



Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global: una aproximación desde la comunidad educativa¹

Aida Urrea Monclús²; Jordi L. Coiduras Rodríguez³; Carles Alsinet Mora⁴; M. Àngels Balsells Bailón⁵; Ignacio Guadix García⁶; Oscar Belmonte Castell⁷

Recibido: 5 de marzo de 2018 / Aceptado: 22 de junio de 2018

Resumen. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es una herramienta fundamental para la educación de niños, niñas y adolescentes. Esta debe entenderse como el marco de referencia universal que contribuye a formar niños y niñas capacitados para ejercer sus derechos de ciudadanía. Sin embargo, conocemos muy poco sobre cómo los derechos de la infancia y la ciudadanía global se integran en el sistema educativo español. El objetivo de este trabajo es identificar las necesidades formativas que tiene la comunidad educativa en relación con la CDN desde las dimensiones cognitiva, metodológica y actitudinal. Se trata de una investigación cualitativa que ha contado con la participación de 124 personas representantes de la comunidad educativa (alumnado, docentes, padres y madres) distribuidas en 14 grupos de discusión desarrollados en 11 comunidades autónomas del territorio español. El análisis de contenido muestra la escasa incorporación en los centros escolares de la CDN, así como una visión parcial de esta por parte de los integrantes de la comunidad educativa. Se observan necesidades en la falta de estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten la autonomía y la participación infantil en el aula y el centro. Finalmente, se observa la dificultad de posicionar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos con facultades para ejercer su ciudadanía.

Palabras clave: Derechos de la infancia; ciudadanía global; comunidad educativa; enfoque de derechos; participación infantil.

¹ Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y de UNICEF – Comité Español, en el marco del proyecto “Fomento de la Educación para el Desarrollo en la Educación Formal” 2010 – 2012. El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de los autores y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.

² Universidad Autónoma de Barcelona.

E-mail: aida.urrea@uab.cat

³ Universidad de Lleida.

E-mail: coiduras@pip.udl.cat

⁴ Universidad de Lleida.

E-mail: alsinet@pip.udl.cat

⁵ Universidad de Lleida.

E-mail: balsells@pip.udl.cat

⁶ UNICEF Comité Español.

E-mail: nguadix@unicef.es

⁷ UNICEF Comité Español.

E-mail: obelmonte@unicef.es

[pt] Direitos da Criança e Cidadania Global: uma abordagem da comunidade educacional

Resumo. A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) é uma ferramenta fundamental para a educação das crianças e jovens. Esta deve ser entendida como o quadro de referência universal que contribui para a formação de crianças capazes de exercer os seus direitos de cidadania. No entanto, sabemos muito pouco sobre o modo como os direitos das crianças e a cidadania global estão integrados no sistema educativo espanhol. O objetivo deste trabalho é identificar as necessidades formativas da comunidade educativa em relação à CDC a partir das dimensões cognitiva, metodológica e atitudinal. O estudo, de cariz qualitativo, envolveu a participação de 124 pessoas pertencentes a comunidades educativas (alunos, professores e pais) distribuídas em 14 grupos de discussão desenvolvidos em 11 comunidades autónomas do território espanhol. A análise do conteúdo revela uma baixa integração da CDC nas escolas, bem como uma visão parcial da mesma por parte dos elementos da comunidade educativa. Foram observadas necessidades como a falta de estratégias de ensino-aprendizagem que incentivem a autonomia e a participação infantil na sala de aula e nas escolas. Finalmente, observou-se a dificuldade de posicionar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos com faculdades para o exercício da sua cidadania.

Palavras-chave: Direitos da criança; cidadania global; comunidade educativa; abordagem baseada em direitos; participação infantil.

[en] Children Rights and Global Citizenship: an Approach from the educational Community

Abstract. The Convention on the Rights of the Child (CRC) is a key tool for children's and adolescent's education. It should be considered as a universal frame of reference which contributes to children's training for exercising their citizenship rights. However, very little is known about how the children's rights and global citizenship are integrated into the Spanish educational system. The present research aims at identifying the cognitive, methodological and attitudinal dimensions of the educational community training needs related to the CRC. The qualitative study involved 124 people who represented the educational community (students, teachers, parents). They participated in 14 focus groups which were carried out in 11 Autonomous Communities throughout Spain. The content analysis of the data shows a limited alignment of the CRC in educational institutions, as well as a partial knowledge of it by the members of the educational community. Needs are identified in the lack of teaching-learning strategies of educators for encouraging children's autonomy and participation. Finally, the difficulty of positioning children and adolescents as subjects of rights with faculties to exercise their citizenship was noticed.

Keywords: Children Rights; global Citizenship; educational Community, Rights-based Approach; Child Participation.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. El enfoque de derechos en el sistema educativo. 1.2. El ejercicio de la ciudadanía en la vida escolar. 1.2.1. Protagonismo de los estudiantes. 1.2.2. Objeto de la participación. 1.2.3. Territorio de la participación. 1.2.4. Participación en los niveles educativos. 1.2.5. Formato de la participación. 2. Metodología. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumentos. 2.3. Procedimiento. 2.4. Cuestiones éticas. 3. Análisis e interpretación de los resultados. 3.1. ¿Qué grado de conocimiento tiene la comunidad educativa sobre la CDN? 3.2. ¿Qué aspectos metodológicos de la práctica docente favorecen un clima coherente con la CDN y el ejercicio de la ciudadanía global? 3.3. ¿Qué actitudes tiene la comunidad educativa hacia el enfoque de derechos, la CDN y la infancia? 4. Conclusiones y recomendaciones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Urrea Monclús, A., Coiduras Rodríguez, J. L., Alsinet Mora, C., Balsells Bailón, M. À., Guadix García, I., Belmonte Castell, O. (2018): Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global: una aproximación desde la comunidad educativa, *Sociedad e Infancias*, 2, 127-146.

1. Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) aprobada en 1989 por la Asamblea de Naciones Unidas reconoce la singularidad de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Autores como Casas (2009) o Gaitán y Liebel (2011) coinciden en señalar la contribución de la CDN como decisiva en la evolución de la representación social del concepto de infancia. Se pasó de ver a los niños o niñas como “objetos pasivos” que los padres tenían en propiedad, a considerarlos como “objetos de derechos”, donde se reconocían sus derechos pero eran vistos como un potencial para el futuro (Toffano, 2007; Liebel, 2009); finalmente, se pasó a considerarlos sujetos de derechos con personalidad propia, necesidades individuales y con derecho a tomar decisiones (Corsaro, 1997; Qvortrup, 2005; Verhellen, 2008; Richter y Zartler, 2011).

En la actualidad se valora a los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos activos. Esta premisa implica el protagonismo de estos en su propio desarrollo y su participación activa en la sociedad (Peleg, 2013; Larkins, 2014; Bragg, 2016; Coiduras *et al.*, 2016). Aun así, el estudio de la situación internacional de los derechos de la infancia en los sistemas educativos de 26 países, entre ellos España (Jerome *et al.*, 2015), destaca entre sus conclusiones cómo en la mayoría de estos países no se mencionan los derechos de la infancia en los currículos oficiales de educación obligatoria. Sin embargo, entendemos el potencial que tiene la CDN como herramienta fundamental para la educación como marco de referencia universal que contribuye a formar niños y niñas capacitados para ejercer sus derechos de ciudadanía.

1.1. El enfoque de derechos en el sistema educativo

El enfoque de derechos, entendido como el paradigma que permite comprender de forma holística a la infancia, fundamenta el desarrollo del potencial de las personas, pero además busca el reconocimiento de que toda persona es titular de derechos y deja atrás las prácticas centradas con la identificación y satisfacción de necesidades básicas de la población (Herczog, 2012). Como apuntan Blanchet-Cohen y Beadeaux (2014), el enfoque de derechos de infancia es un modelo transformador que pretende alejar a los adultos de su papel proveedor de servicios a la infancia (Linds *et al.*, 2010) para que pasen a serlo de oportunidades, donde niños, niñas y adolescentes puedan ejercer sus derechos y conseguir su pleno desarrollo (Bennett *et al.*, 2009). Este enfoque permite la introducción de la CDN en los centros educativos, así como que la práctica docente la integre como conjunto de principios éticos y normas universales de conducta (Guadix *et al.*, 2013). Esto significa evolucionar desde un modelo en que la CDN es objeto de actividades de enseñanza-aprendizaje, hacia un modelo más holístico en que la CDN pasa a ser el motor de la vida del centro educativo.

En este sentido, la integración de la Convención es una buena estrategia de promoción de resiliencia en la infancia, dado que su conocimiento permite a los niños y niñas conocer sus derechos y sus responsabilidades (Vaquero *et al.*, 2014). Por un lado, conocer sus derechos da pie a la autoprotección, porque saben cuándo

y cómo estos derechos se reconocen, se ignoran o en qué momentos se ven privados de ellos (Lansdown, 2011). Por otro lado, conocer sus responsabilidades facilita la autorregulación, gestionando sus acciones y la interacción con el grupo de iguales (Guadix *et al.*, 2013). Cuando trasladamos estos conceptos al sistema educativo, no planteamos solamente presentar unos contenidos sobre derechos, sino ir más allá e integrar al niño como sujeto activo. Es decir, una persona con opinión, que participa y aporta; en definitiva, considerar al niño como miembro y actor en su contexto, en la sociedad, en situación de igualdad.

Existen diversas evidencias internacionales que han probado los beneficios de la incorporación de los derechos de la infancia y la ciudadanía global en los centros educativos. Encontramos en Canadá el programa *Rights, Respect and Responsibility (RRR)* (2011) o en el Reino Unido el programa *Rights Respecting Schools Award (RRSA)* (2008), ambos de UNICEF, que proveen de un marco de actuación a los centros educativos para incorporar la CDN. La evaluación de estos programas evidencia que los centros cuya organización se basa en los valores de la Convención obtienen beneficios para toda la comunidad educativa y no solamente para alguno de sus colectivos (Covell *et al.*, 2009). Estos son: (1) Mejora de la autoestima del alumnado; (2) Reducción de los prejuicios; (3) Mejora de las conductas y las relaciones entre los miembros del centro; (4) Satisfacción entre el profesorado; (5) Mejora de los resultados académicos; y (6) Reconocimiento de todos los miembros de la comunidad (Sebba y Robinson, 2010).

1.2. El ejercicio de la ciudadanía en la vida escolar

La concepción de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos enlaza con el concepto de ciudadanía y, más concretamente, con el de ciudadanía infantil. La Convención sitúa la participación al mismo nivel que la supervivencia, el desarrollo y la protección; pero no puede hablarse de participación infantil sin reconocer al niño, niña o adolescente en su doble perfil como persona humana individual y como sujeto social de derechos (Villalta, 2009).

La ciudadanía infantil no pretende tratar a los niños y niñas como si fueran adultos, sino reconocerlos en su medida (Liebel, 2009). Eso significa que mediante experiencias concretas irán desarrollando sus capacidades y podrán ir aumentando su grado de independencia y participación. En disciplinas sociológicas se tiende a hablar de *agency* (James, 2009), concepto que enfatiza el rol de niño como agente social e impone un cambio de perspectiva radical. Se presenta al niño como constructor de la propia realidad, como transformador de la existencia y como promotor del cambio (Di Masi, 2011).

Para conseguir este estatus de ciudadano es necesaria la participación de niños, niñas y adolescentes, así como considerarlos y tratarlos como ciudadanos de verdad y no como embriones de ciudadanía (Novella *et al.*, 2013). En este sentido, la Unión Europea ya argumenta la necesidad de que los niños, niñas y adolescentes conozcan las nociones y estructuras sociales y políticas para asegurarse una participación cívica, activa y democrática (Rec. 2006/962/CE del Parlamento europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006), a la vez que observa que se da una ciudadanía más efectiva cuando la infancia tiene la oportunidad de experimentar los valores y principios democráticos en acción (Eurydice, 2012).

