

Factores críticos de éxito del aprendizaje actitudinal de los derechos humanos en la escuela: revisión de la literatura y orientaciones para escuelas mexicanas

CRITICAL SUCCESS FACTORS FOR ATTITUDINAL LEARNING
OF HUMAN RIGHTS IN SCHOOLS: LITERATURE REVIEW
AND GUIDELINES FOR MEXICAN SCHOOLS

Armando Gómez Villalpando*

Resumen: Este artículo examina factores que vuelven más probable un aprendizaje actitudinal sólido de los derechos humanos en la escuela. Se basa en una síntesis analítica apoyada en revisiones sistemáticas ya publicadas, en resúmenes de investigación, en estudios empíricos influyentes y en documentos normativos mexicanos vigentes. La literatura converge en seis núcleos: clima escolar basado en derechos, participación real del estudiantado, formación e intervención docentes, pedagogía transformadora y reflexiva, conocimiento explícito del lenguaje de derechos y contextualización en desigualdades reales. Desde esa convergencia, el artículo traduce los hallazgos a condiciones escolares factibles en México y propone recomendaciones y soluciones operativas. La tesis central es que la actitud hacia los derechos humanos no se forma de manera estable cuando se les reduce a contenido declarativo; se consolida cuando la escuela organiza su vida cotidiana, su enseñanza y su toma de decisiones desde una lógica coherente de dignidad, participación y justicia.

Palabras clave: aprendizaje actitudinal, educación en derechos humanos, clima escolar, participación estudiantil, Nueva Escuela Mexicana.

Abstract. This article examines the factors that make strong attitudinal learning of Human Rights more likely in school settings. Rather than presenting an original PRISMA review, it offers an analytical synthesis grounded in published systematic reviews, research syntheses, influential empirical studies, and current Mexican policy documents.

* Unidad UPN 111 Guanajuato. Profesor-investigador

The literature converges around six major factors: rights-based school climate, genuine student participation, teacher preparation and intervention, transformative and reflective pedagogy, explicit human rights language, and contextualization in real inequalities. Building on this convergence, the article translates research findings into feasible school conditions in Mexico and proposes practical recommendations and implementation-oriented solutions. Its central claim is that attitudes toward Human Rights do not develop robustly when rights are treated as merely declarative content; they become durable when schools organize everyday life, teaching, and decision-making through a coherent logic of dignity, participation, and justice.

Keywords: Attitudinal Learning, Human Rights Education, School Climate, Student Participation, New Mexican School.

Introducción

La educación en derechos humanos suele enfrentarse en la escuela a un problema bastante visible: se le enuncia más de lo que se practica. Se habla de dignidad, igualdad, inclusión, no discriminación y respeto, pero muchas veces esas palabras quedan detenidas en el discurso institucional, en una secuencia didáctica aislada o en una conmemoración escolar. Mientras tanto, la vida cotidiana continúa marcada por rutinas que a veces contradicen abiertamente esos principios. Hay alumnado que puede repetir fórmulas moralmente aceptables y, al mismo tiempo, tolerar humillaciones, guardar silencio frente a la exclusión de otras personas o asumir como “normales” ciertas desigualdades. Ese contraste obliga a dirigir la mirada hacia un terreno menos espectacular que los contenidos declarativos, sin embargo, mucho más decisivo para la experiencia formativa: el aprendizaje actitudinal de los derechos humanos. La UNESCO y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2023) sostienen que la educación en derechos humanos puede influir no solo en los conocimientos, sino también en las actitudes y los comportamientos del estudiantado.

Cuando aquí se habla de aprendizaje actitudinal, no se está aludiendo a un conjunto de opiniones correctas o a una adhesión verbal de valores gené-

ricos. El término remite a disposiciones relativamente estables para reconocer la dignidad propia y ajena, percibir injusticias, rechazar la humillación, nombrar vulneraciones, participar en la deliberación colectiva y orientar la propia conducta desde un marco de derechos. La literatura del campo no siempre usa la expresión “aprendizaje actitudinal” de forma explícita; con frecuencia trabaja con categorías cercanas, como percepciones de derechos, conciencia de derechos, ciudadanía democrática, autoestima social, tolerancia, agencia o disposición transformadora. Aun con esa diversidad conceptual, la convergencia es suficiente para sostener que la dimensión actitudinal existe, es educable y depende de las condiciones escolares en que se desarrolla. Perry-Hazan (2021), por ejemplo, mostró que la percepción estudiantil de los derechos se configura a partir de conocimientos, experiencias y emociones, y que suele tener un carácter intuitivo si la escuela no ofrece marcos más explícitos.

Esa discusión adquiere un peso especial en México porque el marco curricular vigente ya no permite tratar los derechos humanos como un asunto marginal. El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022a), define la educación como un derecho humano y coloca a la dignidad, la igualdad sustantiva, la inclusión, la justicia social y la participación colectiva en el centro de la vida escolar; además, subraya el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje, y reconoce a las maestras y los maestros como agentes fundamentales de transformación social. Eso modifica el punto de partida: ya no se trata de justificar desde cero por qué la escuela mexicana debería interesarse por el aprendizaje actitudinal de los derechos humanos, sino de indagar qué condiciones lo hacen posible y cómo evitar que esa aspiración quede atrapada en el lenguaje oficial.

