



Docentes de educación básica en Jalisco y su perspectiva del enfoque de los derechos humanos

Teachers of Basic Education in Jalisco and Their Perspectives on the Human Rights Approach

Docentes da educação básica em Jalisco e sua perspectiva sobre o enfoque dos direitos humanos

Noé Delgado López*



RESUMEN

Objetivo. El presente trabajo expone los hallazgos de una investigación doctoral en derechos humanos desarrollada en la Universidad de Guadalajara, México. El objetivo central fue analizar la percepción de las personas docentes de secundaria técnica en el Estado de Jalisco respecto al enfoque de derechos humanos, su formación, aplicación y las limitaciones que enfrentan en su práctica docente cotidiana.

Metodología. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas a 100 personas docentes, 50 de la zona metropolitana de Guadalajara y 50 de una localidad foránea ubicada a 70 kilómetros. Se utilizó una muestra diversa para obtener perspectivas variadas sobre la implementación de los derechos humanos en la educación básica.

Resultados. Los hallazgos muestran que existe una falta generalizada de formación específica en derechos humanos. La mayoría de las personas docentes ha recibido únicamente referencias indirectas al tema a través de la educación inclusiva o de manera autodidacta. Asimismo, se identifican limitaciones estructurales, como la falta de permisos laborales para asistir a cursos de capacitación, lo cual obstaculiza la actualización profesional. **Discusión y conclusión.** A pesar de los esfuerzos legislativos desde la reforma



Recibido: 16-11-2024 - Aceptado: 24-6-2025

* Guadalajara, Jalisco, México. Licenciado en Derecho por la Universidad de Guadalajara, con maestría en Gestión y Políticas Públicas de la Educación Superior y alumno del sexto semestre del Doctorado en Derechos Humanos, por la Universidad de Guadalajara.

noe008@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5888-2148>





constitucional de 2011, persisten vacíos significativos en la formación docente respecto a los derechos humanos. Se observa que, sin capacitación adecuada, resulta difícil fomentar una cultura de paz en las aulas. Las personas docentes requieren apoyo institucional real y permanente para consolidar prácticas pedagógicas que respeten, promuevan y garanticen los derechos humanos en el contexto escolar.

Palabras clave: Derechos humanos, educación, paz, percepción docente.



ABSTRACT

Objective. This paper presents findings from doctoral research in human rights conducted at the University of Guadalajara, Mexico. The central objective was to analyze the perspectives of technical secondary school teachers in Jalisco regarding the human rights approach, their training, its application, and the limitations they face in their daily teaching practice. **Methodology.** The study employed a qualitative approach, conducting semi-structured interviews with 100 teachers: 50 from the Guadalajara metropolitan area and 50 from a rural community 70 kilometers away. A diverse sample was selected to obtain varied perspectives on the implementation of human rights in basic education. **Results.** The findings reveal a widespread lack of specific training in human rights. Most teachers have only received indirect references to the subject through inclusive education or self-directed learning. Structural barriers, such as the lack of official authorization to attend training courses, hinder professional development. **Discussion and conclusion.** Despite legislative efforts since the 2011 constitutional reform, significant gaps remain in teacher training on human rights. Without adequate training, it is difficult to foster a culture of peace in classrooms. Teachers require real and sustained institutional support to develop pedagogical practices that respect, promote, and guarantee human rights in the school context.

Keywords: education, human rights, peace, teacher perception



RESUMO

Objetivo. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado em direitos humanos desenvolvida na Universidade de Guadalajara, México. O objetivo central consistiu em analisar a percepção de docentes do ensino secundário técnico do Estado de Jalisco a respeito do enfoque dos direitos humanos, sua formação, aplicação e as limitações encontradas na prática pedagógica cotidiana. **Metodologia.** O estudo foi conduzido sob uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com 100 docentes, sendo 50 da zona metropolitana de Guadalajara e 50 de uma localidade situada a 70 quilômetros. Adotou-se uma amostra diversificada para captar perspectivas variadas sobre a implementação dos direitos humanos na educação básica. **Resultados.** Revelam uma carência generalizada de formação específica em direitos humanos. A maioria do corpo docente recebeu apenas referências indiretas ao tema, vinculadas à educação inclusiva ou adquiridas de forma autodidata. Além disso, identificam-se limitações estruturais, como a ausência de licenças laborais para frequentar cursos de capacitação, o que compromete a atualização profissional. **Discussão e conclusão.** Apesar dos avanços legislativos decorrentes da reforma constitucional de 2011, persistem lacunas significativas na formação docente em direitos humanos. Constatou-se que, sem capacitação adequada, torna-se difícil fomentar uma cultura de paz nas salas de aula. Torna-se, portanto, imprescindível oferecer apoio institucional real e contínuo para consolidar práticas pedagógicas que respeitem, promovam e garantam os direitos humanos no contexto escolar.