En los últimos años han ido apareciendo distintas iniciativas para aumentar el ejercicio de la ciudadanía y la participación del alumnado en los centros educativos. Sin embargo, la incorporación del enfoque de derechos en la organización del centro como marco de principios relativos a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como la posibilidad de participación real en espacios cotidianos son dos vacíos que nos muestra el análisis de la literatura científica (Balsells *et al.*, 2017). Autores como Fielding (2012) y Lundy (2007) consideran insuficientes las iniciativas de los movimientos de la “voz del alumnado”. Estos autores apuestan por continuar trabajando para conseguir instituciones educativas más participativas y donde no solamente se escuchen las opiniones de los niños, niñas y adolescentes, sino que se tengan en cuenta. Siguiendo la propuesta de Susinos y Ceballos (2012), estas prácticas se pueden analizar desde 5 ejes diferentes que se exponen a continuación.

1.2.1. Protagonismo de los estudiantes

Existen diferentes clasificaciones del grado de participación infantil que distarían desde aquellas experiencias en espacios muy limitados y establecidos por los adultos donde no existe una auténtica participación, hasta llegar a experiencias donde los niños y niñas toman decisiones y lideran los cambios (Hart, 1992; Trilla y Novella, 2001; Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). En medio encontraríamos experiencias de escucha y consulta del alumnado, así como experiencias de cooperación entre alumnos y adultos (Shier, 2001; Lundy, 2007; Martínez-Rodríguez, 2010).

1.2.2. Objeto de la participación

Se puede entender que existen dos ámbitos para dar voz al alumnado: la vía curricular y la vía organizativa. Pero si concebimos la escuela en sentido unitario debemos tener en cuenta la participación del alumnado en todos los ámbitos (Susinos y Ceballos, 2012).

La incorporación de la participación en la organización y la gestión educativas está haciendo progresar el modelo tradicional que concibe la escuela de forma jerárquica donde el control es de los adultos (Rudduck y Flutter, 2007; Fielding, 2011). Existen experiencias de participación en consejos escolares por representantes estudiantiles, pero no debería ser la única vía para dar voz al alumnado. Otras opciones que pueden contemplarse son, por ejemplo, (1) la negociación del currículo escolar, que permita a los alumnos desarrollar un pensamiento crítico de aquello que aprenden (Fielding y Bragg, 2003), adquirir habilidades de autonomía en el aprendizaje (Apple y Beane, 2005) o proponer, diseñar y gestionar sus propios aprendizajes (Bullock y Wikeley, 2001); (2) la mejora del entorno físico, escolar o del municipio, y su uso social, que puede relacionarse con determinados contenidos curriculares (Piédrola y Coscolla, 2007; Susinos y Ceballos, 2012); y (3) la mejora docente mediante experiencias donde los alumnos dialogan sobre las buenas metodologías de enseñanza (Fielding y Bragg, 2003) y las características de un buen docente (Bragg, 2007a).

1.2.3. Territorio de la participación

Son distintos los escenarios de acción dentro de la escuela donde puede darse la participación infantil. Susinos y Ceballos (2012) y Coiduras *et al.* (2016) clasifican tres ámbitos escolares: (1) el ámbito del aula, donde se pueden dar procesos proactivos de toma de decisiones para desarrollar capacidades de reflexión (Fielding y Bragg, 2003; Nussbaum, 2006); (2) el ámbito de ciclos, etapas y centro educativo para desarrollar un clima educativo propicio al aprendizaje, la convivencia y el diálogo, así como la mediación en la resolución de conflictos (Bragg, 2007b); y (3) el ámbito del entorno, donde deben considerarse a los alumnos como miembros activos de la comunidad y cumplir con sus obligaciones y sus responsabilidades a partir de exponer sus proyectos (Coiduras *et al.*, 2016), formar redes de centros (Mitra *et al.*, 2014) o alcanzar implicaciones para toda la comunidad educativa (Trilla y Novella, 2001).

1.2.4. Participación en los niveles educativos

En los niveles educativos, también, se demuestran las diferencias en cuanto a participación. Aunque la participación es un derecho universal de todo niño y niña (UNICEF, 2006), esta suele ceñirse a los alumnos de primaria y secundaria obligatoria. La menor participación de los niños y niñas de educación infantil se da por la consideración de estos como *aún-no* (Verhellen, 1992), pensando en ellos como sujetos heterónomos y dependientes. Y en los grados superiores (bachillerato, ciclos formativos, etc.) la no participación es consecuencia de la regulación demasiado academicista de la educación y de la ausencia de expectativas hacia algunos jóvenes (Susinos y Ceballos, 2012).

1.2.5. Formato de la participación

Diversos autores (Robinson y Taylor, 2007; Bragg y Manchester, 2011; Susinos y Ceballos, 2012) recogen como la participación del alumnado se realiza preponderantemente mediante la comunicación oral, y proponen el uso de otros medios, modelos y formatos de expresión que posibilitarían más contribuciones hasta asegurar, en algunas situaciones, que todos los escolares manifestaran su opinión. Aparecen opciones como vídeo, fotografía u otros formatos plásticos que usan la creatividad de los alumnos para expresarse de formas diferentes.

La incorporación de la CDN como eje vertebrador de la organización de los centros educativos es un reto de gran complejidad que implica diferentes niveles de acción. Esta declaración de intenciones requiere un posicionamiento ante los niños, niñas y adolescentes y sus derechos que va más allá de conocer el articulado de la CDN. Hace falta un conocimiento en profundidad de las posibilidades y oportunidades que ofrece el actual sistema educativo y ajustar un diseño propio de mecanismos de introducción del enfoque de derechos de la infancia en la organización de los centros.

