes y docentes y donde se compartan experiencias que lleven al aprendizaje e interiorización (Baquero, 2006; Carrera y Mazzarella, 2001; Martínez, 1999 y Schunk 2012). En el aula, la ZDP será el espacio que posibilite la interiorización a través de la interacción social.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque sociocultural que se adoptan en la secuencia didáctica son:

- Estrategias del aprendizaje significativo: se trata de una forma de interiorizar el conocimiento a través de relacionar la nueva información con otra ya existente, la cual sirve de anclaje para construir redes conceptuales. Se trata de un procesamiento activo de la información, pues se ponen en conflicto las ideas previas frente al conocimiento nuevo sobre situaciones socialmente significativas, para finalmente llegar a una conclusión y reorganización de los conocimientos y significados del estudiante, lo cual sucede gracias a la adquisición de experiencias y la construcción del conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Tobón, Pimienta y García, 2010).
- Estrategias del aprendizaje cooperativo: su objetivo principal es desarrollar la capacidad de cumplir con una tarea a través del trabajo en grupos pequeños de estudiantes, quienes colaboran para su cumplimiento a través de la ayuda sea mutua, la comunicación y la cooperación entre los integrantes, lo cual es guiado y evaluado por el docente (Lobato, 1997).

La guía del docente se enfoca en los objetivos de la clase, a través de la apertura para una comunicación eficaz entre los involucrados, promover el dialogo y afrontar de manera constructiva los conflictos (Lobato, 1997; Schunk, 2012).

Gracias a la cooperación entre los estudiantes, aumenta la motivación intrínseca para trabajar hacia un objetivo en común, mejora el apoyo social entre compañeros y se entrenan las habilidades sociales útiles para la vida en sociedad (Lobato, 1997; Ovejero, 1990). El aprendizaje cooperativo posee dos características principales: hay interdependencia en las metas de cada integrante del equipo y existe igualdad de estatus entre los miembros del grupo, el cual idealmente se conforma por integrantes heterogéneos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Ovejero, 1990; Schunk, 2012).

- Estrategias del aprendizaje reflexivo: parte de la premisa de que el trabajo docente debe contribuir a la formación de las futuras generaciones como personas responsables con su sociedad y permitir una preparación para la vida que posibilite la transformación hacia la mejora del contexto social (Velázquez, Ulloa y Hernández, 2007). Este tipo de aprendizaje tiene por objetivo llevar a los estudiantes a la reflexión sobre sus experiencias y sus prácticas, de manera que se promueva la confrontación de problemas verdaderos que se tenga la necesidad de resolver, lo cual sucede a través del diálogo, la colaboración y la resolución de las preguntas clave que haga el docente para llevar a los alumnos a analizar reflexivamente el problema planteado, y establecer la conexión del problema con lo cotidiano y con la teoría (Jaramillo, 2010; Robles y Gallardo, 2015; Velázquez, Ulloa y Hernández, 2007).

A través de estas estrategias, el sujeto desarrolla habilidades de autorregulación y modos de actuar efectivos para participar en la solución de problemas sociales reales. Es importante reconocer que, con este tipo de aprendizaje, cada sujeto hará un análisis diferente de las situaciones sociales, según sus experiencias, capacidades, habilidades, actitudes,

valores y sentimientos y este se nutre de la comunicación y el intercambio dentro del aula. Es necesario que el docente conozca a cada estudiante y al grupo en su colectividad, para con ello poder dirigir el aprendizaje (Velázquez, Ulloa y Hernández, 2007).

Como conclusión, se han explicado los principales conceptos y principios del enfoque sociocultural de la corriente constructivista y es necesario aclarar que se ha seleccionado este enfoque por proporcionar una metodología que es posible conjugar con lo que se propone en la educación en derechos humanos en cuanto a que es un enfoque que prioriza la adquisición de experiencias en socialización, el dialogo y valoración de opiniones en la interacción para la solución de problemas. Es por ello por lo que se ha seleccionado como el enfoque más apropiado para los objetivos planteados.

Visión del estudiante desde el enfoque sociocultural

El enfoque sociocultural provee una visión del estudiante que supera la concepción tradicional para posicionarlo como una persona activa en el aula.

Desde este enfoque, los estudiantes son considerados como sujetos activos en la construcción del aprendizaje, dado que son concebidos como seres interactivos por naturaleza, lo cual, al ser explotado, favorece su empoderamiento e independencia y les forma como futuros ciudadanos conscientes y transformadores de su realidad, dado que en la interacción se promueve el dialogo y los estudiantes aprenden formas de trabajar en equipo y aplicar sus conocimientos para favorecer su propio contexto (Portal-Camellón, Fragoso-Ávila y Ramos-Negrín, 2016; Sánchez y Zamora, 2017; Schunk, 2012). El aprendizaje en un entorno de interacción tiene un importante impacto en la formación de los estudiantes, el cual va más allá de los conocimientos académicos.

Rol del docente desde el enfoque sociocultural

Desde la perspectiva del enfoque sociocultural, el papel del docente posee características propias que hacen posible la labor docente. Según el enfoque

sociocultural, el rol decente es el de abrir espacios de interacción y dialogo con los estudiantes y actuar como mediador ante lo que sucede en aula.

El rol del docente incluye el análisis de las características socioculturales del contexto dentro del que trabaja, dado que estas son determinantes importantes para su quehacer, ya que llegan a favorecerlo o limitarlo (Portal-Camellón, Fragoso-Ávila y Ramos-Negrín, 2016); con base en ello, prepara actividades y situaciones con sentido para los estudiantes, que además funcionen como vínculo entre lo que el estudiante ya sabe y lo que está por aprender. Dichas actividades deben permitir a los estudiantes interactuar, participar y manipular materiales para lograr el aprendizaje de manera gradual (Schunk, 2012 y Villar, 2003).

Finalmente, el docente se posiciona como experto o persona con mayor capacidad frente al grupo, lo cual le permite interactuar con el estudiante y guiar la construcción del aprendizaje (Villar, 2003).

Competencias del Programa Sectorial de Educación 2013-2018

La presente secuencia didáctica contribuye al desarrollo de competencias genéricas y disciplinares establecidas en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2017)

Competencias genéricas a las que contribuye la secuencia didáctica

- Piensa crítica y reflexivamente: Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Trabaja en forma colaborativa: Participa y colabora de manera efectiva en grupos diversos.
- Participa con responsabilidad en la sociedad: Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Competencias disciplinares básicas a las que contribuye la secuencia
didáctica

- Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
- Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
- Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.
- Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

Secuencia didáctica “Juntos hacia una cultura de derechos humanos”

Datos generales

Título de la secuencia didáctica: Juntos hacia una cultura de derechos humanos	Institución: Bachillerato de carácter privado.
Grupo: 105	Número de estudiantes: 30
Materia: Ética I, Bloque IV.	Tema: Cultura de derechos humanos, convivencia sana y valores.
Docentes responsables: Nadia Patricia García Chacón	Semestre: Primero
Número de sesiones previstas: 8	Duración de las sesiones: 50 minutos cada sesión.
Objetivos de la secuencia didáctica:	
Objetivo general: - Fomentar una cultura de derechos humanos a través de la construcción de conocimiento teórico-práctico sobre formas de convivencia sana y valores, mediante estrategias de reflexión y participación.	
Objetivos particulares: - Reconocer la trascendencia e importancia de valores y formas de convivencia sana en el entorno escolar, como base para una cultura de derechos humanos. - Reflexionar sobre la forma en que se fomenta una cultura de derechos humanos desde la propia experiencia. - Elaborar un proyecto a través del trabajo cooperativo para fomentar una cultura de derechos humanos dentro del entorno escolar.	