Palavras-chave: direitos humanos, educação, paz, percepção docente



Introducción

Construir sociedades basadas en la paz implica enfrentar diversos desafíos. Uno de ellos consiste en proporcionar al personal docente de educación básica, en particular en secundarias técnicas, las herramientas necesarias para educar desde las aulas de manera inclusiva, respetuosa de los derechos humanos, y así construir una vida cotidiana sustentada en el respeto y la convivencia pacífica.

El presente artículo recupera las percepciones del personal docente activo de dos escuelas secundarias técnicas en el Estado de Jalisco, México, respecto a los derechos humanos: cómo ha sido su capacitación en esta materia, de qué forma los aplican en su práctica cotidiana y cuáles son las limitaciones que enfrentan para promover, respetar y aplicar estos derechos en su labor educativa.

La recolección de información se basa en las voces de cien personas docentes pertenecientes a dos secundarias técnicas: una ubicada en Tonalá, dentro de la zona metropolitana de Guadalajara, y otra en Tala, localizada en un municipio foráneo a 70 kilómetros de la ciudad. La selección de estas instituciones obedece a dos criterios: primero, incluir al personal docente que trabaja prácticamente a tiempo completo, es decir, quienes imparten al menos veinte horas de clase frente a grupo, sin distinción de género; y segundo, comparar las posibles diferencias en las percepciones sobre derechos humanos entre quienes laboran en zonas urbanas y quienes lo hacen en zonas periféricas.

La metodología empleada fue de corte cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas al personal docente. Este enfoque permitió conocer sus perspectivas, emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos relacionados con los derechos humanos. Además, posibilitó el análisis de las interacciones entre individuos, grupos y colectividades dentro del ámbito escolar (Sampieri, 2014).

Por otro lado, el marco normativo que contextualiza este estudio incluye diversas reformas legislativas fundamentales en México, que influyen directamente en el quehacer docente:

- La reforma constitucional de 2011, que establece que todas las decisiones y actuaciones del Estado deben garantizar los derechos humanos y proteger a las personas.



- La reforma de 2014, que obliga a las autoridades a garantizar el principio del interés superior de la niñez (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2011, 2014).
- La promulgación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2014; reformada en 2023), orientada a la protección integral de la infancia en los espacios escolares.
- La creación del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA, 2015), como mecanismo de coordinación de políticas públicas dirigidas a este sector.
- La instauración de las Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, encargadas de coordinar medidas de protección especial.

Asimismo, la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, en su artículo 81, párrafo segundo, establece:

Las personas docentes y el personal que labora en los planteles de educación deberán estar capacitados para tomar las medidas que aseguren la protección, el cuidado de las y los educandos y la corresponsabilidad que tienen al estar encargados de su custodia, así como protegerlos contra toda forma de maltrato, violencia, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación sexual o laboral ([Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, 2020, art. 81, párr. 2](#)).

Este contexto normativo permite analizar cómo las personas docentes interpretan y aplican los derechos humanos en su práctica diaria, en un escenario que exige no solo conocimientos pedagógicos, sino también competencias jurídicas y éticas.

Reformas constitucionales y la implementación de los derechos humanos en las leyes secundarias en México

El enfoque de derechos humanos en el sistema educativo mexicano tiene su origen en las reformas constitucionales y su posterior incorporación en las leyes secundarias. De acuerdo con [Aguilar \(1993\)](#), la implementación de una nueva ley implica “el conjunto de acciones a encontrar, diseñar y llevar a cabo para eslabonar, siguiendo el sentido y empleando la capacidad productiva de las condiciones iniciales, aquellas medidas que tendrán como consecuencia el acontecimiento terminal previsto y preferido, es decir, aplicar una norma e irla dando a conocer” (p. 39).