Este planteamiento es el que motiva el estudio para identificar los aspectos clave para la introducción de los derechos de la infancia en la vida escolar con los siguientes objetivos:

- Analizar el grado de conocimiento de la comunidad educativa sobre la CDN y sus posibilidades de incorporación en el centro escolar.
- Valorar los aspectos metodológicos de la práctica docente que favorece un clima escolar coherente con la CDN y el ejercicio de la ciudadanía por parte del alumnado.
- Identificar las actitudes de la comunidad educativa hacia el enfoque de derechos, la CDN y los niños, niñas y adolescentes.

2. Metodología

El diseño de la investigación tiene un carácter descriptivo y exploratorio, basado en la metodología cualitativa-participativa y en la técnica del análisis de contenido. El instrumento para la recogida y obtención de información es el *focus group*. Consideramos esta metodología por su potencialidad y utilidad en la identificación de patrones e ideas que explican a partir de los actores la realidad sobre el enfoque de derechos en el centro escolar.

2.1. Participantes

Participaron 124 personas en los grupos de discusión: 49 maestros y maestras de primaria, 20 profesores y profesoras de secundaria, 1 persona de Administración y Servicios, 9 padres y madres y 45 alumnos y alumnas (tabla 1). Provenían de 11 comunidades autónomas (CCAA): Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco.

Tabla 1. Composición de los grupos de discusión.

Código	Docentes Primaria	Docentes Secundaria	Madres y padres	Alumnado	PAS	Total
AL_PM_ASTURIAS_1				17		17
AL_PM_ASTURIAS_2				10		10
AL_CE_CANARIAS				7		7
M_E_MADRID	5	1				6
P_E_ARAGÓN	10					10
P_E_CANARIAS	10		3			13
P_NE_CATALUÑA_S	7					7
P_NE_GALICIA	9					9
P_NE_MANCHA	8					8
S_E_ANDALUCÍA		1	3	6		10
S_E_NAVARRA		5	3	5	1	14
S_NE_BALEARES		3				3
S_NE_CATALUÑA_PV		6				6
S_NE_PAISVASCO		4				4
Papel de la comunidad educativa	49	20	9	45	1	124
	39,52%	16,13%	7,25%	36,29%	0,81%	100%

Fuente: Elaboración propia

La selección de los participantes se hizo teniendo en cuenta la diversidad de la comunidad educativa, ya que se pretendía, como proponen Blanchet y Gotman (2005), contar con las características de los distintos agentes educativos para documentar la variabilidad, con sus diferencias, coincidencias, patrones y particularidades. Así mismo, de acuerdo con Kaufmann (2011), se situó el acento, más que en la constitución de la muestra, en la buena elección de los informadores. En la selección para la participación en los distintos grupos de discusión, además de pertenecer a uno de los colectivos de la comunidad educativa, se consideraron otros criterios (tabla 2): la relación con las etapas de educación obligatoria de primaria y secundaria (escuelas, colegios, institutos y centros de educación especial); la pertenencia (42,85%) y no pertenencia (57,15%) a la red de escuelas ENRÉDATE de UNICEF⁸, y la condición de centros concertados, privados y públicos. Además, se tuvo en cuenta la incorporación de docentes con y sin responsabilidades de gestión o de coordinación pedagógica en el centro educativo. La codificación de los grupos de discusión incluye las características específicas de cada uno de ellos.

Tabla 2. Codificación de los grupos de discusión.

Código	Definición
AL	Chicos y chicas
PM	Plenario Municipal de Infancia
CE	Centro Escolar
M	Grupo mixto de participantes procedentes tanto de educación primaria como de educación secundaria
P	Participantes procedentes de educación primaria
S	Participantes procedentes de educación secundaria
E	Participantes procedentes de la red de escuelas ENRÉDATE de UNICEF
NE	Participantes no procedentes de la red de escuelas ENRÉDATE de UNICEF
Nombre comunidad	Identifica la comunidad autónoma donde se ha desarrollado el grupo. En el caso de haber más de un grupo en la misma comunidad y características se le añade un número correlativo o las iniciales del centro.

Fuente: Elaboración propia

2.2. Instrumentos

Se recogió información a través de la técnica de *focus group* para poder captar la voz de los protagonistas. Para el desarrollo de los grupos de discusión se elaboró (1) un guion de preguntas abiertas con esta finalidad (tabla 3). A la vez se recogió (2) una ficha identificativa de los datos sociodemográficos básicos (edad, género, tipo de centro, etc.); y (3) una guía de directrices comunes para unificar los criterios de implementación entre los encargados de dinamizar los grupos de discusión en las distintas CCAA.

⁸ Programa educativo de UNICEF que promueve el conocimiento de los Derechos de la Infancia y el ejercicio de la ciudadanía global solidaria y responsable.

Tabla 3. Guion de preguntas de los Grupos de Discusión

1.	Seguro que conocéis los derechos de la infancia. Entre estos derechos, ¿cuáles destacaríais por su importancia? ¿Cuáles de ellos están más presentes en la vida escolar?
2.	¿Cómo valoráis la incorporación de estos derechos en los diferentes ámbitos de la vida escolar? ¿Os parecería necesario incorporar los derechos de la infancia y plantear acciones para los diferentes colectivos representados en el consejo escolar?
3.	En vuestra opinión, ¿sería pertinente incorporar de algún modo el trabajo de los derechos de la infancia en los documentos que aprueba el consejo escolar: Proyecto Educativo de Centro (PEC), Plan Anual de Centro (PAC), etc.? ¿Por qué? ¿Qué ventajas comportaría esta incorporación?
4.	Si nos centramos en los Derechos de Participación Infantil, ¿os parece importante que en la escuela haya estructuras para fomentar la participación del alumnado? ¿De qué manera y en qué medida sería posible hacerlo?
5.	Finalmente, ¿tenéis alguna sugerencia que permita una mayor incorporación de los derechos de la infancia en la organización escolar y en los consejos escolares?

Fuente: Elaboración propia

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se llevó a cabo la negociación, la selección y la elaboración de instrumentos. En un segundo momento, se acordó la población y acceso a la muestra para la recogida de información. En tercer lugar, los responsables del desarrollo de los grupos de discusión hicieron posible la grabación y anotación de los discursos de las personas que intervinieron. Se desarrolló un total de 14 grupos de discusión.