El propósito de este artículo es responder a una pregunta concreta: ¿cuáles son los factores críticos de éxito del aprendizaje actitudinal de los derechos humanos en la escuela y de qué manera podrían traducirse en condiciones y acciones factibles para las escuelas mexicanas? Para ello, el texto se apoya en revisiones sistemáticas, síntesis de investigación, estudios empíricos ampliamente citados y documentos oficiales recientes. No se presenta una revisión sistemática original elaborada desde cero sobre todas las bases de datos posi-

bles. Lo que se ofrece es una síntesis analítica, documentada y verificable de la literatura más pertinente, junto con una lectura aplicada al caso mexicano. Esa decisión metodológica importa porque permite distinguir entre dos niveles: por un lado, lo que la investigación ha mostrado con mayor consistencia; por otro, la manera en que esos hallazgos pueden aterrizar en la vida escolar real.

La tesis que recorre el artículo es sencilla, aunque exigente en sus implicaciones: el aprendizaje actitudinal de los derechos humanos no se consolida cuando los derechos se reducen a información normativa, sino cuando la escuela ofrece una experiencia coherente de dignidad, participación, lenguaje explícito, reflexión crítica y lectura situada de las desigualdades. Desde esa tesis se organiza la revisión de la literatura, la exposición de los factores críticos principales y la propuesta de recomendaciones y soluciones para las escuelas mexicanas.

El impacto social de promover el aprendizaje actitudinal de los derechos humanos rebasa por mucho los límites del aula. Cuando niñas, niños y adolescentes aprenden a reconocer la dignidad de las personas, a percibir la humillación como un problema público y no como un hecho menor, y a interpretar la desigualdad desde un marco de derechos, la escuela contribuye a formar disposiciones que favorecen la convivencia democrática, la disminución de prácticas discriminatorias y una mayor sensibilidad frente a la exclusión. La UNESCO y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2023) sostienen que la educación en derechos humanos puede influir en actitudes y comportamientos; por su parte, Fernández Fonseca y Tabares Jiménez (2024) muestran que, en el contexto escolar latinoamericano, ese campo se vincula con pensamiento crítico, uso público de la razón y subjetividad política. Bajo esa lógica, fortalecer el aprendizaje actitudinal de los derechos humanos no solo mejora la experiencia escolar inmediata; también amplía las posibilidades de construir comunidades menos tolerantes a la violencia, más capaces de deliberar y más dispuestas a defender la dignidad propia y ajena.

Para la escuela y para el sistema educativo, ese aprendizaje ofrece beneficios que son, a la vez, pedagógicos, institucionales y sociales. Perry-Hazan (2021) mostró que las percepciones estudiantiles de los derechos dependen,

en gran medida, del contexto escolar, mientras que Mager y Nowak (2012) documentaron que la participación auténtica del alumnado fortalece habilidades democráticas, autoestima, relaciones alumno-adulto y *ethos* escolar. Eso significa que trabajar de manera intencional el plano actitudinal de los derechos humanos puede favorecer mejores climas de convivencia, mayor legitimidad de la autoridad pedagógica, más capacidad para prevenir conflictos degradantes y una relación más sólida entre currículo, vida escolar y justicia educativa. En el caso mexicano, además, ese aprendizaje ayuda a que el horizonte normativo de la Nueva Escuela Mexicana no permanezca como una formulación abstracta, sino que se traduzca en prácticas escolares congruentes con la dignidad, la inclusión, la igualdad sustantiva y la participación colectiva que la SEP (2022a) coloca en el centro del proyecto educativo.

Revisión de la literatura

La búsqueda de revisiones sistemáticas centradas de manera estricta en “aprendizaje actitudinal de los derechos humanos” conduce a un hallazgo inicial importante: el campo existe, pero no siempre está nombrado con esa etiqueta. La evidencia aparece distribuida entre estudios sobre percepciones de derechos, participación escolar, escuelas respetuosas de derechos, pedagogía transformadora, currículo de la educación en derechos humanos y revisiones regionales sobre educación en derechos. Ese mapa obliga a una lectura de convergencia más que a una estrechamente terminológica. Perry-Hazan (2021), en una revisión sistemática de 38 estudios empíricos, encontró que las percepciones del estudiantado sobre sus derechos en la escuela suelen ser intuitivas, esto es, no están necesariamente ancladas en normas jurídicas explícitas, sino en la experiencia vivida del trato, de la justicia o de la arbitrariedad; también observó que esas percepciones varían según el contexto escolar, el contexto nacional, la pertenencia minoritaria, la religión, el nivel socioeconómico, el género y la edad. Esa revisión, por sí sola, coloca al entorno escolar como uno de los núcleos decisivos del aprendizaje actitudinal.

Una segunda mirada a nuestro tema es la revisión sistemática de Mager y Nowak (2012) sobre la participación del estudiantado en la toma de

decisiones escolares. Aunque el artículo no fue concebido como una revisión exclusiva sobre educación en derechos humanos, sus resultados son directamente relevantes para este tema. Las autoras sintetizaron 32 estudios empíricos y concluyeron que existe evidencia moderada de efectos positivos de la participación sobre habilidades para la vida, autoestima, estatus social, habilidades democráticas y ciudadanía, relaciones alumna/o-adulta/o y *ethos* escolar. Esa constatación es crucial para el argumento de este trabajo: cuando el alumnado participa de manera real en decisiones significativas, no solo aprende procedimientos democráticos, sino que incorpora disposiciones, hábitos relacionales y formas de agencia estrechamente vinculadas con el aprendizaje actitudinal de los derechos humanos.