SESIÓN 1 - Diagnóstico

Duración: 50 minutos.

Objetivo: Aplicar a los estudiantes una evaluación diagnóstica sobre convivencia sana y cultura de derechos humanos.

Materiales y recursos:

- Anexo 1: Dinámica “Completa la frase”
- Anexo 2: Evaluación diagnóstica.
- Lápices y lapiceros.
- Hojas para notas.
- Anexo 14 y 15: Registros para la evaluación de la participación individual y en equipo.

Fase y tiempo	Descripción de las actividades:	Materiales y recursos
<p>Apertura: 10 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>1. Presentación del taller:</p> <p>- El profesor se presenta y platica con el grupo el objetivo de las siguientes ocho sesiones, el cual es que los estudiantes reconozcan, reflexionen y participen en el fomento de una cultura de derechos humanos en la escuela; además, se comparte con el grupo la forma de evaluación, la cual es de dos formas, por un lado, se evalúa la construcción de una propuesta para fomentar una cultura de derechos humanos en la escuela, con valor del 50% de su calificación, y por el otro, se evalúa el trabajo individual y la participación en clases, con valor del 50% de su calificación, la cual se califica en una escala de 0-10 y este resultado</p>	<p>Actividad del anexo 1.</p>

	<p>puede ser considerado como parte de la calificación del bloque IV de la materia de Ética I, según las consideraciones del docente.</p> <p>2. Dinámica rompe hielo: “Completa la frase” (Anexo 1).</p> <p>Presentación de los estudiantes y el docente a través de la dinámica, con la cual cada alumno toma una frase de una caja previamente preparada con frases incompletas, el alumno dice su nombre y completa la frase, por ejemplo “Soy Miguel y mi comida favorita es: <u>el sushi</u>”.</p>	
<p>Desarrollo: 20 min.</p>	<p>3. Evaluación diagnóstica “Cultura de derechos humanos: lo que sé y lo que creo” (anexo 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - De manera individual, los estudiantes responden a las preguntas del cuestionario, para obtener un diagnóstico sobre las ideas previas que presentan los estudiantes acerca de los conceptos y temas generales a abordar en las siguientes sesiones y con ello, contar con un antecedente acerca de las primeras concepciones de los alumnos sobre una cultura de derechos humanos, la convivencia sana y valores, así como sobre los roles que se practican en su escuela y contar con un punto de partida para analizar la evolución de dichas concepciones a través de las sesiones. - El docente recolecta las respuestas de los estudiantes para contar con evidencia del conocimiento y las concepciones iniciales de los estudiantes y posteriormente analizarlas y compararlas con lo logrado a lo largo de la secuencia didáctica de este tema. 	<p>Anexo 2 individual.</p>
<p>Cierre: 5 min.</p>	<p>4. Conclusión “Lo que espero de ti”</p>	

	<p>Pedir a los estudiantes que, a manera de conclusión, mencionen qué esperan de sus compañeros en este espacio, para que identifiquen sus responsabilidades con el grupo dentro de este espacio y se establezcan las expectativas que se tienen entre pares.</p>	
<p>EVIDENCIAS Y PRODUCTOS</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Anexo 14: Participación en el equipo, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación en equipo” - Anexo 15: Participaciones individuales a la clase, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación individual”. - Anexo 2: “Evaluación diagnóstica”. 		
<p>SESIÓN 2 – Convivencia en el entorno escolar</p>		
<p>Duración: 50 minutos.</p>		
<p>Objetivo: Conocer y reflexionar sobre los valores y formas de convivencia sanas en el entorno escolar, como las bases para una cultura de derechos humanos.</p>		
<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anexo 3: “Conceptos principales” - Anexo 4 en hoja de color: “Esquema de los conceptos principales” - Lápices y lapiceros. - Hojas para notas. - Anexo 14 y 15: Registros para la evaluación de la participación individual y en equipo. 		

Fase y tiempo	Descripción de las actividades:	Materiales y recursos
Apertura: 5 min.	1. Organización del grupo: - Proponer al grupo una rifa para organizar los equipos de 5 personas, de manera que cada equipo quede conformado por estudiantes de manera aleatoria. Los equipos que se establezcan en este momento serán los equipos que se mantendrán durante las ocho sesiones. - Los estudiantes se reúnen con el equipo en mesas o grupos de mesabancos. - Repartir el material correspondiente a la segunda sesión por equipo.	Anexo 3 y 4 en hoja de color.
Desarrollo: 15 min. 5 min.	2. Trabajar la actividad “Conceptos principales” (anexo 3): - En los equipos establecidos, los estudiantes completan las actividades para conocer los conceptos principales a abordar en las siguientes sesiones, tales como “cultura de derechos humanos”, “convivencia sana”, “valores” y “entorno escolar (inciso “a” y “b” del anexo 3). -Al finalizar las actividades, se comparten las respuestas* con el grupo y se da lectura a las definiciones de cada concepto para propiciar la reflexión en torno a estos conceptos desde las experiencias y conocimientos de los estudiantes. *Respuestas del inciso “a” (imagen) *Respuestas del inciso “b”:	Anexo 3



10 min.	<p>1- Cultura de derechos humanos 2- Convivencia sana 3- Entorno escolar 4- Valores</p> <p>3. Relación entre los conceptos principales (anexo 4):</p> <p>- En equipos los estudiantes elaboran un esquema de elección libre (como puede ser un mapa mental, una lluvia de ideas, un mapa conceptual, etc.), sobre la relación que encuentran entre los conceptos revisados, donde deberán analizar y comprender estos, así como la forma en que se ligan unos y otros, para con ello integrar las nociones revisadas.</p>	Anexo 4 en hoja de color.
<p>Cierre: 10 min. 5 min.</p>	<p>4. Socialización con el grupo a manera de reflexión:</p> <p>- Cada equipo comparte y explica a la clase el esquema que han elaborado y a su vez el grupo tiene oportunidad de hacer preguntas, comentarios o retroalimentación sobre el tema.</p> <p>- Pedir a los estudiantes que entreguen el material de trabajo al docente para conservar las evidencias de la sesión (Anexo 3 y 4).</p>	
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Anexo 14: Participación en el equipo, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación en equipo” - Anexo 15: Participaciones individuales a la clase, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación individual”. - Anexo 3 y 4: “Conceptos principales”. 		

SESIÓN 3 – La participación en el entorno escolar

Duración: 50 minutos.

Objetivo: Conocer y reflexionar sobre la participación en el entorno escolar, como un elemento para fomentar una cultura de derechos humanos.