Toda la información grabada se transcribió de forma literal. Por su naturaleza eminentemente cualitativa, se utilizó como procedimiento el análisis de contenido, a partir de las transcripciones de los grupos de discusión, mediante el programa Atlas-Ti. Se creó la *Hermeneutic Unit Editor*, en la que se incluyeron los datos (*primary documents*), códigos (*code*) y anotaciones textuales (*memos*). El proceso seguido en el análisis tenía una orientación “bottom-up”. La primera etapa de análisis fue textual, seleccionando párrafos, fragmentos y citas significativas dentro de los documentos de transcripción. En un segundo momento, de tipo conceptual, se crearon las categorías que posteriormente se interrelacionarían. Ambas etapas se desarrollaron por dobles jueces. Se construyó la red conceptual (*network*) para analizar la información en base a las conexiones establecidas entre los elementos de la unidad hermenéutica y la literatura científica sobre el tema. El sistema de categorías elaborado se especifica en la tabla 4.

Tabla 4. Sistema de categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría
Dimensión cognitiva	La CDN
	El enfoque de derechos
	La CDN en países desarrollados
	Referentes normativos
Dimensión metodológica	Desarrollo curricular
	CDN como estrategia de E/A
	La secuenciación de contenidos
	Participación infantil
Dimensión actitudinal	Representación social del enfoque de derechos y la CDN
	Mitos y creencias sobre la infancia y sus derechos
	La CDN como <i>pattern</i>

Fuente: Elaboración propia

2.4. Cuestiones éticas

Se contactó con los centros educativos, previamente, para informarles del estudio y del proceso de recolección de datos, a la vez que se les envió por correo electrónico una carta explicativa de los pasos a seguir. Antes de realizar los grupos de discusión se explicó, nuevamente, a los participantes en qué consistía la investigación y cuál era su aportación, remarcando su carácter voluntario y el respeto al anonimato y a la confidencialidad en el tratamiento y protección de los datos por parte de los investigadores. Todo ello culminó con la firma de un consentimiento informado por parte de los participantes.

3. Análisis e interpretación de los resultados

La tarea de llevar a cabo la incorporación de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ciudadanía Global en la organización de los centros educativos es compleja. La formación de los componentes de la comunidad educativa constituye un elemento clave en el éxito de esta incorporación. Las aportaciones de los grupos de discusión y su análisis nos han permitido identificar las principales necesidades formativas. Los resultados responden a los tres objetivos de la investigación que se relacionan con las tres dimensiones del aprendizaje: cognitiva, metodológica y actitudinal.

3.1. ¿Qué grado de conocimiento tiene la comunidad educativa sobre la CDN?

Los discursos en los grupos de discusión denotan un conocimiento aproximado, general e incompleto de la Convención por todos los participantes. Existe un imaginario colectivo de los derechos humanos aplicados a los niños y niñas, con

una orientación centrada en los derechos de provisión y de protección. Algunos docentes manifiestan la ausencia de la CDN como referente en su quehacer diario.

Bueno, tengo una larga idea pero por sentido común. Evidentemente no los recuerdo y no los he memorizado, pero sé qué ámbitos son más de derechos: educación, sanidad... Es decir, los grandes temas con los que podríamos clasificar los derechos sí que los tengo presentes (GD_P_NE_Cataluña_PV).

Los derechos de participación aparecen raramente en los grupos de discusión. Aunque hayan pasado más de 25 años desde la aprobación de la Convención, su promoción, en vista de su desconocimiento general, parece insuficiente. Se constata, también, un desajuste semántico cuando se habla de este grupo de derechos: ¿a qué participación nos referimos cuando hablamos de ella? Si atendemos a la escala de Hart (1992), observamos distintos niveles de profundidad o de intensidad de la participación. ¿Todos los participantes atribuyen el mismo significado cuando hablan de participación? ¿Son conscientes del nivel de participación que desean trabajar en unos momentos u otros? Emerge la necesidad de un consenso en el centro que permita acordar proyectos comunes por el equipo docente.

Nosotros, cuando pusimos el tema sobre la mesa, nos dimos cuenta de que sobre un mismo derecho la gente tiene opiniones muy diferentes y tenemos que armonizar. [...] concretamente este concepto y lo tenemos que tener todos muy claro, porque, aunque parezca que la palabra igualdad a todos nos suena igual, pongo mi caso, resulta que cuando escarbamos un poco en ese concepto no estaba tan claro qué significaba (GD_P_E_Aragón).

Los participantes solo conocen algunos de los derechos y, en ocasiones, no los sienten como propios sino como una respuesta a necesidades básicas no cubiertas de niños y niñas en entornos desfavorecidos. Se trata, también, de un conocimiento parcial de la CDN ya que se considera que sus destinatarios principales son los niños y niñas pertenecientes a sociedades en vías de desarrollo o de entornos desfavorecidos.

Un segundo aspecto que se evidencia en los discursos de los grupos de discusión es la complejidad y novedad del enfoque de derechos. Se han detectado algunas lagunas en este sentido, lo cual se puede explicar por la reciente y paulatina llegada de este paradigma a la educación formal. Por ejemplo, aparecen reticencias en la atribución de espacios para que el alumnado pueda opinar, debatir y cuestionar aspectos relacionados con el centro. Se presentan ciertos temores debidos a una falta de conocimiento y a una visión de derechos desprovistos de responsabilidades. La identificación de los roles y las responsabilidades de niños, niñas y adolescentes es un paso necesario en el enfoque de derechos, de tal forma que la apuesta educadora de este enfoque está en dar autonomía progresiva a los niños y niñas, acompañada de exigencias sociales cada vez mayores.