La implementación de políticas públicas no se reduce al cumplimiento formal de la norma, sino que implica una articulación compleja de factores jurídicos, institucionales y sociales. [Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone \(2008\)](#) advierten que este proceso conlleva la tensión entre tres imperativos fundamentales: el imperativo legal, vinculado con la observancia estricta de las disposiciones normativas; el imperativo institucional o burocrático, relacionado con la capacidad operativa de los organismos responsables de ejecutar las políticas; y el imperativo consensual, que remite a la necesidad de generar acuerdos entre los diversos actores involucrados, quienes buscan incidir en el desarrollo y resultados de las políticas. Esta perspectiva permite comprender que, en el contexto educativo, la implementación del enfoque de derechos humanos no puede entenderse como un mandato unilateral, sino como un proceso multidimensional que exige coordinación, voluntad institucional y participación activa de la comunidad escolar.

A partir de estas premisas, es importante señalar que, en 2011, México reformó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para incorporar el enfoque de derechos humanos de manera transversal en toda la actuación del Estado (DOF, 10 de junio de 2011). Como resultado, el artículo 3º constitucional establece el deber de garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos en el ámbito educativo. Esta reforma significó un cambio de paradigma: los derechos humanos dejaron de ser únicamente principios abstractos para convertirse en obligaciones concretas en todos los niveles de gobierno y, manera particular, en los espacios educativos.

En este marco jurídico, las personas docentes adquieren un rol central en la implementación del enfoque de derechos humanos en la vida escolar. Este proceso no es automático, sino que requiere un proceso gradual de comprensión, capacitación y práctica pedagógica. Los datos recabados en el presente estudio buscan de modo preciso analizar si estos cambios legislativos han sido interiorizados por el personal docente y cómo, desde los planes y programas educativos, se van realizando las adecuaciones necesarias.

En ese sentido, el trabajo también documenta las voces de las personas docentes respecto a su nivel de preparación, su comprensión de los marcos normativos y la manera en que han sido capacitadas (o no) por el propio Estado para responder a este nuevo marco jurídico.

Conceptos de los derechos humanos, inclusión y perspectiva docente

Si bien no existe un concepto único de los derechos humanos, diversos autores han realizado aportaciones relevantes para su definición y comprensión. [Ferrajoli](#)



(2014) los define como derechos subjetivos inherentes a todas las personas, en virtud de su condición humana, sin distinción de sexo, origen étnico, color de piel u otras características. Desde esta perspectiva, basada en el derecho natural, los derechos humanos abarcan a todas las personas, incluyendo al personal docente, estudiantes y familias, como sujetos de derechos.

De forma complementaria, [Luño \(2004\)](#) sostiene que los derechos humanos constituyen un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de dignidad, libertad e igualdad humanas. Estas facultades deben ser reconocidas desde una óptica positiva por los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales, con lo cual se convierten así en exigencias normativas vinculantes para los Estados.

En el ámbito educativo, la inclusión es un principio esencial del enfoque de derechos humanos. [Blanco \(2007\)](#) define la inclusión como una visión de la educación basada en la diversidad, en contraposición a la homogeneidad, considerando que cada estudiante posee capacidades, intereses, motivaciones y experiencias únicas e irrepetibles. La inclusión exige, por tanto, el desarrollo de prácticas pedagógicas plurales, el respeto a la individualidad y el combate a toda forma de discriminación, tanto en el aula como en la comunidad educativa en su conjunto.

Respecto a la perspectiva docente, [Pozo et al. \(2006\)](#) explican que las concepciones pedagógicas de las personas docentes son formas particulares de interpretar los problemas de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto escolar. Según [Partido \(2003\)](#), estas concepciones están influenciadas por factores internos tales como las características personales, antecedentes, creencias y saberes prácticos de cada persona docente, así como por factores externos, como el contexto de aula, la interacción con las y los estudiantes, la participación de las familias y las políticas educativas implementadas.

Tras la reforma constitucional de 2011, el enfoque de derechos humanos se consolidó como un eje transversal en la educación mexicana, y obligó a repensar las prácticas pedagógicas desde un marco jurídico nacional e internacional que protege, defiende y garantiza la dignidad humana. El objetivo es transformar las secundarias en espacios libres de discriminación, en los que prevalezcan la libertad, la igualdad y la participación activa de todos los actores educativos.

En este sentido, para que la perspectiva de los derechos humanos se materialice en el aula, es indispensable que el personal docente conozca su significado, comprenda su alcance y limitaciones, y actúe como referente en su aplicación cotidiana. Solo



a través de este conocimiento profundo es posible construir relaciones respetuosas entre estudiantes, personal docente y familias, evitando así la vulneración de los derechos humanos dentro del ámbito escolar.