Materiales y recursos:

- Presentación de power point “Sesión 3 – Mi participación en la escuela”
- Medios visuales para exponer la presentación a los estudiantes.
- Anexo 5: Trabajo final “Selección del tema”.
- Lápices y lapiceros.
- Hojas para notas.
- Anexo 14 y 15: Registros para la evaluación de la participación individual y en equipo.

Fase y tiempo	Descripción de las actividades:	Materiales y recursos
Apertura: 15 min.	1. Exposición sobre la importancia de la participación social: -El docente inicia la presentación “Sesión 3: Mi participación en la escuela” e indica a los estudiantes la toma de notas, dado que se trata de información útil para la elaboración del trabajo final que presentarán. La presentación de Power Point incluye información sobre la importancia de la participación de los estudiantes en su entorno escolar, y a lo largo de las diapositivas se incluye datos y preguntas que promueven el dialogo, la reflexión y la	Presentación de power point “Sesión 3 – Mi participación en la escuela”

	<p>participación de los estudiantes y con ello propiciar la construcción de ideas y la escucha activa dentro del grupo (PPT 1).</p> <p><u>Nota:</u> Las diapositivas que contengan el siguiente símbolo en la parte inferior derecha, indican que el docente debe dar la oportunidad a los estudiantes para participar y dialogar.</p>	<p>Medios visuales para exponer la presentación a los estudiantes.</p> <p>Cuaderno</p>
<p>Desarrollo: 10 min.</p>	<p>2. Exposición sobre la importancia de la participación en la escuela:</p> <p>- El docente continúa con la exposición de la presentación “Sesión 3: Mi participación en la escuela”.</p> <p>El <i>desarrollo</i> de la presentación consta de cuatro diapositivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la primera y segunda, se abre un espacio para que el grupo comente la importancia de la participación dentro de la escuela para que, como estudiantes, identifiquen la responsabilidad que les corresponde dentro de ella. • En la tercera, se cuestiona la relación entre una cultura de derechos humanos, la convivencia sana y valores (conceptos analizados en la sesión anterior) y su relación con la participación dentro la escuela (contenido de la sesión actual), para llevar al estudiante a reflexionar sobre la participación como una vía para fomentar una cultura de derechos humanos en el entorno escolar. • La cuarta diapositiva invita a los estudiantes a que, a manera de lluvia de ideas, propongan formas en las que pueden participar para fomentar una cultura de derechos humanos dentro del contexto escolar. 	<p>Presentación de power point “Sesión 3 – Mi participación en la escuela”</p> <p>Medios visuales para exponer la presentación a los estudiantes.</p>



15 min.	<p>3. Selección del tema para el trabajo final (anexo 5):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ya que se han socializado las posibles formas de participación de los estudiantes en su escuela, el docente pide a los estudiantes organizarse en los equipos previamente establecidos y se reparte el material de trabajo. Los estudiantes se reúnen con el equipo en mesas o grupos de mesabancos. - Con la actividad “Trabajo final: Selección del tema”, se propone a los estudiantes una vía para seleccionar el tema o la situación escolar sobre la cual les gustaría trabajar su propuesta de trabajo final y con ello, conocer las principales problemáticas que los estudiantes identifican dentro del entorno escolar, las cuales creen que son indispensables mejorar para fomentar una cultura de derechos humanos (anexo 5). <p><u>Nota:</u> Mientras los equipos responden, el docente supervisa a los equipos para verificar que se trate de situaciones de su entorno escolar relacionadas al fomento de una cultura de derechos humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al finalizar, se pide a los estudiantes que entreguen el material de trabajo al docente para conservar las evidencias de la sesión. 	Anexo 5 por equipo.
Cierre: 10 min.	<p>4. Encuadre del trabajo final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente propone al grupo las fases del proyecto final: <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar en equipo una situación escolar que deseen cambiar para fomentar una cultura de derechos humanos (lo cual se ha hecho en esta sesión). 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una propuesta original y creativa para presentar ante sus compañeros con la cual puedan mejorar la situación seleccionada y fomentar una cultura de derechos humanos. • La propuesta que se construya debe promover uno o varios artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos. • Presentar el trabajo final a sus compañeros el día <u>(dar la fecha de entrega, correspondiente a la sesión 6).</u> • La propuesta deberá cumplir con los lineamientos de la “Lista de cotejo para el trabajo final” (Anexo 9). 	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

EVIDENCIAS Y PRODUCTOS

- Anexo 14: Participación en el equipo, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación en equipo”
- Anexo 15: Participaciones individuales a la clase, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación individual”.
- Anexo 5: “Trabajo final: Selección del tema”.

SESIÓN 4 – Mi comunidad escolar y yo

Duración: 50 minutos.

Objetivo: Reflexionar sobre la forma en que se fomenta una cultura de derechos humanos a partir de la identificación de aquello que la obstaculiza desde las propias prácticas.

Materiales y recursos:

- Presentación de power point “Sesión 4 – Mi participación en la escuela” (PPT2)
- Medios visuales para exponer la presentación a los estudiantes.

	<p>para una cultura de derechos humanos en su escuela, así como los actores involucrados en obstaculizarla.</p> <p>*1° diapositiva:</p>  <p>Cultura de derechos humanos:</p> <p>Cultura de derechos humanos</p> <p>Obstáculos</p> <p><small>Socializar el Anexo 6, inciso "a"</small></p> <p><i>Nota:</i> Las diapositivas que indiquen el siguiente símbolo en la parte inferior derecha, indican que el docente debe dar la oportunidad a los estudiantes para participar y dialogar.</p>	<p>a los estudiantes.</p>
<p>Desarrollo: 20 min.</p>	<p>4. Reflexión grupal “Los alumnos de mi escuela y los obstáculos para una cultura de derechos humanos”:</p> <p>- La docente continúa con la presentación “Sesión 4: Mi participación en la escuela”. En ella se planten al grupo dos preguntas: ¿Existen barreras para para una cultura de derechos humanos en mi escuela? Y ¿Qué hacen los estudiantes de la escuela que puede ser un obstáculo?, con dichas preguntas se busca propiciar el reconocimiento y reflexión sobre las formas en que cada uno actúa cotidianamente a favor o en contra de una cultura de derechos humanos en la escuela.</p>	<p>Presentación de power point “Sesión 4 – Mi participación en la escuela”</p> <p>Medios visuales para exponer la presentación</p>