Sin embargo, también es cierto que, en los discursos, se aprecian posicionamientos a favor de algunos de los elementos clave del enfoque de derechos. Aparece la idea de que educar desde este enfoque permite crear una

conciencia social relativa a la injusticia de las desigualdades en la infancia, ya que las diferencias no son entendidas como algo “natural” o inevitable, sino que se interpretan desde las causas que las provocan (UNICEF-Comité Español, 1995). Es ahí donde entra en juego el ejercicio de la ciudadanía y la capacidad de niños, niñas y adolescentes para relacionar cómo sus actos favorecen o perjudican tanto su desarrollo como el desarrollo de sus compañeros o de aquellos más alejados.

Hay que trabajar todos los derechos, pero no solamente entendidos como un derecho que tiene el niño sino que tienen también todos los demás niños y no los de su entorno sino también los que no están en su entorno porque muchas veces los niños dicen “es mi derecho” pero no piensan que el de al lado tiene el mismo derecho que ellos (GD_M_E_Madrid).

Aunque muy relacionado con la necesidad anterior, aparece con fuerza una dimensión específica sobre cómo se entienden los derechos de la infancia en nuestro entorno inmediato y en nuestros centros educativos. Parece muy claro que los derechos de la infancia en países en vías de desarrollo están vulnerados, pero no se acaba de apreciar cómo enfocar el análisis de los derechos de la infancia en una sociedad donde la provisión de los derechos básicos y la protección de la infancia parecen estar garantizadas.

Somos muy proactivos con los países en vías de desarrollo [...] pero en un entorno como el nuestro en que no sienten eso, en el que sus derechos no los sienten violados, a lo mejor algo en la intimidad, alguien ha publicado una foto mía..., pero son cosas demasiado puntuales como para realmente sentirse muy involucrados en estos proyectos (GD_M_E_Madrid).

La última de las necesidades detectada en la dimensión cognitiva tiene que ver con los referentes normativos. El colectivo de profesionales de la educación en su rol de educadores demanda un mayor conocimiento de la legislación educativa que ampara el enfoque de derechos. Especialmente relevante es esta demanda cuando se trata de cargos de gestión educativa. De ahí la importancia de la incorporación de estas temáticas en la formación inicial de los profesionales de la educación (Urrea *et al.*, 2016).

Creo que con tener un código ético de todos los derechos de la infancia que nos paséis las organizaciones que tenéis conceptos claros. Es una cosa interesante para poderlas ir incorporando todas las que se puedan incorporar (S_NE_Baleares).

3.2. ¿Qué aspectos metodológicos de la práctica docente favorecen un clima coherente con la CDN y el ejercicio de la ciudadanía global?

Una primera necesidad relacionada con aspectos de metodología didáctica y organizativa para hacer realidad la incorporación de los derechos de la infancia y la ciudadanía global en los centros educativos es el actual planteamiento de la CDN como un contenido más de la programación y no como uno de los ejes

vertebradores de la vida en el centro educativo. Entre las estrategias básicas se ha propuesto introducir los derechos de la infancia y la ciudadanía global, haciendo mención explícita a la CDN, en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) (Guadix *et al.*, 2016). En el PEC se refleja el ideario de cada centro como orientación y guía de todas las decisiones plasmadas en el Reglamento de Régimen Interior, el Plan Anual de Centro y las Programaciones de Aula. La incorporación de la CDN en la organización escolar brinda la posibilidad de ser el eje vertebrador de los distintos ámbitos y proyectos educativos de los centros escolares. No se trata de añadir un proyecto más sino de que los derechos y responsabilidades de niños, niñas y adolescentes sean el elemento nuclear para aglutinar y dar sentido a todos los proyectos en una misma línea e ideario. La CDN se convierte en el eje de unión, vertebrador y nodo de todos los proyectos educativos que se desarrollan en el centro educativo.

Enseñar los derechos a los alumnos para que ellos también los vayan asumiendo y en el futuro tenerlos claros. Y ¿en qué ámbito? Pues desde el principio, no desde que vienen al instituto sino desde los colegios, desde los 3 añitos cuando los llevamos a la guardería. Que los derechos sean el hilo conductor explícito de la educación (GD_S_NE_Baleares).

Por otro lado, las actuaciones relacionadas con los derechos de la infancia y la ciudadanía global deben seguir una secuencia lógica, desde el primer ciclo de educación infantil hasta la educación secundaria obligatoria. Aunque el trabajo de derechos a nivel de asignaturas y de currículum puede resultar atomizado, la opción de la CDN como “vida” de centro es complementaria y transversal, más acorde a las necesidades detectadas y a una perspectiva holística. Inicialmente, un esfuerzo de secuenciación transversal, que tenga en cuenta los estadios evolutivos y madurativos de los niños, niñas y adolescentes, en el currículum educativo de cada una de las etapas; y la capacidad de independencia y participación que permite el ejercicio de la ciudadanía en cada etapa facilitarán la elección de estrategias metodológicas de incorporación de los derechos de la infancia y la ciudadanía global en los centros educativos. Los niños, niñas y adolescentes irán adquiriendo capacidades de acuerdo con su madurez, lo que les permitirá, por un lado, participar de su desarrollo y, por otro, influir como ciudadanos activos en el desarrollo de otras personas (Liebel, 2009).

Se expresan necesidades relacionadas con el uso de la CDN como estrategia para articular la convivencia escolar y mejorar el clima del centro. En los discursos se observa un planteamiento de la CDN como un contenido más de la programación y no como uno de los ejes vertebradores de la vida en el centro educativo. Se considera la CDN como un conocimiento único y apartado de todos los demás, sin reconocer su potencialidad como un contenido transversal que se inserta en todas las asignaturas y actividades que se desarrollan en el centro. Es decir, puede ser uno de los ejes vertebradores en muchas de las circunstancias y vivencias ocurridas en el centro, pero el desconocimiento del enfoque pedagógico de la CDN conlleva la falta de estrategias de enseñanza-aprendizaje para abordarlo desde ese punto de vista. Emplear el enfoque de derechos basado en derechos y responsabilidades permite desarrollar actividades de prevención de situaciones de

riesgo y de promoción de la autonomía y del ejercicio de la ciudadanía (Urrea, 2016), y no exclusivamente, de forma reactiva, de resolución de conflictos.