Brantefors y Quennerstedt (2016), en su síntesis de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos de la niñez, ayudan a ensanchar la mirada. Su trabajo identifica categorías recurrentes como involucramiento, agencia, conciencia, ciudadanía, respeto por los derechos y cambio social. Lo valioso de ese resumen es que no se limita a preguntar si el estudiantado sabe derechos, sino que reconstruye cómo la enseñanza y el aprendizaje de los derechos se entrelazan con formas de participación, posicionamiento moral y construcción de ciudadanía. Desde el punto de vista de este artículo, su aporte es muy claro: el aprendizaje actitudinal puede pensarse como una zona donde convergen conciencia, respeto, agencia y compromiso con el cambio social.

En el contexto latinoamericano, Fernández Fonseca y Tabares Jiménez (2024) aportan una revisión sistemática especialmente pertinente. Su análisis de trabajos publicados entre 2016 y 2022 caracteriza el desarrollo de la educación en derechos humanos en la escuela en América Latina y subraya las tensiones entre la dimensión político-jurídica y la dimensión moral del campo; al mismo tiempo, reconoce que la educación en derechos humanos puede contribuir al pensamiento crítico, al uso público de la razón y a la configuración de subjetividad política. Ese aporte resulta especialmente valioso para escuelas mexicanas, porque evita dos reduccionismos frecuentes: reducir los derechos a normas abstractas o reducirlos a exhortaciones morales desligadas de relaciones de poder y de ciudadanía.

A esas revisiones y síntesis se suman trabajos conceptuales y empíricos de alta influencia. Tibbitts (2002) propuso tres modelos para comprender la educación en derechos humanos: el modelo de valores y sensibilización, el de rendición de cuentas y el transformacional; más tarde, Tibbitts (2005) vinculó la educación en derechos humanos con el aprendizaje transformador, subrayó la necesidad de condiciones de seguridad, reflexión crítica, confianza y compromiso emocional. Parker (2018) sostuvo que la educación en derechos humanos tiene un problema curricular cuando carece de una estructura disciplinar o *episteme* clara. Jerome, Liddle y Young (2021) mostraron que es posible sostener discusiones aparentemente compatibles con el discurso de derechos sin que exista suficiente conocimiento explícito sobre los propios derechos. Covell, Howe y McNeil (2010) compararon escuelas más y menos exitosas en la incorporación de los derechos a currículo, políticas y prácticas. Bajaj (2012), por su parte, documentó cómo la educación en derechos humanos puede oscilar entre un *time pass* superficial y una fuerza transformadora según el apoyo docente y la conexión con desigualdades reales. Osler y Skarra (2021) agregaron un hallazgo incómodo pero revelador: la educación en derechos humanos suele quedar implícita y demasiado dependiente de las percepciones individuales del profesorado.

La convergencia entre esas fuentes permite identificar seis factores críticos principales: a) clima escolar y enfoque integral basado en derechos; b) participación real del estudiantado; c) formación, convicción e intervención docentes; d) pedagogía transformadora y reflexiva; e) conocimiento explícito del lenguaje de derechos, y f) contextualización en desigualdades reales. Esos aspectos no constituyen un inventario arbitrario; emergen de la reiteración de hallazgos, preocupaciones y propuestas a lo largo del campo. La literatura no sugiere que uno solo de ellos baste por sí mismo; más bien, muestra que el aprendizaje actitudinal se fortalece cuando esas condiciones se articulan entre sí y se sostienen en la vida cotidiana escolar.

Factores críticos principales de éxito del aprendizaje actitudinal de los derechos humanos

Los seis factores que se desarrollan a continuación no deben leerse como una lista fragmentada de requisitos independientes, sino como una trama de condiciones que se refuerzan entre sí. La literatura revisada sugiere que el aprendizaje actitudinal de los derechos humanos adquiere mayor solidez cuando la escuela articula clima escolar, participación, intervención docente, pedagogía reflexiva, lenguaje explícito de derechos y lectura situada de las desigualdades en una misma experiencia formativa. Perry-Hazan (2021), Mager y Nowak (2012), Tibbitts (2005) y Bajaj (2012), desde perspectivas distintas, permiten sostener que las actitudes no cambian de manera durable por un solo mensaje ni por una actividad aislada, sino cuando el alumnado encuentra coherencia entre lo que la escuela dice, lo que hace y lo que le permite comprender sobre su propio mundo. Por ello, esos seis factores conviene entenderlos como un sistema práctico de posibilidades pedagógicas, y no como un inventario meramente descriptivo.