Metodología

En el desarrollo de la presente investigación se optó por un enfoque cualitativo, mediante el uso de entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos. Este tipo de entrevistas permite explorar las percepciones, experiencias, significados y emociones de las personas participantes, así como documentar la complejidad del fenómeno de estudio (Corbetta, 2003).

Se utilizó un muestreo diverso con el propósito de obtener distintas perspectivas y reflejar la heterogeneidad existente en torno a la implementación del enfoque de derechos humanos en la práctica docente. Esta estrategia de muestreo permitió identificar coincidencias y diferencias, así como patrones y particularidades relevantes.

La muestra estuvo integrada por 100 personas docentes, de las cuales 50 laboran en una secundaria técnica ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara (ZM), y las otras 50 en una secundaria técnica localizada en un municipio foráneo (SF), aproximadamente a 70 kilómetros de distancia. Al seleccionar a las personas participantes, se consideraron variables como los años de antigüedad en el servicio docente y el número de horas frente a grupo, asegurando así la inclusión de quienes desempeñan labores docentes sustantivas.

La distribución de las y los participantes en cada sede de trabajo se presenta en las siguientes tablas:

Tabla 1

Formación profesional y años de servicio del personal docente en la Secundaria Técnica 46 (zona metropolitana de Guadalajara)

Formación profesional	Clave docente	Años de servicio
Arquitectura (universitario)	E1 ZM	30
Educación Física (normalista)	E2 ZM	29
Educación con especialidad en Inglés (normalista)	E3 ZM	28
Derecho (universitario)	E4 ZM	25



Formación profesional	Clave docente	Años de servicio
Abogado (universitario)	E5 ZM	22
Inglés (normalista)	E6 ZM	22
Matemáticas (normalista)	E7 ZM	21
Español (normalista)	E8 ZM	20
Geografía (normalista)	E9 ZM	20
Química (universitario)	E10 ZM	19
Letras Hispánicas (universitario)	E11 ZM	19
Educación secundaria en Inglés (normalista)	E12 ZM	18
Español (normalista)	E13 ZM	17
Matemáticas (normalista)	E14 ZM	17
Inglés (normalista)	E15 ZM	15
Educación Física (normalista)	E16 ZM	15
Química (universitario)	E17 ZM	15
Matemáticas (normalista)	E18 ZM	13
Biología (normalista)	E19 ZM	13
Química (normalista)	E20 ZM	12
Español (normalista)	E21 ZM	12
Filosofía (universitario)	E22 ZM	12
Español (normalista)	E23 ZM	11
Historia (normalista)	E24 ZM	11
Formación Ética y Ciudadana (normalista)	E25 ZM	11
Inglés (universitario)	E26 ZM	10
Historia (normalista)	E27 ZM	10
Ciencias Sociales (normalista)	E28 ZM	10
Geografía (universitario)	E29 ZM	9
Pedagogía (normalista)	E30 ZM	9
Ciencias Naturales (normalista)	E31 ZM	9
Física (normalista)	E32 ZM	8
Abogado (universitario)	E33 ZM	8
Matemáticas (universitario)	E34 ZM	8
Química (universitario)	E35 ZM	7
Inglés (normalista)	E36 ZM	7



Formación profesional	Clave docente	Años de servicio
Matemáticas (normalista)	E37 ZM	7
Español (normalista)	E38 ZM	7
Geografía (normalista)	E39 ZM	6
Inglés (normalista)	E40 ZM	6
Educación Física (normalista)	E41 ZM	6
Química (universitario)	E42 ZM	5
Matemáticas (normalista)	E43 ZM	5
Biología (normalista)	E44 ZM	5
Educación Física (normalista)	E45 ZM	5
Química (universitario)	E46 ZM	5
Español (normalista)	E47 ZM	5
Formación Ética y Ciudadana (normalista)	E48 ZM	5
Matemáticas (normalista)	E49 ZM	5
Biología (normalista)	E50 ZM	5

Nota: elaboración propia.