	<p>Para responder las preguntas de manera grupal, se sugiere iniciar con una lluvia de ideas para identificar el tipo de acciones cotidianas que obstaculizan una cultura de derechos humanos en el entorno escolar.</p> <p>5. Reflexión individual “Los estudiantes de mi escuela y los obstáculos para una cultura de derechos humanos” (inciso “b” del anexo 6):</p> <p>Después, se encamina a los estudiantes hacia la reflexión individual sobre la forma en que cada uno puede llegar a obstaculizar el fomento de una cultura de derechos humanos en su escuela, lo cual colabora en el reconocimiento de los aspectos en que cada uno puede mejorar. En este punto es importante que el docente mantenga dicha información privada si el estudiante así lo desea.</p> <p>Posteriormente, se indica que en equipo identifiquen qué pueden hacer ante una situación donde se obstaculice la cultura de derechos humanos en la escuela y con ello, propongan algunas alternativas que, en lo cotidiano, puedan ser funcionales para fomentar la cultura de derechos humanos (inciso “c” del anexo 6).</p>	<p>a los estudiantes.</p> <p>Anexo 6 individual</p>
<p>Cierre: 10 min</p>	<p>5. Socialización sobre alternativas para fomentar una cultura de derechos humanos:</p> <p>- Se abre un espacio para socializar las acciones propuestas ante la obstaculización de una cultura de derechos humanos en la escuela y con ello los alumnos identifiquen las diferentes alternativas que sus compañeros sugieren para procurar una cultura de derechos humanos en lo cotidiano (<i>cierre</i> ** de la presentación “Sesión 4: Mi participación en la escuela”).</p> <p>**Diapositiva de cierre:</p>	<p>Anexo 6 individual</p>



Finalmente, con la última diapositiva***, el docente propone al grupo dos sugerencias que, de manera general, orientan a los estudiantes sobre lo que se puede hacer en una situación donde se obstaculice la cultura de derechos humanos.

*** Diapositiva final:



- Se pide a los estudiantes que entreguen el material de trabajo al docente para conservar las evidencias de la sesión.

EVIDENCIAS Y PRODUCTOS

- Anexo 14: Participación en el equipo, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación en equipo”

- Anexo 15: Participaciones individuales a la clase, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación individual”.
- Anexo 6: “Mi comunidad escolar y yo”.

SESIÓN 5 – Mi participación en la comunidad escolar

Duración: 50 minutos.

Objetivo: Construir una propuesta para fomentar de una cultura de derechos humanos en el entorno escolar a través del trabajo cooperativo.

Materiales y recursos:

- Anexo 5: Trabajo final “Selección del tema”.
- Anexo 7: Trabajo final “Nuestra propuesta”
- Lápices y lapiceros.
- Hojas para notas.
- Anexo 14 y 15: Registros para la evaluación de la participación individual y en equipo.

Fase y tiempo	Descripción de las actividades:	Materiales y recursos
Apertura: 5 min.	1. Preparación del grupo: - Pedir a los estudiantes que se reúnan con el equipo establecido, en mesas o grupos de mesabancos para desarrollar las actividades de la presente sesión. - El docente reparte el material por equipo correspondiente a la cuarta sesión.	Anexo 5 (contestado previamente) y 7 en equipo.

		Anexo 8 individual.
Desarrollo: 15 min.	2. Realizar la actividad: "Trabajo final: Nuestra propuesta" (anexo 7). - Se promueve el diálogo entre los integrantes de los equipos para que concretar de forma escrita la propuesta de su trabajo final y su objetivo (actividad 1 del anexo 7). <u>Nota:</u> El docente supervisa a los equipos y para asegurarse de que haya congruencia en lo que se plantea y los objetivos de estas sesiones.	Anexo 8 individual.
10 min.	- Ya que se ha planteado la propuesta para el trabajo final, cada equipo tiene la oportunidad de identificar los valores que se promueven con ella y así dar dirección a la propuesta en torno a los contenidos revisados (actividad 2 del anexo 7).	
Cierre: 15 min.	- Como última actividad, cada equipo identifica la red de personas en quienes creen que tendría impacto su propuesta y, posteriormente, en equipo se reflexiona sobre las responsabilidades que se tienen con las personas de su red. Con ello los estudiantes reflexionan sobre el impacto que tienen sus acciones en las demás personas dentro de la escuela, así como su papel como integrantes de una comunidad social escolar (actividad 3 del anexo 7).	Anexo 5 (contestado previamente) y 7 en equipo.
5 min.	-Indicar a los estudiantes que el resto de la actividad (incisos "g" y "h") serán realizados como parte de la tarea de la sesión, los cuales refieren a la elaboración de la presentación de su propuesta de trabajo final. Esta será socializada frente al grupo la siguiente sesión, aunado a una presentación con apoyos visuales de su elección. Los alumnos se llevan a	

	<p>casa los anexos 5 y 7, los cuales les serán útiles para la tarea, y deberán ser entregados la siguiente sesión.</p>	
<p>EVIDENCIAS Y PRODUCTOS</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Anexo 14: Participación en el equipo, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación en equipo” - Anexo 15: Participaciones individuales a la clase, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación individual”. - Anexo 7: “Trabajo final: Mi propuesta” 		
<p>SESIÓN 6 – Participemos juntos</p>		
<p>Duración: 50 minutos.</p>		
<p>Objetivo: Presentar una propuesta para fomentar de una cultura de derechos humanos en el entorno escolar a través del trabajo cooperativo.</p>		
<p>Materiales y recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anexo 8: “¿Qué opinas?” - Anexo 9: “Lista de cotejo para el trabajo final”. - Lápices y lapiceros. - Hojas para notas. - Anexo 14 y 15: Registros para la evaluación de la participación individual y en equipo. 		

Fase y tiempo	Descripción de las actividades:	Materiales y recursos
Apertura: 10 min.	<p>1. Preparación de las exposiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente pide a todos los equipos que entreguen los Anexos 5 y 7, previamente contestados para conservar las evidencias del trabajo realizado. - Se propone una rifa para establecer el orden de exposición de los equipos. El docente toma nota sobre el orden de los equipos, dado que son los números que corresponden al Anexo 8. - Se reparte a los estudiantes el material de trabajo “¿Qué opinas?” (anexo 8), para que al final de cada exposición escriban una opinión libre sobre las propuestas de sus compañeros y con ello conocer la recepción de cada uno sobre las propuestas para fomentar la cultura de derechos humanos en su contexto escolar. 	Anexo 8 individual.
Desarrollo: 35 min.	<p>2. Presentación de los trabajos finales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el orden asignado, los equipos exponen sus propuestas frente al grupo. El docente deberá llenar la lista de cotejo para el trabajo final (anexo 9) de cada equipo para evaluar la presentación de la propuesta según los rubros establecidos. - Al final de cada exposición, se dan un par de minutos para que los estudiantes escriban sus opiniones en el anexo 8, las cuales permanecerán anónimas. - El docente y los estudiantes pueden hacer observaciones o preguntas al equipo al final de su exposición para esclarecer cualquier punto o socializar alguna idea que sea relevante para los objetivos de esta secuencia didáctica. 	Anexo 9

Cierre: 5 min.	- Pedir a los estudiantes que entreguen el material de trabajo al docente para conservar las evidencias de la sesión. Nota: Se indica a los estudiantes que las presentaciones del resto de los equipos se llevarán a cabo la siguiente sesión.	Anexo 8
--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------

EVIDENCIAS Y PRODUCTOS

- Anexo 14: Participación en el equipo, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación en equipo”
- Anexo 15: Participaciones individuales a la clase, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación individual”.
- Anexo 8: “¿Qué opinas?”
- Anexo 9: “Lista de cotejo para el trabajo final”.

SESIÓN 7 - Participemos juntos

Duración: 50 minutos.