Clima escolar y enfoque integral basado en derechos

El primer factor es el clima escolar basado en derechos. Perry-Hazan (2021) mostró que las percepciones estudiantiles de los derechos no se construyen solo por vía cognitiva, sino a través de experiencias emocionales y relacionales. Covell, Howe y McNeil (2010) observaron algo muy parecido al comparar escuelas que habían incorporado con mayor o menor éxito la educación en derechos humanos: las experiencias más robustas eran aquellas donde los derechos atravesaban las políticas, el currículo y las prácticas escolares. En otras palabras, el alumnado no aprende actitudinalmente los derechos porque haya escuchado una definición correcta, sino porque vive en un espacio donde el trato, la regulación y la convivencia son coherentes con la dignidad que la escuela dice defender.

Llevado al contexto mexicano, ese factor encuentra una base clara en la SEP (2022a), cuyo plan de estudio 2022 define la educación como un derecho

humano y coloca a la dignidad, la inclusión y la igualdad sustantiva como coordenadas de la vida escolar. Esa base, sin embargo, no produce por sí sola un clima justo. Hace falta revisar qué mensajes reales transmite la escuela cuando disciplina, cuando distribuye la palabra, cuando resuelve conflictos o cuando tolera ciertas formas de humillación. El clima escolar no es un telón de fondo, sino una de las formas más poderosas de currículo vivido.

Participación real del estudiantado

El segundo factor es la participación real del estudiantado. Mager y Nowak (2012) ofrecieron una de las demostraciones más sólidas de su importancia al sintetizar evidencia sobre sus efectos positivos en autoestima, habilidades democráticas, ciudadanía, relaciones alumna/o-adulta/o y *ethos* escolar. Desde el punto de vista de los derechos humanos, la participación no es un recurso decorativo ni un complemento metodológico, sino una experiencia formativa donde el o la estudiante deja de ser un/a receptor/a disciplinado/a del orden escolar y se reconoce como sujeto/a con voz, juicio y capacidad de incidir. Cuando esa experiencia se vuelve regular, la actitud hacia los derechos se desplaza. Ya no se trata solo de respetar en abstracto, sino de habitar relaciones más simétricas y corresponsables.

El *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (SEP, 2022b) y las *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos* (SEP, 2022 c) ofrecen condiciones favorables para eso al colocar a la comunidad y a los proyectos colectivos en el centro de la enseñanza, además de promover deliberación, trabajo colaborativo y análisis de problemas reales. El reto está en distinguir la participación auténtica de la participación simulada. Una asamblea sin consecuencias visibles no enseña ciudadanía; enseña cinismo. Una consulta donde las personas adultas ya decidieron todo enseña obediencia envuelta en lenguaje democrático. Por eso, para que la participación tenga valor actitudinal, necesita efectos reales, aunque sean modestos al inicio.

Formación, convicción e intervención docentes

El tercer factor es la mediación del profesorado. Osler y Skarra (2021) mostraron que la educación en derechos humanos suele quedar implícita y restringida, pues depende demasiado de las percepciones individuales de las y los docentes. Bajaj (2012) encontró también que el apoyo, el interés y la intervención del profesorado modifican profundamente el impacto de los programas de derechos humanos. Dicho de forma directa: los derechos entran a la escuela o se debilitan en ella a través de la acción cotidiana de quienes enseñan. El modo en que el profesorado interviene frente a una exclusión, distribuye la palabra, corrige una burla o legitima la voz de ciertos estudiantes es parte decisiva del aprendizaje actitudinal.

La escuela mexicana cuenta con un recurso institucional importante para trabajar ese factor: los consejos técnicos escolares (CTE), cuyos lineamientos vigentes ubican al CTE como el órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica en cada escuela de educación básica, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2024). Allí podrían construirse criterios compartidos sobre trato digno, discriminación, respuesta ante vulneraciones y uso del lenguaje de derechos. Cuando esos acuerdos no existen, cada docente improvisa desde su historia personal, y el alumnado recibe mensajes contradictorios.

Pedagogía transformadora y reflexiva

El cuarto factor es la pedagogía transformadora y reflexiva. Tibbitts (2005) vinculó la educación en derechos humanos con el aprendizaje transformador y describió la importancia de condiciones como confianza, seguridad, reflexión crítica y compromiso emocional. La UNESCO y la Oficina del Alto Comisionado (2023) también destacan que la educación en derechos humanos puede tener mejores efectos cuando se trabaja mediante métodos participativos, interactivos y situados. Esto cambia el modo de pensar la enseñanza: no basta con dar el tema; hace falta trabajar con dilemas, conflictos, casos, experiencias cercanas y preguntas que le permitan al alumnado examinar relaciones de poder, injusticias.

ticias y responsabilidades. La actitud se vuelve más robusta cuando la o el estudiante no solo escucha, sino que interpreta, contrasta, delibera y se posiciona.

Las *Sugerencias metodológicas...* (SEP, 2022b) y las *Metodologías para el desarrollo de proyectos educativos* (SEP, 2022c) ofrecen un terreno muy fértil para esa pedagogía al proponer proyectos educativos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos comunitarios como metodologías capaces de articular conocimientos, habilidades y actitudes en relación con el entorno. Lo relevante aquí es que esas metodologías no exigen una infraestructura excepcional, sino intencionalidad pedagógica, observación del contexto y una mediación docente capaz de convertir situaciones reales en oportunidades de pensamiento y acción.