Aparte de aprender las ciencias, las matemáticas y todo, creo que quizá es más importante aprender un poco, nos va a ir mejor en la vida, si aprendemos un poco cosas que pasen fuera. Nos podrían enseñar a ser mejores personas y todo. (GD_S_E_Andalucía).

En relación con este tema, constatamos la ausencia de procesos y acciones participativas en la vida de los centros. A pesar de que existe un consenso en entender por participación, no la simple presencia de los niños y las niñas en un acto, sino el proceso de toma de decisiones, la implicación y la organización de proyectos y actividades, son pocas las experiencias detectadas. En general, la comunidad educativa tiene un vacío en formación metodológica que ofrezca a los maestros y profesores nuevas formas de pensar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como nuevas fórmulas de incorporar a los alumnos en los procesos de la vida de los centros. Convertir a los alumnos en sujetos activos supone que sean partícipes de las decisiones, procesos y acciones que ponen en juego el ejercicio de sus propios derechos (Shier, 2001; Lundy, 2007). Un reto fundamental es proporcionar espacios de participación y hacer que los niños y niñas estén involucrados tanto en su proceso de aprendizaje como en su entorno social.

Muchos profesores no dejan a sus alumnos participar como deberían, pues por la amplitud de temarios que hay que dar, les es más fácil imponer el ritmo de trabajo y otras pautas, que dejarles decidir (GD_P_NE_Mancha).

Solamente nos preguntan qué queremos hacer, si queremos ir aquí o allí, pero después hacemos otra cosa (GD_S_E_Navarra).

3.3. ¿Qué actitudes tiene la comunidad educativa hacia el enfoque de derechos, la CDN y los niños, niñas y adolescentes?

En la dimensión actitudinal, una de las principales barreras que ha aparecido en los discursos de los participantes es cómo entienden el enfoque de derechos. Se observa que los niños y niñas son vistos como objetos y no como sujetos de derechos. Continúa predominando la idea de que los adultos son los garantes de que la infancia tenga cubiertas sus necesidades y, en consecuencia, sus derechos. Sin embargo, la percepción de que los niños y niñas son sujetos de derechos, que tienen que participar en la vida social y que, en consecuencia, son miembros activos en el cumplimiento de sus propios derechos y de sus responsabilidades, continúa siendo una idea muy lejana y desconocida. Aún se cree que los niños, niñas y adolescentes necesitan ayuda para actuar como agentes sociales y que no pueden ser miembros activos en las cuestiones de interés público y personal que les afectan, ignorando los movimientos surgidos alrededor de la Convención y del reconocimiento del protagonismo de la infancia en su propio desarrollo y el de su comunidad (Peleg, 2013; Larkins, 2014; Bragg, 2016).

Aunque hablemos de participación del alumno partiendo del hecho de que nuestros alumnos tienen entre 12 y 18 años, especialmente si nos vamos a los niveles más bajos, también es cierto que, aunque les dejes participar, nunca debemos perder de vista que los adultos somos nosotros. [...] Quiero decir, que a veces no hay que confundir la palabra participación con la palabra de que todo el mundo haga lo que le dé la gana (GD_S_NE_Baleares).

Por otro lado, se perciben los derechos de protección y de provisión como necesarios en los países en vías de desarrollo, pero no se reconocen en los países desarrollados. A pesar de existir bolsas de pobreza infantil y niños y niñas que viven situaciones de desprotección en nuestros entornos más próximos, la representación social emergente es que los derechos son solo para los niños y niñas de países subdesarrollados. Es importante hacer ver a los niños, niñas y adolescentes que la CDN es para todos los niños y niñas sin excepción, mostrando las potencialidades educativas que se desprenden de ella para toda la población infantil.

Es muy importante que los derechos de la infancia se manifiesten en todos los órdenes de la vida y sociales, y por supuesto en el colegio es algo fundamental, porque los niños que ya están en un colegio y, por tanto, tienen educación, es la manera de concienciarlos a ellos mismos de que hay otros niños que no la tienen (GD_S_E_Andalucía).

Otra aportación destacable que se observa es el falso mito de considerar que los derechos de la infancia son una forma de “abuso” de poder de los niños y niñas. Se habla de que se han potenciado tanto los derechos, que ahora los niños y niñas los reivindican en todo momento, convirtiéndose en unos pequeños tiranos, sin responsabilidades sobre sus acciones. Se interpreta desde el prejuicio de asociar derechos a una cultura de fomento de privilegios, dejando de lado las responsabilidades. En los discursos aparecen algunas voces que defienden esta idea que identificamos como una barrera importante para poder incorporar los derechos de la infancia y la ciudadanía global. Este falso mito aparece repetidamente en el binomio derechos y responsabilidades. Es necesario que los niños, niñas y adolescentes conozcan y defiendan sus derechos, pero también deben conocer que estos implican no solamente responsabilidad hacia los suyos, sino también hacia los de los demás.

Muchos niños saben sus derechos, los han oído, los han leído, y te dicen: a mí no me puede castigar porque llamo a la policía y le digo a mi madre que me castigó. Ellos no sienten obligación, piensan que son los reyes y que todos les debemos respeto y les debemos cosas (GD_P_NE_Galicia).

Los participantes mencionan los contravalores como una barrera actitudinal. En ocasiones, los valores que transmite la sociedad, por ejemplo, a través de los medios de comunicación, y los valores que transmite la CDN son antagónicos y entran en contradicción. A menudo, hay una contradicción clara entre lo que la

sociedad valora y lo que dice que valora. Es decir, la sociedad propone unos valores ideales a seguir, pero cuando actúa hace lo contrario a lo propuesto.

El drama es en secundaria, cuando la sociedad les inculca unos valores, un estilo de vida, completamente opuesto a los que nosotros les queremos transmitir (GD_M_E_Madrid).

Ambas ideas pueden ser consecuencia de una errónea atribución al enfoque de derechos, de determinadas problemáticas que se están dando en nuestro entorno inmediato, como las dificultades de convivencia, de autorregulación, de ausencia de reconocimiento del otro, de falta de reconocimiento de la autoridad, de dejación de responsabilidad o de negligencia educativa.