Objetivo: Presentar una propuesta para fomentar de una cultura de derechos humanos en el entorno escolar a través del trabajo cooperativo.

Materiales y recursos:

- Anexo 8: “¿Qué opinas?”
- Anexo 9: “Lista de cotejo para el trabajo final”.
- Anexo 10: “Rubrica de coevaluación del trabajo final”.
- Lápices y lapiceros.
- Hojas para notas.

- Anexo 14 y 15: Registros para la evaluación de la participación individual y en equipo.

Fase y tiempo	Descripción de las actividades:	Materiales y recursos
Apertura: 5 min.	1. Preparación del grupo: - Se reparte a los estudiantes el material de trabajo “¿Qué opinas?” (anexo 8), para que al final de cada exposición escriban una opinión libre sobre las propuestas de sus compañeros y con ello conocer la recepción de cada uno sobre las propuestas para fomentar la cultura de derechos humanos en su contexto escolar.	Anexo 8 individual
Desarrollo: 40 min	2. Presentación de los trabajos finales: - En el orden asignado, los equipos exponen sus propuestas frente al grupo. El docente deberá llenar la lista de cotejo para el trabajo final (anexo 9) de cada equipo para evaluar la presentación de la propuesta según los rubros establecidos. - Al final de cada exposición, se dan un par de minutos para que los estudiantes escriban sus opiniones en el anexo 8, las cuales permanecerán anónimas. - El docente y los estudiantes pueden hacer observaciones o preguntas al equipo al final de su exposición para esclarecer cualquier punto o socializar alguna idea que sea relevante para los objetivos de esta secuencia didáctica.	Anexo 9
Cierre: 5 min.	- Pedir a los estudiantes que entreguen el material de trabajo al docente para conservar las evidencias de la sesión.	Anexo 10 individual

	- Se entrega a cada alumno la hoja de coevaluación con el nombre del compañero a evaluar, la cual deberá ser completada de manera individual como tarea de la sesión y con ello conocer la forma en que se dio el trabajo cooperativo dentro de los equipos (anexo 10).	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

EVIDENCIAS Y PRODUCTOS

- Anexo 14: Participación en el equipo, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación en equipo”
- Anexo 15: Participaciones individuales a la clase, registrada por el docente dentro del “Registros para la evaluación de la participación individual”.
- Anexo 8: “¿Qué opinas?”
- Anexo 9: “Lista de cotejo para el trabajo final”.
- Anexo 10: “Rubrica de coevaluación del trabajo final”.

SESIÓN 8 – Evaluación final y retroalimentación

Duración: 50 minutos.

Objetivo: Evaluar los conocimientos teórico-prácticos sobre cultura de derechos humanos, convivencia sana y valores a través de una evaluación final.

Materiales y recursos:

- Anexo 11: “Evaluación final”.
- Anexo 12: “Retroalimentación final”.
- Anexo 13: “Cuestionario de opinión”.
- Lápices y lapiceros.

<ul style="list-style-type: none"> - Hojas para notas. - Anexo 14 y 15: Registros para la evaluación de la participación individual y en equipo. 		
Fase y tiempo	Descripción de las actividades:	Materiales y recursos
Apertura: 5 min.	<p>1. Preparación del grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente indica a los estudiantes que se trata de la última sesión, por lo que se realizarán algunas actividades y reflexiones de cierre a manera de retroalimentación. - Se reciben las hojas de coevaluación elaboradas como tarea de la sesión anterior. - Pedir a los estudiantes que se reúnan con el equipo establecido, en mesas o grupos de mesabancos para desarrollar las actividades de la presente sesión. 	Anexo 11 individual y 13 por equipo
Desarrollo: 20 min. 20 min.	<p>2. Responder el “Cuestionario de opinión” (anexo 13).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se indica a los equipos completar el “Cuestionario de opinión” (anexo 13), donde podrán opinar sobre las actividades y reflexiones que se ha llevado a cabo en esta secuencia didáctica y con ello retroalimentar al docente sobre la misma en cuanto a los temas abordados, el aprendizaje obtenido y el material utilizado. - Mientras los estudiantes responden el “Cuestionario de opinión” el docente entrega a cada equipo los resultados de su trabajo individual y en equipo a lo largo de las siete sesiones anteriores, según la participación y los ejercicios trabajados y con ello dar a los estudiantes los resultados de su desempeño en términos cuantitativos y cualitativos (anexo 12). <p>3. Evaluación final:</p>	Anexo 11 individual

	- Al finalizar la coevaluación, se indica a los estudiantes responder a las preguntas de la evaluación final (anexo 11) para identificar las definiciones que construyeron sobre los principales conceptos revisados, así como conocer la forma en que cada uno considera que puede participar ante la violencia a los derechos y a favor de una cultura de derechos humanos según la experiencia obtenida de estas sesiones. Esta evaluación proveerá al docente de perspectiva sobre los cambios en las concepciones de los alumnos a lo largo de la secuencia didáctica, en contraste con la “Evaluación diagnóstica” (anexo 2), completada la primera sesión.	
Cierre: 5 min.	3. Despedida y agradecimiento. - El docente se despide del grupo y agradece su apertura y participación en este espacio.	
EVIDENCIAS Y PRODUCTOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Anexo 14: Participación en el equipo, dentro de los “Registros para la evaluación de la participación en equipo” - Anexo 15: Participaciones individuales a la clase dentro de los “Registro para la evaluación de la participación individual”. - Anexo 11: “Evaluación final”. - Anexo 12: “Retroalimentación final”. - Anexo 13: “Cuestionario de opinión”. 		

Referencias de la secuencia didáctica *Juntos hacia una cultura de derechos humanos*

- Amnistía Internacional. (2018). Educación en derechos humanos (EDH). Recuperado de: <https://amnistia.org.mx/actua/aprende/>
- Buj-Gimeno, A. (1992). El entorno escolar como factor determinante en la educación del niño. *Revista española de pedagogía*. 191, 69-85. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org//no-191/el-entorno-escolar-como-factor-determinante-en-la-educacion-del-nino/101400039287/>
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela abierta*. 14, 67-81. ISSN: 1138-6908. Recuperado de: http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea14pdf/ea14_chica.pdf
- Diaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: UNAM.
- Flores, J. y Sánchez, E. (2011). Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo. *Educare*. 15(2), 151-167. ISSN: 2244-7276. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/viewFile/460/206>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2002). UNICEF va a la escuela para promover los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela1.PDF
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2017). *Violencia y maltrato*. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm

- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. Elsevier. 2 (1), 61-65. ISSN: 2007-5057. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF
- Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH]. (2012). *Ideas para introducir los derechos humanos en el aula*. Chile: Maval.
- Instituto Nacional Electora [INE], Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA] y UNICEF México. (2017). *Guía de Participación para Adolescentes*. Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes: México. Recuperado de: https://infosipinna.org/media/documentos/GU%C3%8DA_ADOLESCENTES.pdf
- López, J. (2014). La dignidad humana. *Salud*. 18 (1), 5-6. ISSN: 1316-7138. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375939025002>
- Macías, M. (2011). El entorno escolar como instancia de participación social. Mexico. Recuperado de: http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/entorno_escolar.pdf
- Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2012). Programa nacional para la educación en derechos humanos. Segunda etapa. Plan de acción. Geneva: United Nations. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf
- Naciones Unidas. (2012). *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos*. Naciones Unidas: Nueva York. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_sp.pdf
- Naciones Unidas. (2014). Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Asamblea general. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/58/PDF/G1409958.pdf?OpenElement>