Conocimiento explícito del lenguaje de derechos

El quinto factor es el conocimiento explícito del lenguaje de derechos. Jerome, Liddle y Young (2021) mostraron que algunos estudiantes pueden participar en discusiones con apariencia de derechos, sin comprender suficientemente qué es un derecho, cómo se justifica o qué distingue una vulneración de una mera preferencia. Perry-Hazan (2021) encontró, asimismo, que muchas percepciones de derechos son intuitivas. Parker (2018) radicalizó el problema al sostener que la educación en derechos humanos padece una debilidad curricular cuando no cuenta con una estructura conceptual clara. Todo eso apunta a la misma dirección: una actitud favorable pero conceptualmente vaga puede ser frágil, inconsistente o fácilmente manipulable.

Aquí el caso mexicano vuelve a mostrar una oportunidad. La SEP (2022a) ya formula el currículo desde un enfoque de derechos humanos. Por ello, no se requiere inventar un espacio curricular adicional para comenzar a trabajar un vocabulario explícito de dignidad, igualdad, discriminación, participación, integridad, inclusión o reparación; lo que sí se necesita es usar ese vocabulario de manera sostenida y aplicada, de tal forma que el alumnado aprenda a nombrar con precisión qué ocurre en un conflicto y qué marco de derechos permite interpretarlo.

Contextualización en desigualdades reales

El sexto factor es la contextualización en desigualdades reales. Bajaj (2012) mostró que la educación en derechos humanos se vuelve transformadora cuando se conecta con relaciones de poder, violencia y desigualdad realmente vividas, y cuando el entorno escolar acompaña ese proceso. Perry-Hazan (2021) también llamó la atención sobre la importancia de agendas sensibles al contexto. En términos escolares, eso significa que los derechos no deberían enseñarse solo mediante ejemplos abstractos o remotos; también necesitan convertirse en lentes para leer el barrio, la comunidad, el aula y la propia institución. Allí es donde el alumnado puede descubrir que los derechos no son un repertorio decorativo, sino una forma de entender y cuestionar desigualdades concretas.

La SEP (2022a) insiste en el carácter local, regional, contextual y situacional de la enseñanza y en la comunidad como núcleo integrador del aprendizaje. Desde esa perspectiva, resulta legítimo y pedagógicamente potente trabajar problemas como la discriminación por origen social, lengua, género, discapacidad, migración, rezago o pertenencia territorial. Cuando la escuela evita esas realidades porque las considera incómodas, la educación en derechos humanos corre el riesgo de volverse abstracta y desactivada; cuando las aborda con cuidado pedagógico, gana densidad ética y política.

Recomendaciones puntuales para las escuelas

La primera recomendación es asumir que los derechos humanos no pueden quedar reducidos a un tema curricular aislado, la escuela necesita tratarlos como criterio organizador de la convivencia y del trabajo pedagógico. Perry-Hazan (2021) y Covell, Howe y McNeil (2010) coinciden, desde ángulos distintos, en que la experiencia escolar concreta pesa mucho en la formación de la conciencia y de las actitudes en torno a los derechos. En términos prácticos, eso significa revisar reglamentos, acuerdos de convivencia, rutinas disciplinarias, formas de corrección y usos de la autoridad desde la pregunta por la dignidad. La interrogante clave no sería únicamente ¿enseñamos derechos humanos?, sino ¿la escuela hace sentir al alumnado que sus derechos cuentan?

La segunda recomendación es abrir espacios reales de participación estudiantil con efectos visibles. Mager y Nowak (2012) mostraron que la participación se asocia con mejores habilidades democráticas, autoestima y relaciones alumno/a-adulto/a. Las *Sugerencias metodológicas...* (SEP, 2022b) y las *Metodologías...* (SEP, 2022c) ya ofrecen un repertorio metodológico que permite pensar asambleas, proyectos, consultas y decisiones compartidas sobre problemas concretos del aula o de la escuela. El punto decisivo es que la participación no sea ceremonial; debe tener alguna consecuencia reconocible, aunque al principio sea pequeña: una regla negociada, un proyecto elegido por el grupo, una mejora acordada en el aula o una forma nueva de seguimiento de los conflictos.

La tercera recomendación es convertir la formación docente en construcción colegiada de criterios de intervención. Osler y Skarra (2021) advirtieron que la educación en derechos humanos queda a menudo capturada por interpretaciones individuales del profesorado. La SEP (2024), al regular el funcionamiento de los CTE, ofrece una estructura institucional útil para revertir esa dispersión. Las escuelas podrían aprovechar esos espacios para acordar qué prácticas constituyen humillación, discriminación o exclusión, cómo deben responder las personas adultas y qué lenguaje usar para nombrar los derechos en juego. Cuando esos criterios se comparten, la intervención docente deja de ser azarosa y gana consistencia pedagógica.

La cuarta recomendación es incorporar una pedagogía más reflexiva, situada y transformadora. Tibbitts (2005) y la UNESCO, con la Oficina del Alto Comisionado (2023), muestran que la educación en derechos humanos produce mejores resultados cuando incluye participación activa, análisis crítico y compromiso con experiencias reales. Por ello conviene trabajar dilemas, casos, noticias locales, conflictos escolares y proyectos vinculados con el entorno. Las *Sugerencias metodológicas...* (SEP, 2022b) y las *Metodologías...* (SEP, 2022c) ya legitiman esas rutas metodológicas. El cambio clave consiste en no tratar los derechos como una lista para memorizar, sino como un marco para interpretar, discutir y actuar.