Tabla 2

Formación profesional y años de servicio del personal docente en la Secundaria Técnica 177 (zona foránea de Jalisco)

Formación profesional	Clave docente	Años de servicio
Inglés (normalista)	E51 SF	29
Matemáticas (normalista)	E52 SF	28
Español (normalista)	E53 SF	20
Geografía (normalista)	E54 SF	20
Química (universitario)	E55 SF	19
Letras Hispánicas (universitario)	E56 SF	19
Educación secundaria en Inglés (normalista)	E57 SF	18
Español (normalista)	E58 SF	18
Matemáticas (normalista)	E59 SF	18
Inglés (normalista)	E60 SF	17
Educación Física (normalista)	E61 SF	17



Formación profesional	Clave docente	Años de servicio
Química (universitario)	E62 SF	17
Matemáticas (normalista)	E63 SF	17
Biología (normalista)	E64 SF	15
Química (normalista)	E65 SF	10
Pedagogía (normalista)	E66 SF	10
Ciencias Naturales (normalista)	E67 SF	10
Física (normalista)	E68 SF	9
Abogado (universitario)	E69 SF	9
Matemáticas (universitario)	E70 SF	8
Química (universitario)	E71 SF	8
Inglés (normalista)	E72 SF	8
Pedagogía (normalista)	E73 SF	8
Ciencias Naturales (normalista)	E74 SF	8
Física (normalista)	E75 SF	8
Abogado (universitario)	E76 SF	7
Matemáticas (universitario)	E77 SF	7
Química (universitario)	E78 SF	7
Inglés (normalista)	E79 SF	7
Matemáticas (normalista)	E80 SF	7
Español (normalista)	E81 SF	7
Pedagogía (normalista)	E82 SF	5
Ciencias Naturales (normalista)	E83 SF	5
Física (normalista)	E84 SF	5
Abogado (universitario)	E85 SF	5
Inglés (normalista)	E86 SF	5
Matemáticas (normalista)	E87 SF	5
Español (normalista)	E88 SF	5
Pedagogía (normalista)	E89 SF	5
Ciencias Naturales (normalista)	E90 SF	5
Física (normalista)	E91 SF	5
Matemáticas (normalista)	E92 SF	5
Biología (normalista)	E93 SF	5



Formación profesional	Clave docente	Años de servicio
Química (normalista)	E94 SF	5
Pedagogía (normalista)	E95 SF	5
Ciencias Naturales (normalista)	E96 SF	5
Matemáticas (normalista)	E97 SF	5
Biología (normalista)	E98 SF	5
Química (normalista)	E99 SF	5
Pedagogía (normalista)	E100 SF	5

Nota: elaboración propia.

Presentación de resultados

Para la recolección de datos se diseñaron entrevistas semiestructuradas, lo cual permitió explorar las percepciones individuales de las personas participantes. Como lo señala [Corbetta \(2003\)](#):

Es un instrumento capaz de adaptarse a diversas personalidades de cada sujeto, en el cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a redactar datos acerca de una persona, sino que intenta hablar con ese sujeto para entenderlo desde dentro (p. 448).

A partir de este diseño metodológico, se formularon seis preguntas orientadoras aplicadas al total de las 100 personas docentes entrevistadas:

- Si es egresado de una universidad normalista, ¿tuvo formación en derechos humanos?
- ¿La formación universitaria le ayudó para aplicar y promover el enfoque de los derechos humanos?
- ¿Qué piensa acerca de los derechos humanos en su nivel educativo?
- ¿Cuál es su opinión acerca de la capacitación en derechos humanos que ofrecen las autoridades educativas?
- ¿Cómo aplica los derechos humanos en su clase?



- f) ¿Cuál es la principal limitación en la aplicación de los derechos humanos en su práctica docente?

A continuación, se presentan los principales hallazgos:

Formación en derechos humanos durante los estudios de formación inicial

De los 100 participantes, 76 fueron egresados de instituciones normalistas, quienes señalaron haber recibido contenidos relacionados principalmente con educación inclusiva, pero sin asignaturas específicas de derechos humanos. Los 24 restantes, con formación universitaria diversa, indicaron que únicamente dos de ellos, por su formación en derecho, tuvieron asignaturas formales sobre derechos humanos.

Uno de los docentes comentó:

La formación en derechos humanos fue buena en la normal, pero no nos prepararon para la realidad. Uno analiza los derechos humanos en teoría, pero falta apreciarlos desde la práctica. Se han confundido los derechos; se entiende que solo protegen al alumno y en ocasiones el docente queda desprotegido (entrevista, participante 18).

Otro entrevistado expresó:

Tuve una materia en derechos humanos cuando estudiaba, pero ya no recuerdo mucho. El docente que tuve en la universidad sí nos dio los fundamentos, pero en la práctica no hay seguimiento; uno tiene que buscar sus cursos, pero cuando tienes horas en varias escuelas se vuelve complicado (entrevista, participante 41).