- Naciones Unidas. (2017a). Historia de la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/history.shtml>
- Naciones Unidas. (2017b). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Paiva, A. (2004). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. *Revista ciencias de la educación*. 2 (26), 133-142. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>
- Picardo, O. (2004). *Diccionario pedagógico*. México: San Salvador. Recuperado de: <http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/diccionario.pdf>
- Portal-Camellón, A., Fragoso-Ávila, J. y Ramos-Negrín, M. (2016). La preparación del maestro desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua. *Ra Ximhai*, 12 (5), 15-25. ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46147584001>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=cultura>
- Ruiz, J. (2015). Guía 1: Diseñando Secuencias Didácticas. *Educador Digital DocenTIC*. Recuperado de: <http://maestros.colombiaaprende.edu.co/>
- Sacavino, S. y Candau, M. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximhai*. 10(2), 205-225. ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266009>
- Sánchez, E. y Zamora, M. (2017). “*La Pulla*” una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos. (Tesis de Maestría en educación). Universidad tecnológica de Pereira, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7924/37241S211.pdf?sequence=1>
- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 7 (2), 89-106. ISSN 1317-5815. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070207>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.

- Secretaría de Educación Pública. (2014b). Manual para la convivencia escolar en educación básica. México: Gobierno de Puebla. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263845/MLCE_Puebla.pdf
- Secretaría de Salud. (2002). Código de ética de los servidores públicos de la administración pública federal. *Diario Oficial de la Federación*, México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/115850/Codigo_Etica.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2017). *Programa de estudios de primer semestre. Ética I*. México: DGB. Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1erSEMESTRE/Etica-I.pdf>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Villar, F. (2003). Proyecto docente: psicológica evolutiva y psicológica de la educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/>

Anexos de la secuencia didáctica “*Juntos hacia una cultura de derechos humanos*”

Anexo 1

Dinámica “Completa la frase”.

- Preparación:

1. Imprimir las frases y recortarlas en tiras de papel, una frase en cada tira.
2. La cantidad de frases impresas deberá ser igual a la cantidad de alumnos que llevarán a cabo la actividad.
3. Doblar las tiras con frases e introducirlas en una caja.

- Frases:

Me gusta que mis amigos sean _____

Mi cantante favorito es _____

Mi materia favorita es _____

Mi animal favorito es _____

Mi pasatiempo favorito es _____

Me gusta pasar el tiempo _____

Una palabra que me describe es _____

Mi comida favorita es _____

Lo que más me gusta de la escuela es _____

Pasos:

1. El grupo se sienta en círculo.
2. Se pide respeto ante la participación de los compañeros.
3. Cada alumno toma una tira de papel de la caja, la cual contiene una frase.
4. Cada alumno se presenta diciendo su nombre y completando la frase.
Ejemplo “Mi nombre es Laura y mi música favorita es el pop”
5. La actividad finaliza cuando todos los integrantes del grupo han participado.

Anexo 2

Ética I - Sesión 1 - Diagnóstico “Cultura de derechos humanos: lo que sé y lo que creo”

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Responde las siguientes preguntas de manera **individual**:



1. Describe cómo es la convivencia en tu escuela:

2. ¿Qué crees que es una cultura de derechos humanos en la escuela?

3. ¿Cómo definirías la convivencia sana?

4. En la escuela, ¿Quiénes se encargan de que la convivencia sea pacífica y se fomenten los valores?

5. ¿Cuál crees que es tu rol dentro de la escuela?

¡Listo! Has finalizado. Entrega tus respuestas a tu profesor o profesora.



Anexo 3

Ética 1 - Sesión 2 - "Conceptos principales"

Integrantes del equipo: _____

Fecha: _____

a) *En equipo, encuentra las palabras de las siguientes frases en la sopa de letras:*

- **Convivencia sana**
- **Valores**
- **Cultura de derechos humanos**
- **Entorno escolar**

H	I	K	D	V	E	S	C	O	L	A	R	D	D	Q
E	F	D	E	R	E	C	H	O	S	G	Y	T	O	H
C	O	N	V	I	V	E	N	C	I	A	U	Z	N	H
B	T	A	G	D	E	T	N	S	B	P	Z	Q	B	U
M	Y	U	G	G	A	S	U	O	Z	C	P	T	K	M
Z	V	P	O	I	Q	C	S	P	A	U	K	I	R	A
X	A	O	P	G	H	S	M	E	P	L	B	L	H	N
M	L	A	Q	B	C	A	K	N	O	T	V	J	A	O
T	O	D	S	D	G	N	U	T	U	U	A	G	F	S
N	R	K	K	H	C	A	F	O	S	R	O	X	J	Z
D	E	L	S	H	C	W	R	R	P	A	M	L	D	E
A	S	J	A	Z	G	G	X	N	A	U	Y	V	S	Y
O	U	W	E	E	A	X	L	O	V	J	Y	J	P	B
H	C	Q	C	P	G	Q	Y	E	P	A	W	N	Y	N
K	P	N	J	F	Y	C	I	H	Q	I	R	I	Y	V

b) En equipo, escribe el concepto del inciso “a” que corresponda a las siguientes definiciones.

Concepto	Definición
	Es aquella que transmite a la sociedad actitudes y comportamientos que hacen posible el respeto y goce de los derechos humanos como parte de la vida cotidiana (Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012; Naciones Unidas, 2014).
	Refiere a la forma de relacionarse con otros, donde los valores y las normas establecidas socialmente rigen la conducta hacia la construcción de entornos de paz, donde se practiquen los derechos humanos y la resolución no violenta de conflictos (Flores y Sánchez, 2011; Sacavino y Candau, 2014; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017).
	El espacio donde sucede la enseñanza y el aprendizaje en la educación formal, el cual posee características sociales propias, una cultura propia y debe facilitar el desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales de los alumnos, favorecer su identidad cultural y propiciar los valores en la convivencia (Buj-Gimeno, 1992, Macías, 2011; Picardo, 2004).
	Son los atributos de las personas en cuanto a creencias y comportamientos, los cuales orientan la conducta, determinan la toma de decisiones y la resolución de conflictos para establecen relaciones de convivencia sana con los demás (Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH], 2012; López, 2014; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014).

Anexo 4

Ética 1 - Sesión 2 - "Esquema de conceptos"

En equipo, realizar un diagrama o esquema donde expliquen la relación que encuentran entre los cuatro conceptos y definiciones revisados.

Anexo 5

Ética I - Sesión 3 - "Trabajo final: Selección del tema"



Integrantes del equipo:

Fecha: _____

a) En equipo, enumeren cinco situaciones de su escuela que les gustaría cambiar o mejorar para fomentar una cultura de derechos humanos:

b) En equipo, seleccionar una situación del inciso "a" para trabajar en su proyecto de clase.