La quinta recomendación es enseñar de manera explícita el lenguaje de los derechos. Jerome, Liddle y Young (2021), Perry-Hazan (2021) y Parker (2018) coinciden en que, sin conocimiento conceptual, los discursos sobre

convivencia pueden quedarse vagos o intuitivos. Las escuelas mexicanas podrían empezar con un repertorio básico y recurrente de nociones: dignidad, igualdad, discriminación, participación, integridad, inclusión, reparación, exigibilidad. Lo importante no es saturar de tecnicismos, sino crear un lenguaje compartido para analizar situaciones concretas.

La sexta recomendación es vincular el trabajo escolar con las desigualdades reales del entorno. Bajaj (2012) mostró que la educación en derechos humanos gana potencia cuando toca relaciones de poder, violencia y exclusión efectivamente vividas. La SEP (2022a) insiste en que la enseñanza debe ser contextual, comunitaria y situada. Por eso conviene que cada escuela identifique qué desigualdades atraviesan de manera más sensible su vida cotidiana: burlas por forma de hablar, estereotipos de género, exclusión de estudiantes con discapacidad, estigmas asociados al barrio, silenciamiento de estudiantes indígenas o migrantes, o trato desigual ligado al capital cultural y económico. El trabajo sobre derechos cobra mayor importancia cuando esas realidades entran al análisis pedagógico.

Conclusiones

Las recomendaciones anteriores marcan una trayectoria. Pero una escuela necesita algo más que una dirección general: requiere maneras de ponerla en marcha sin convertirla en una carga inviable o en un discurso vacío. Por eso conviene pensar las soluciones como una serie de decisiones graduales, observables y sostenibles. La primera solución consiste en traducir el enfoque de derechos a los instrumentos y las rutinas que ya existen. No hace falta comenzar con un rediseño total de la escuela; puede empezarse revisando acuerdos de convivencia, observando cómo se ejerce la disciplina, identificando momentos habituales de exclusión y preguntando qué mensajes reales se transmiten sobre la dignidad en los patios, los salones y los actos escolares. Esa línea de trabajo dialoga directamente con lo planteado por Perry-Hazan (2021) y por Covell, Howe y McNeil (2010): los derechos se aprenden también a través del clima escolar, no solo por medio del contenido formal.

En ese sentido, una solución concreta para el factor del clima escolar es establecer una condición mínima de coherencia institucional. Una escuela no

necesita esperar grandes recursos para hacer eso; puede acordar, por ejemplo, que ninguna práctica disciplinaria humille públicamente al alumnado, que todo incidente de apodo discriminatorio sea atendido de inmediato y que exista una bitácora simple para registrar situaciones reiteradas de exclusión o maltrato. La utilidad de esta medida es doble: por un lado, permite intervenir; por otro, vuelve visible lo que antes se naturalizaba. El riesgo, desde luego, es la simulación: redactar acuerdos impecables que no transformen ni un centímetro del trato cotidiano. La solución real consiste en ligar acuerdos, dar seguimiento y hacer revisión periódica en espacios colegiados como el CTE, tal como permiten los lineamientos de la SEP (2024).

Respecto de la participación estudiantil, una solución viable es crear espacios de decisión con alcance limitado, pero verdadero. Mager y Nowak (2012) no respaldan la participación aparente; lo que su revisión ayuda a valorar es la participación con efectos. Una escuela mexicana puede comenzar con asambleas mensuales de grupo, con un orden breve del día y acuerdos visibles; también puede incorporar la representación estudiantil en la revisión de normas de convivencia o en la identificación de problemas del aula. Aquí importa menos la espectacularidad del mecanismo que la constancia y la consecuencia. Un acuerdo sobre el uso del espacio común, de formas de participación en clase o respecto a un pequeño proyecto de mejora puede tener un valor formativo enorme si el estudiantado percibe que su voz produjo un cambio real. La participación deja de ser, entonces, un ejercicio ornamental y se convierte en una experiencia de agencia y corresponsabilidad.

Esa puesta en marcha exige cuidar un riesgo habitual: que la escuela llame participación a la simple colaboración del alumnado en tareas ya decididas por las personas adultas; para evitarlo, conviene que cada espacio participativo responda dos preguntas simples: ¿qué podía decidir realmente el grupo?, y ¿qué cambió a partir de esa decisión? Si ninguna respuesta es clara, probablemente se trató de una consulta decorativa. Las *Sugerencias metodológicas...* (SEP, 2022b) y las *Metodologías...* (SEP, 2022c) ofrecen marcos metodológicos suficientes para diseñar proyectos comunitarios y procesos de deliberación donde el alumnado no solo ejecute, sino que identifique problemas, negocie rutas de acción y

evalúe resultados. Eso vuelve más probable un aprendizaje actitudinal donde los derechos no se aprenden sobre otros, sino que se viven en primera persona.