El resto del personal docente mencionó haber recibido algunos contenidos vinculados indirectamente con derechos humanos a través de temas como educación inclusiva, dependiendo más del enfoque de cada docente que del plan de estudios formal.

Una persona docente próxima al retiro señaló:

Desde que me incorporé no me dieron formación en derechos humanos. Era importante seguir los planes de estudio; ahora veo que son necesarios, pero en su momento no tuve la formación que hubiera deseado (entrevista, participante 7).



Otro docente añadió:

No tuve formación en derechos humanos; en los Consejos Técnicos se abordan algunos temas, pero depende de los tiempos y del interés de los compañeros (entrevista, participante 30).

Impacto de la formación universitaria en la práctica docente

Las personas docentes universitarias coincidieron en que su formación disciplinar no incluyó aspectos pedagógicos ni de derechos humanos, salvo quienes cursaron derecho y abordaron materias como garantías individuales.

Un docente con 30 años de antigüedad y formación en arquitectura señaló:

En este nivel debes comprender a los adolescentes como personas que requieren apoyo. Los derechos humanos no son bien entendidos por los alumnos, y a veces tampoco por los propios docentes (entrevista, participante 3).

Por su parte, un docente de derecho con siete años de servicio refirió:

Sí tuve formación en derechos humanos, nos dieron el marco teórico. Pero en la práctica es más complejo; las dignidades chocan y uno debe adquirir experiencia en el trato con menores. Es necesario comprender derechos y obligaciones para poder exigirlos (entrevista, participante 59).

En general, son escasas las personas docentes que han recibido formación directa en derechos humanos.

Percepción del enfoque de derechos humanos en el ámbito educativo

El 90% de las personas entrevistadas manifestó que existe una interpretación distorsionada de los derechos humanos en el contexto escolar. Consideran que los medios de comunicación generan una visión que coloca al alumnado como titular absoluto de derechos, mientras que el personal docente queda en desventaja ante posibles conflictos disciplinarios o académicos.



Una persona docente compartió:

A veces los padres y madres de familia justifican el bajo desempeño de sus hijos o su mala conducta con el argumento de los derechos humanos; incluso en temas como no portar uniforme, faltar o no entregar trabajos (entrevista, participante 22).

Asimismo, 80% de las personas participantes señaló que los protocolos institucionales no contemplan mecanismos de protección al personal docente frente a situaciones de agresiones o amenazas por parte de estudiantes o tutores. Además, enfrentan dificultades para capacitarse debido a la falta de permisos laborales, horarios inflexibles o escasez de cursos presenciales.

Un 50% expresó que algunos estudiantes instrumentalizan el discurso de los derechos humanos para presionar o intimidar al personal docente:

Algunos estudiantes saben que, si el docente los reprende, pueden acusarlo ante la dirección o la supervisión, alegando vulneración a sus derechos (entrevista, participante 49).

En fin, un 60% de las personas docentes consideró que la convivencia escolar puede mejorar de modo significativo si existe capacitación adecuada y continua sobre derechos humanos, brindada directamente por el sistema educativo.

Capacitación en derechos humanos proporcionada por las autoridades educativas

Un 80% de las personas docentes entrevistadas expresó que las oportunidades de capacitación en derechos humanos son escasas y no forman parte de una política educativa sistemática u obligatoria. Señalan que no existe suficiente oferta de materiales de consulta en las escuelas, las bibliotecas carecen de recursos actualizados sobre el tema y las capacitaciones presenciales suelen implicar gestiones personales fuera del horario laboral, lo cual dificulta su acceso.

En los Consejos Técnicos Escolares —espacios de trabajo mensual en las escuelas—, el abordaje de los derechos humanos es superficial, debido a que las reuniones están destinadas a atender aspectos administrativos como calificaciones, planes de disciplina o ajustes en los proyectos de enseñanza (RECREA). Como resultado,



8 de cada 10 personas docentes consideran que no existe una profundización real del tema en los espacios institucionales de formación continua.

No obstante, 9 de cada 10 personas entrevistadas reconocen que la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco ofrece cursos en temas relevantes como discriminación, acoso, igualdad de género, interés superior de la niñez y derechos de las víctimas. Sin embargo, el acceso a estos cursos enfrenta barreras como la falta de permisos oficiales para asistir en horario laboral, el hecho de que muchos cursos se programan en sábados o contratiempos derivados de la falta de equipos de cómputo en los hogares de las personas docentes.