Hemos decidido trabajar sobre:



Es importante porque: _____

¿Cuál imaginan que puede ser impacto de su propuesta en su escuela?

Anexo 6

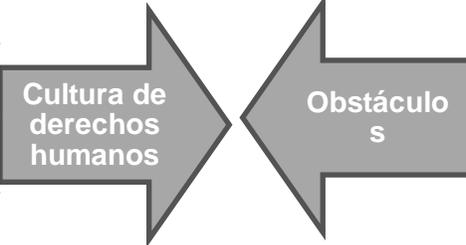
Ética I - Sesión 4 - "Mi comunidad escolar y yo"

Nombre: _____ Fecha: _____

a) Con tu equipo, escribe una lista de lo que sabes que es la cultura de derechos humanos y una lista de lo que creas que la obstaculiza en tu escuela:

Una cultura de derechos humanos es:

Los obstáculos que reconozco en mi escuela son:

_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____

b) De manera individual, responde las siguientes preguntas:

1- ¿Qué cosas hago normalmente en la escuela que pueden obstaculizar una cultura de derechos humanos?

2- ¿Puedo cambiarlas o mejorarlas? Si _____ No _____

¿Por qué? _____

c) En equipo, responde ¿qué puedes hacer ante una situación donde se obstaculice la cultura de derechos humanos en tu escuela?

Anexo 7

Ética I - Sesión 5 - "Trabajo final: Nuestra propuesta"

Integrantes del equipo: _____

Fecha: _____



★ Actividad 1

En equipo, completa lo siguiente:

a) ¿Qué quisiéramos lograr con nuestra propuesta? (objetivo de su propuesta)

b) Expliquen de manera general su propuesta para fomentar una cultura de derechos humanos en su escuela: _____

c) ¿De qué manera la propuesta fomenta una cultura de derechos humanos?

★ Actividad 2

d) Mencionen dos valores que se fomentan con su propuesta:

1. Valor: _____, es promovido porque: _____

2. Valor: _____, es promovido porque: _____

★ Actividad 3

e) Dibujen una red con las personas en quienes tendría impacto su propuesta en la escuela.

f) *Respondan la pregunta:*

1- Ustedes forman parte de una comunidad escolar y sus acciones tienen impacto en las personas que comparten la escuela con ustedes. En equipo respondan ¿Qué **responsabilidades** creen tener con las personas de su red?

★ Tarea:

g) *Mencionen dos artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos que fomentan con su propuesta:*



1- Artículo: _____ el cual menciona que _____

2- Artículo: _____ el cual menciona que _____

h) En equipo, preparen la propuesta del trabajo final para exponerla a su grupo en la siguiente sesión. En su exposición deberán cubrir con lo siguiente:

- *Todos los integrantes del equipo deben participar al exponer y explicar en qué consiste su propuesta. Contarán con 10 minutos para hacerlo.*
- *Explicar el **proceso** que llevaron a cabo para elaborar su propuesta, paso a paso.*
- *Mencionar el **objetivo** y la **importancia** de su propuesta para su escuela.*
- *Incluir los **valores** y **derechos** que promueve su propuesta.*
- *Compartir su **experiencia personal** al trabajar en equipo en la elaboración de su propuesta (pueden hablar de sus ideas, sentimientos, qué cambió con la experiencia, etc).*
- *Hacer uso de **recursos visuales** de manera creativa para su presentación.*

Anexo 8

Ética I - Sesión 6 y 7- "¿Qué opinas?"

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Enseguida tienes la oportunidad de escribir tu opinión honesta sobre las propuestas de tus compañeros. ¿Qué te parece la propuesta presentada?, ¿Qué cambios propones al equipo?

Equipo 1: _____

Equipo 2: _____

Equipo 3: _____

Equipo 4: _____

Equipo 5: _____

Equipo 6: _____

Anexo 9

Ética I - Sesión 6 y 7- "Lista de cotejo para el trabajo final"

Equipo: _____ **Fecha:** _____

Criterio	Cumple 2	Cumple parcialmente 1	No cumple 0	Comentarios
Todos los integrantes del equipo participan al exponer y explicar la propuesta.				
Explican el proceso que llevaron a cabo para elaborar su propuesta, paso a paso.				
Mencionan el objetivo y la importancia de su propuesta para su escuela.				
Incluyen los valores y derechos que promueve su propuesta.				
Comparten su experiencia personal al trabajar en equipo en la elaboración de su propuesta.				
Hacen uso de recursos visuales de manera creativa para su presentación.				

Puntaje total: _____/12 **Calificación:** _____

Observaciones o notas para el equipo:

Anexo 10

Ética I - Rubrica de coevaluación del trabajo final

Instrucciones: En la siguiente rúbrica, indica el nivel con el que tu compañero o compañera de equipo cumplió con cada uno de los criterios a evaluar. Tu evaluación es confidencial y anónima.

Estoy evaluando a: (Nombre) _____

Criterios	Nivel y puntos			
	Excelente – 3	Satisfactorio - 2	Puede mejorar - 1	Inadecuado - 0
Asistencia	Asistió a todas las reuniones y actividades en equipo, dentro y fuera del aula	Asistió a casi todas las reuniones y actividades en equipo.	Asistió a menos de la mitad de las reuniones y actividades en equipo.	No asistió a ninguna de las reuniones y actividades en equipo.
Participación en el aporte de ideas.	Siempre ofreció ideas o sugerencias para realizar los trabajos.	Algunas veces ofreció ideas o sugerencias para realizar los trabajos.	Casi nunca ofreció ideas o sugerencias para realizar los trabajos.	Nunca ofreció ideas ni sugerencias para realizar los trabajos.
Apertura al diálogo en equipo.	Siempre escucha o integra las ideas de los compañeros.	Algunas veces escucha o integra las ideas de los compañeros.	Casi nunca escucha o integra las ideas de los compañeros.	Nunca escucha o integra las ideas de los compañeros.
Cooperación en el trabajo del equipo.	Siempre cooperó para el cumplimiento del trabajo.	Algunas veces cooperó para el cumplimiento del trabajo.	Casi nunca cooperó para el cumplimiento del trabajo.	Nunca cooperó para el cumplimiento del trabajo.

Puntaje total: _____

¿Qué sugieres a tu compañero o compañera para mejorar su desempeño?:

Anexo 11

Ética I - Sesión 8 - "Evaluación final"

Nombre: _____ *Fecha:* _____

Responde las siguientes preguntas de manera individual:

1- ¿Qué es una cultura de derechos humanos en la escuela?

2- ¿Qué es la convivencia sana?

3- ¿Qué te corresponde hacer en tu escuela para que exista una cultura de derechos humanos?

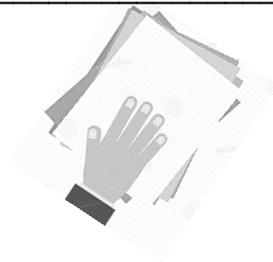
4- ¿Qué puedes hacer si te das cuenta de que se han violentado los derechos de alguien en tu escuela?