En el caso del profesorado, la solución más prometedora no consiste únicamente en cursos externos, sino en construir un repertorio común de intervención escolar. Osler y Skarra (2021) mostraron que la educación en derechos humanos se vuelve frágil cuando depende demasiado de la interpretación individual de cada docente. Una escuela puede responder a eso con acuerdos mínimos y muy concretos: cómo se intervendrá ante burlas racistas o sexistas, cómo se redistribuirá la palabra cuando siempre hablen los mismos, qué hacer cuando un/a estudiante es sistemáticamente ridiculizado/a, cómo nombrar el derecho implicado sin convertir cada conflicto en una clase magistral. La clave está en traducir principios amplios a criterios de acción observables.

Aquí el CTE adquiere una función estratégica; la SEP (2024) le reconoce un carácter técnico-pedagógico y la capacidad de decisión colegiada, eso lo vuelve un espacio adecuado para revisar casos, ajustar criterios y compartir experiencias de aula. Una solución razonable sería dedicar, al menos una vez por bimestre, un momento breve del trabajo colegiado a revisar incidentes de convivencia desde una lógica de derechos. No se trata de burocratizar el proceso, sino de darle densidad profesional. Cuando las y los docentes observan juntos cómo un conflicto involucra dignidad, discriminación, participación o exclusión, la educación en derechos humanos deja de ser un tema externo y se vuelve un lenguaje de análisis pedagógico cotidiano.

Para la pedagogía transformadora y reflexiva, una solución potente consiste en instalar una secuencia didáctica regular, aunque breve, en lugar de esperar grandes proyectos esporádicos. Tibbitts (2005) ayuda a comprender que el cambio no ocurre por acumulación mecánica de información, sino cuando hay condiciones para la reflexión crítica y el compromiso emocional. Una escuela puede empezar, por ejemplo, con un dilema quincenal relacionado con la vida del grupo o con una situación del entorno; preguntar qué ocurrió, quién fue afectado, qué derecho estuvo en juego, cómo se justifica una postura y qué alternativas serían más justas. La rutina importa porque convierte los derechos en una forma de mirar y pensar, no en un acontecimiento excepcional.

A esa secuencia se le puede añadir una segunda capa: proyectos vinculados con problemas reales del entorno escolar o comunitario. Las *Sugerencias metodológicas...* (SEP, 2022b) y las *Metodologías...* (SEP, 2022c) ya ofrecen rutas metodológicas para ello. La solución práctica está en no plantear proyectos desproporcionados para la capacidad de la escuela, sino planes focalizados y realizables: analizar la distribución de la palabra en clase, revisar barreras de acceso para estudiantes con discapacidad, estudiar formas de exclusión en el recreo, indagar percepciones de discriminación lingüística o proponer una campaña de trato digno diseñada por el propio alumnado. Esas acciones, aunque modestas, tienen una ventaja pedagógica fuerte: muestran que el discurso de derechos puede encarnarse en una investigación y en una intervención colectiva.

En relación con el lenguaje explícito de derechos, una solución simple y eficaz es construir un vocabulario escolar básico compartido. Jerome, Liddle y Young (2021) mostraron que el estudiantado puede conversar sobre dilemas sin poseer suficiente comprensión de los derechos. Parker (2018) advierte un problema curricular semejante. Para responder a ello, una escuela podría crear un glosario visible y vivo no como decoración, sino como herramienta de trabajo. Ese glosario tendría que reaparecer en conflictos, proyectos, reflexiones y acuerdos. El objetivo no es tecnificar la convivencia, sino darle precisión. Cuando un/a estudiante logra decir que una situación no es solo fea o injusta, sino discriminatoria o lesiva de la dignidad, cambia su capacidad de interpretación y también su posición ante el problema.

Otra solución complementaria es integrar microsecuencias semanales de diez o quince minutos para aplicar un concepto de derechos en una situación concreta; este tipo de práctica evita dos errores frecuentes: el primero, pensar que la explicitud conceptual solo se logra en clases largas y teóricas; el segundo, confiar en que el alumnado ya entenderá por intuición qué significan dignidad, igualdad o inclusión. Perry-Hazan (2021) mostró, precisamente, el peso de esa intuición cuando no hay un andamiaje más sólido. La escuela puede ayudar a transformar esa intuición en criterio, y ese paso es decisivo para el aprendizaje actitudinal.

En cuanto a la contextualización en desigualdades reales, la solución más honesta es que cada escuela se mire a sí misma con mayor atención. Bajaj (2012)

mostró que la educación en derechos humanos cobra fuerza cuando se conecta con desigualdades realmente vividas. La SEP (2022a) legitima, además, una enseñanza situada y contextual; esto permite que la institución educativa levante un diagnóstico sencillo de exclusiones percibidas, no necesariamente mediante instrumentos sofisticados, sino a través de observación, conversación con estudiantes, revisión de incidentes y escucha a familias o actores comunitarios. Lo importante es evitar que los derechos se trabajen siempre con ejemplos lejanos porque eso ofrece seguridad discursiva, pero poca transformación escolar.

Una forma realista de avanzar sería escoger un problema local por periodo escolar y abordarlo como caso de derechos. No todos al mismo tiempo; uno a la vez, con cierta profundidad. En una escuela podría ser la burla sistemática a estudiantes con rezago; en otra, los estereotipos de género en la participación; en otra, la invisibilización de estudiantes indígenas o migrantes; en otra, la segregación informal según el capital cultural. La solución aquí consiste en pasar de una sensibilidad difusa a una focalización pedagógica. Cuando eso ocurre, la institución educativa no solo menciona derechos, sino que empieza a reorganizar su capacidad de mirar.