Al respecto, algunas voces manifestaron:

Las capacitaciones existen, pero no vamos porque son los sábados, solo son a contra turno y no hay permiso para poder tomarlas (entrevista, participante 64, docente de matemáticas, zona foránea).

Hay capacitación nula en el nivel donde doy clases, las autoridades no buscan que uno se capacite (entrevista, participante 12, docente de español, zona metropolitana).

Cuando uno quiere buscar la capacitación, encuentra que no hay permiso. Solo pude asistir a una capacitación porque la necesitaba para la promoción horizontal, pero no había permiso presencial, solo virtual (entrevista, participante 33, docente de educación física).

En suma, 8 de cada 10 personas docentes consideran que las condiciones laborales y la rigidez administrativa dificultan el acceso a la capacitación, aún existiendo la oferta. La falta de permisos, los horarios limitados, la sobrecarga administrativa y la carencia de equipos en los hogares limitan la profesionalización docente en el enfoque de derechos humanos.

Aplicación de los derechos humanos en el aula

Respecto a la forma en que aplican los derechos humanos en su práctica cotidiana, el 80% de las personas docentes señaló que, aunque no poseen una formación formal especializada, buscan actuar con base en el respeto, el diálogo y la empatía hacia el alumnado. Muchas de estas acciones se basan en la experiencia adquirida, en el sentido común profesional y en referencias obtenidas de los medios de comunicación.



Un docente normalista de español, con 20 años de servicio, compartió:

He vivido diferentes programas de estudio y gestiones políticas desde el año 2000. Aunque no tuve formación en derechos humanos en la normal, trato de ser coherente con mis alumnos. Antes la violencia era aceptada, ahora entiendo la importancia de respetar al infante. Los medios también han ayudado a comprender que el respeto, la igualdad y la no violencia deben estar presentes dentro y fuera del aula (entrevista, participante 21).

Otro docente normalista, con 5 años de antigüedad, expresó:

Los derechos humanos son una medida de diálogo. Trato de ver al alumno, hablar con él, darle su espacio y escucharlo (entrevista, participante 45).

Un docente de formación cívica con igual tiempo de servicio manifestó:

En mis clases de formación ciudadana busco construir una cultura de paz, aplico el programa de estudios y desarrollo casos prácticos para acercar a los alumnos a los derechos humanos y sus consecuencias (entrevista, participante 52).

Finalmente, un docente de historia, con 10 años de experiencia, comentó:

No tuve formación directa en derechos humanos, pero la historia permite abordar un compromiso con la sociedad. Primero creo en los derechos humanos y después los llevo a la práctica en clase, con respeto, diálogo y atención a las emociones (entrevista, participante 66).

El análisis muestra que, aun sin formación especializada, la mayoría del personal docente desarrolla estrategias basadas en su propia experiencia profesional para incorporar los derechos humanos en sus aulas.

Limitaciones en la aplicación de los derechos humanos

En este apartado, 9 de cada 10 personas docentes coincidieron en señalar que las mayores limitaciones surgen de la falta de capacitación formal y de la incertidumbre jurídica sobre los límites de su actuación ante situaciones conflictivas. Cuando surgen incidentes disciplinarios o situaciones de violencia, prevalece el temor a intervenir por posibles represalias o sanciones administrativas.



Un docente con cinco años de servicio relató:

La mayor limitación es no saber hasta dónde llegan los derechos humanos. Los alumnos saben que pueden reportarnos. Una vez un alumno me amenazó diciendo que me acusaría porque vio en televisión que los derechos humanos lo protegen. Después fue con el director, y al día siguiente estaban el director, el coordinador, el padre de familia y el alumno esperándome para exigirme una disculpa. El alumno no hacía trabajos ni estudiaba, pero tuve que disculparme para evitar problemas laborales. Así es como uno termina bajando los brazos (entrevista, participante 37).

Este testimonio refleja el nivel de indefensión que experimenta parte del personal docente frente a la aplicación descontextualizada de los derechos humanos, lo cual genera desconfianza e inseguridad en el ejercicio profesional.

Conclusiones

El presente estudio documentó las percepciones de las personas docentes respecto al enfoque de derechos humanos en la educación secundaria técnica en el Estado de Jalisco. A partir de las seis preguntas que guiaron la investigación, se observa que las y los docentes enfrentan en el ámbito cotidiano el desafío de gestionar conflictos grupales e individuales en un contexto donde deben promover, respetar y garantizar los derechos humanos y la dignidad de las infancias, procurando siempre el interés superior de niñas, niños y adolescentes.