5- ¿Hay algún aspecto personal que debas mejorar para adoptar una cultura de derechos humanos en tu escuela? Si _____ No _____

¿Cuál? _____

¡Listo! Has finalizado.

Entrega tus respuestas a tu profesor o profesora.



Anexo 12

Ética 1 - Sesión 8 - "Retroalimentación final"

★ Trabajo final en equipo (equivalente al 50% del total). Se ha tomado en cuenta:

- ✓ Los avances presentados por equipo en clase.
- ✓ Las participaciones del equipo en clase.
- ✓ La exposición de su propuesta.
- ✓ La retroalimentación de sus compañeros durante la presentación.

Observaciones para el equipo: _____

Calificación del equipo (equivalente al 50% del total): _____



¡Bien hecho!

★ **Trabajo y participación individual en clase (equivalente al 50% del total).** Se

ha tomado en cuenta:

- ✓ La participación y los aportes a la clase.
- ✓ Las actividades trabajadas en clase.

Alumno	Comentarios generales individuales	Calificación final:
Nombre: Calificación individual:		

¡Buen trabajo!

Anexo 13

Ética I - Sesión 8 - "Cuestionario de opinión"

En equipo, dialoguen y respondan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué otros temas les hubiera gustado trabajar en este espacio, que no se hayan incluido?

2. ¿Cuál es el aprendizaje más importante que surgió de esta experiencia?

3. ¿Qué les gustaría cambiar o mejorar de esta experiencia?

4. ¿Qué opinan del material utilizado en estas sesiones?

5. Del 1 al 10 ¿Qué calificación le ponen a este taller? _____ ¿por qué?

6. Si tienen algún comentario extra, pueden escribirlo aquí:

¡Gracias!



Anexo 14

“Registros para la evaluación de la participación en equipo”

El siguiente formato corresponde al registro de las observaciones y participaciones obtenidas por el docente a partir de las actividades y trabajos en equipo.

Este formato puede ser reproducido según la cantidad de equipos.

Fecha:	Horario de la sesión:	Cantidad de alumnos:
--------	-----------------------	----------------------

Equipo: _____

	¿Qué sucede alrededor y quién participa? Descripción de la situación, actividad o escenario y sus participantes.	¿Cómo actúan los participantes? Actitudes observables de los estudiantes: liderazgo compartido, interdependencia positiva, comunicación abierta y directa, motivación para realizar la tarea.	¿Cómo se interpreta lo que el grupo o la persona hace? Interpretación de lo ocurrido por el docente.
Estudiante:			

Anexo 15

“Registros para la evaluación de la participación individual”.

El siguiente formato corresponde al registro de las observaciones y participaciones obtenidas por el docente a partir de las actividades y trabajos individuales.

Este formato puede ser reproducido según la cantidad de estudiantes.

Fecha:	Horario de la sesión:	Cantidad de alumnos:
--------	-----------------------	----------------------

	¿Qué sucede alrededor y quién participa? Descripción de la situación, actividad o escenario y sus participantes.	¿Cómo actúa el estudiante? Actitudes y conductas observables, así como las reflexiones que expresa, ideas, sentimientos y conducta.	¿Cómo se interpreta lo que el grupo o la persona hace? Interpretación del docente sobre lo ocurrido.
Estudiante:			

Anexo 16

Registro de los resultados de la evaluación diagnóstica.

Pregunta			
1. Describe cómo es la convivencia en tu escuela.	Del 0 al 30% del grupo describe un tipo de convivencia sana.	Del 31 al 60% del grupo describe un tipo de convivencia sana.	Del 61 al 100% del grupo describe un tipo de convivencia sana.
2. ¿Qué crees que es una cultura de derechos humanos en la escuela?	Del 0 al 30% del grupo identifica lo que es una cultura de derechos humanos en la escuela.	Del 31 al 60% del grupo identifica lo que es una cultura de derechos humanos en la escuela.	Del 61 al 100% del grupo identifica lo que es una cultura de derechos humanos en la escuela.
3. ¿Cómo definirías la convivencia sana?	Del 0 al 30% del grupo define correctamente lo que es una convivencia sana.	Del 31 al 60% del grupo define correctamente lo que es una convivencia sana.	Del 61 al 100% del grupo define correctamente lo que es una convivencia sana.
4. En la escuela, ¿Quiénes se encargan de que la convivencia sea pacífica y se fomenten los valores?	Del 0 al 30% del grupo identifica a los actores responsables de que la convivencia sea pacífica y se fomenten los valores.	Del 31 al 60% del grupo identifica a los actores responsables de que la convivencia sea pacífica y se fomenten los valores.	Del 61 al 100% del grupo identifica a los actores responsables de que la convivencia sea pacífica y se fomenten los valores.
5. ¿Cuál crees que es tu rol dentro de la escuela?	Del 0 al 30% del grupo identifica su rol como activo y responsable en cuestiones académicas y sociales.	Del 31 al 60% del grupo identifica su rol como activo y responsable en cuestiones académicas y sociales.	Del 61 al 100% del grupo identifica su rol como activo y responsable en cuestiones académicas y sociales.

Anexo 17

Registro de los resultados de la evaluación final.

Pregunta			
1. ¿Qué es una cultura de derechos humanos en la escuela?	Del 0 al 30% del grupo identifica lo que es una cultura de derechos humanos en la escuela.	Del 31 al 60% del grupo identifica lo que es una cultura de derechos humanos en la escuela.	Del 61 al 100% del grupo identifica lo que es una cultura de derechos humanos en la escuela.
2. ¿Qué es la convivencia sana?	Del 0 al 30% del grupo define correctamente lo que es una convivencia sana.	Del 31 al 60% del grupo define correctamente lo que es una convivencia sana.	Del 61 al 100% del grupo define correctamente lo que es una convivencia sana.
3. ¿Qué te corresponde hacer en tu escuela para que exista una cultura de derechos humanos?	Del 0 al 30% del grupo identifica su rol como activo y responsable para que exista una cultura de derechos humanos.	Del 31 al 60% del grupo identifica su rol como activo y responsable para que exista una cultura de derechos humanos.	Del 61 al 100% del grupo identifica su rol como activo y responsable para que exista una cultura de derechos humanos.
4. ¿Qué puedes hacer si te das cuenta de que se han violentado los derechos de alguien en tu escuela?	Del 0 al 30% del grupo identifica alternativas adecuadas a realizar cuando se han violentado los derechos de alguien en la escuela.	Del 31 al 60% del grupo identifica alternativas adecuadas a realizar cuando se han violentado los derechos de alguien en la escuela.	Del 61 al 100% del grupo identifica alternativas a realizar cuando se han violentado los derechos de alguien en la escuela.
5. ¿Hay algún aspecto personal que debas mejorar para adoptar una cultura de derechos humanos en tu escuela?	Del 0 al 30% del grupo identifica aspectos personales que es necesario mejorar para adoptar una cultura de derechos humanos en la escuela.	Del 31 al 60% del grupo identifica aspectos personales que es necesario mejorar para adoptar una cultura de derechos humanos en la escuela.	Del 61 al 100% del grupo identifica aspectos que es necesario mejorar para adoptar una cultura de derechos humanos en la escuela.