Hay, además, una solución transversal que conviene subrayar: documentar. El aprendizaje actitudinal suele quedar sin seguimiento porque se considera demasiado intangible. Sin embargo, una escuela puede construir evidencia sencilla de avance: actas de asamblea, bitácoras de incidentes, productos de proyectos, listas de acuerdos cumplidos, registros de observación entre pares, reflexiones escritas del alumnado sobre derechos en juego y pequeños balances colegiados en CTE. La UNESCO y la Oficina del Alto Comisionado (2023) insisten en que la educación en derechos humanos puede afectar actitudes y comportamientos. Si eso es así, las escuelas necesitan alguna forma de observar esos cambios no para convertirlos en obsesión evaluativa, sino para no dejar que el tema se disuelva en buenas intenciones.

Por último, la puesta en marcha de esas soluciones exige una lógica de progresión. La escuela no necesita intentar todo de una vez; puede comenzar por asegurar un clima de mayor dignidad y por explicitar un vocabulario básico; luego, abrir espacios de participación con consecuencias concretas; después, consolidar repertorios de intervención docente; más tarde, articular

proyectos y casos situados. Las *Sugerencias metodológicas...* (SEP, 2022b), las *Metodologías...* (SEP, 2022c) y el *Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica* (SEP, 2024) permiten ese avance gradual porque ofrecen tanto marcos metodológicos como espacios institucionales de decisión colegiada. La sostenibilidad del cambio depende, en gran medida, de aceptar esa progresividad y de no confundir profundidad con precipitación.

La revisión aquí presentada permite sostener una idea bastante firme: el aprendizaje actitudinal de los derechos humanos en la escuela no depende de una sola estrategia ni de una lección especialmente bien diseñada, sino de una constelación de condiciones que se refuerzan mutuamente. Perry-Hazan (2021), Mager y Nowak (2012), Brantefors y Quennerstedt (2016), Fernández Fonseca y Tabares Jiménez (2024), Tibbitts (2002, 2005), Parker (2018), Jerome, Liddle y Young (2021), Covell, Howe y McNeil (2010), Bajaj (2012) y Osler y Skarra (2021) convergen, desde perspectivas distintas, en señalar que las actitudes hacia los derechos se forman mejor cuando la escuela ofrece dignidad vivida, participación real, mediación docente consistente, reflexión transformadora, lenguaje explícito y lectura situada de las desigualdades.

En México la SEP (2022a) ya proporciona un horizonte normativo suficientemente potente al colocar la dignidad, la igualdad sustantiva, la comunidad y la participación en el corazón del currículo. La pregunta ya no es si hay justificación para una educación en derechos humanos con efectos actitudinales, sino si la escuela está dispuesta a aproximar su vida cotidiana a ese horizonte. Allí se juega la diferencia entre una institución que habla de derechos y una que enseña a vivirlos.

Fuentes consultadas

- Bajaj, M. (2012). From “time pass” to transformative force: School-based human rights education in Tamil Nadu, India. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 72–80. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.10.001>
- Brantefors, L., & Quennerstedt, A. (2016). *Teaching and learning children’s human rights: A research synthesis*. *Cogent Education*, 3(1), 1247610. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1247610>

- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). *Implementing children's human rights education in schools. Improving Schools*, 13(2), 117–132. <https://doi.org/10.1177/1365480210378942>
- Fernández Fonseca, E., & Tabares Jiménez, A. de J. (2024). *Human Rights Education in Schools: A systematic review within the Latin American context. Ánfora*, 31(56), 145–177. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n56.2023.1007>
- Jerome, L., Liddle, A., & Young, H. (2021). *Talking about rights without talking about rights: On the absence of knowledge in classroom discussions. Human Rights Education Review*, 4(1), 8–26. <https://doi.org/10.7577/hrer.3979>
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). *Effects of student participation in decision making at school: A systematic review and synthesis of empirical research. Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Osler, A., & Skarra, J. A. (2021). *The rhetoric and reality of human rights education: Policy frameworks and teacher perspectives. Multicultural Education Review*, 13(3), 195–211. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1964265>
- Parker, W. C. (2018). *Human Rights Education's curriculum problem. Human Rights Education Review*, 1(1), 5–24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2450>
- Perry-Hazan, L. (2021). *Students' perceptions of their rights in school: A systematic review of the international literature. Review of Educational Research*, 91(6), 919–957. <https://doi.org/10.3102/00346543211031642>
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022c). *Metodologías para el desarrollo de proyectos educativos*.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*.
- Tibbitts, F. (2002). *Understanding what we do: Emerging models for human rights education. International Review of Education*, 48(3–4), 159–171. <https://doi.org/10.1023/A:1020338300881>
- Tibbitts, F. (2005). *Transformative learning and human rights education: Taking a closer look. Intercultural Education*, 16(2), 107–113. <https://doi.org/10.1080/14675980500133465>
- UNESCO, & Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2023). *Human rights education: Key success factors*.