La investigación permite afirmar que la cultura de paz, como objetivo de la educación básica, requiere ser acompañada de políticas efectivas de formación docente. La paz no se construye solo desde los principios abstractos, sino mediante prácticas pedagógicas concretas, informadas y sostenidas en la comprensión profunda de los derechos humanos, sus alcances, limitaciones y mecanismos de aplicación en la vida escolar cotidiana.

Entre los principales hallazgos destacan los siguientes:

En primer lugar, no existen diferencias significativas entre el personal docente de las dos secundarias estudiadas una en zona metropolitana y otra en zona foránea respecto al nivel de formación recibida en derechos humanos: en ambos casos, prevalece una marcada ausencia de capacitación especializada en esta materia. Además, se identificaron serias limitaciones para acceder a los escasos cursos disponibles, tanto en modalidad presencial como virtual. Aun en los centros cercanos



a la zona metropolitana, las personas docentes carecen de permisos laborales para asistir a capacitaciones; para quienes laboran en zonas más alejadas, las dificultades se incrementan por los desplazamientos y la infraestructura tecnológica limitada.

En segundo lugar, se evidenció un bajo nivel de claridad normativa en torno al actuar docente en situaciones conflictivas dentro del aula. Esta incertidumbre normativa se ve agravada por la falta de voluntad institucional para establecer programas obligatorios de capacitación continua, lo cual deja al personal docente en condiciones de vulnerabilidad jurídica ante potenciales reclamos por parte del alumnado o las familias.

En tercer lugar, no se ha cumplido de manera cabal lo establecido en el artículo 81, párrafo segundo, de la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, la cual dispone que:

Las personas docentes y el personal que labora en los planteles de educación deberán estar capacitados para tomar las medidas que aseguren la protección, el cuidado de las y los educandos y la corresponsabilidad que tienen al estar encargados de su custodia, así como protegerlos contra toda forma de maltrato, violencia, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación sexual o laboral ([Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, 2020, art. 81, párr. 2](#)).

Como lo expresaron de forma reiterada las personas entrevistadas, el Estado no ha garantizado el cumplimiento efectivo de dicha norma, lo que genera un vacío formativo que afecta de manera directa al personal frente a grupo.

En síntesis, aunque los derechos humanos constituyen una herramienta esencial para la construcción de una convivencia escolar armónica, la ausencia de capacitación especializada obstaculiza su **aplicación** efectiva en las aulas. Solo a través de una formación profesional sistemática y accesible, brindada por el Estado, podrá garantizarse que las personas docentes cuenten con los conocimientos, habilidades y criterios necesarios para actuar de modo correcto en situaciones de conflicto, protegiendo al mismo tiempo el interés superior de la niñez y preservando su propio ejercicio profesional con seguridad jurídica y pedagógica.



Referencias

- Aguilar, L. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Miguel Ángel Porrúa.
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica* (29), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739003>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2011, 10 de junio). Reforma en materia de derechos humanos. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_194_10jun11.pdf Justicia+10Cámara de Diputados+10Cámara de Diputados+10
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Ferrajoli, L. (2014). *El fundamento de los derechos*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://www.juridicas.unam.mx/>
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2023). *Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Jalisco*. Periódico Oficial "El Estado de Jalisco". Recuperado de <https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/seccion/periodico/21012> Diario Oficial de la Federación+13Diario Oficial de la Federación+13congresoweb.congresoajal.gob.mx+13congresoweb.congresoajal.gob.mx+5periodicooficial.jalisco.gob.mx+5Justia+5
- Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco. (2020). Periódico Oficial "El Estado de Jalisco". Recuperado de https://congresoweb.congresoajal.gob.mx/bibliotecavirtual/legislacion/Leyes/Documentos_PDF-Leyes/Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20del%20Estado%20Libre%20y%20Soberano%20de%20Jalisco-170823.pdf legislacion.scjn.gob.mx+4congresoweb.congresoajal.gob.mx+4congresoweb.congresoajal.gob.mx+4
- Luño, A. E. P. (2004). *Los derechos fundamentales: Derechos humanos, Estado de derecho y Constitución*. Tecnos.
- Partido, G. (2003). Las concepciones docentes y los factores de selección de contenidos. En J. Pozo et al., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 35-62). Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). (2015, 10 de abril). *Acuerdo por el que se crea el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado del buscador del Diario Oficial de la Federación: <https://www.dof.gob.mx>
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.