La última de las aportaciones tiene que ver con la delegación social a los centros educativos de responsabilidades en materia de civismo, convivencia y transmisión de valores. Las nuevas demandas sociales suelen recaer en la educación y en la escuela. Los centros educativos se ven sometidos a la presión de responder a todas ellas de forma acelerada como solución social. Hay un reajuste continuo de sus funciones, sumando nuevas responsabilidades. En consecuencia, las escuelas y los institutos experimentan una sobrecarga de contenidos, responsabilidades y obligaciones, que desencadenan situaciones contradictorias en los procesos formativos. En ocasiones, se enseñan unos valores y actitudes y luego se adoptan, de forma contradictoria, otros muy distintos.

Ante esta situación, la CDN puede posicionarse como un eje vertebrador de los proyectos educativos de los centros escolares. Igualmente, se puede plantear la CDN como *pattern*, entendido como el instrumento para promocionar un modelo de persona y ciudadano ideal. La CDN promulga unos valores que son universales, unos valores de cómo debería ser una persona, y si la utilizamos para promover un modelo de ciudadano podremos lograr un mayor acuerdo en cuanto a la formación de valores y a la promoción de los derechos de la infancia y la ciudadanía global. En esta línea, aparecen discursos entre los participantes sobre las oportunidades que puede ofrecer la CDN a los centros y a la calidad educativa.

Me da la sensación de que en los últimos años hemos ido mucho a las ramas del árbol pero se nos ha olvidado cuál es el tronco. Y ya sabemos lo que pasa cuando los árboles se nos cargan de ramas y olvidan el tronco, viene el viento fuerte y se lo lleva. Aquí hay una palabra que está una y otra vez saliendo, que es persona [...] lo primero que se tiene que plantear un centro es qué tipo de persona quiero que salga de aquí (GD_S_NE_PaísVasco).

En general, en este país tenemos un sistema que busca más la obediencia y la sumisión que el sentido crítico. Porque si tú enciendes el sentido crítico [...] puede desembocar a que la gente despierte más y esté más viva. Si el modelo se basa en la transmisión, de estúdiate esto que mañana... muy memorístico, muy tal, estás dejando fuera pues emociones y un montón de cosas que probablemente repercuten luego en la participación, etc. (GD_S_E_Navarra).

4. Conclusiones y recomendaciones

Los datos analizados nos muestran un conocimiento general y aproximativo de la Convención. Se entiende, sobre todo, como un conjunto de artículos que encuentran su razón en la infancia en situación de vulnerabilidad, exclusión o en riesgo, principalmente, en los países en desarrollo o subdesarrollo. Es una visión centrada en la *protección y provisión*, dejando la *participación* en un segundo término. Este desconocimiento puede entenderse si reconocemos la baja o nula presencia de la CDN en los currículos de formación de docentes y en las distintas etapas educativas. Parece oportuno reclamar la incorporación de la CDN en los planes de estudio de aquellos profesionales con responsabilidades educativas, que permita conocer la convención que rige los derechos de la infancia a nivel internacional y que está ratificada por la mayoría de países (entre ellos, España). Además, se trata de evidenciar que la CDN forma parte de los marcos que deben configurar la visión profesional del docente como referente de análisis y como marco ético de actuación.

Se ha observado un reconocimiento profesional amplio de las potencialidades de la CDN para articular estrategias de mejora y gestión del clima escolar. Este se identifica con las condiciones que facilitan las actividades de aprendizaje. Pero la dimensión metodológica para favorecer un clima escolar coherente con los derechos de la infancia y la ciudadanía global es un claro reto para el sistema educativo. ¿Cómo hacerlo? ¿Qué estrategias curriculares y organizativas son más adecuadas? ¿Cómo fomentar la participación infantil en el aula, el centro y la comunidad? La dificultad de interpretar las tres herramientas básicas de la CDN, la protección, la participación y la provisión, como espacios centrales en el clima escolar, hace plantear la necesidad de abordar el Proyecto Educativo de Centro desde una perspectiva paidocéntrica e intentar profundizar al máximo en la importancia de la Convención para todos los niños y niñas. Este planteamiento, que ha aparecido de forma velada en alguno de los grupos de discusión, dejaría a los niños, niñas y adolescentes en el centro de la acción de la comunidad educativa. El conocimiento que los niños y niñas tienen de sus derechos y de sus responsabilidades ha de permitir el reconocimiento de los derechos de las demás personas.

Los derechos de la infancia tienen que ser una herramienta clave para que los niños y las niñas asuman el papel de protagonistas que les corresponde en nuestra sociedad, asumiendo el rol de ciudadanos globales, capaces de detectar situaciones de protección, de provisión y que faciliten los procesos de participación.

Finalmente, hay que destacar el papel de las actitudes de la comunidad educativa hacia los niños y las niñas, los derechos de la infancia, la ciudadanía global y el enfoque de derechos. Los mitos y las creencias ante la representación social de la infancia y la visión de los niños y niñas como los ciudadanos que serán en vez de como los ciudadanos que son, están mediatizando las iniciativas de aproximación de la CDN en los centros educativos. Aunque la Convención pueda ser un instrumento de organización escolar e impulsar la participación infantil en los diferentes ámbitos, esto no será posible sin un cambio de actitud de la comunidad educativa, que muestra reticencias ancladas en una visión de los niños y niñas como “objetos pasivos” u “objetos de derechos”. Particularmente, la CDN

puede brindar una oportunidad de consenso en la determinación de valores universales. El problema del *pattern* en educación es una constante en nuestra sociedad y la falta de definición en el modelo de ser humano y de sociedad que deseamos provoca una situación de desamparo que se ha visto claramente denunciada en los grupos de discusión. El acuerdo sobre el *pattern* que configura los derechos de la infancia es una clave trascendental para la definición del proceso educativo. La CDN como modelo orienta la toma de decisiones sobre las competencias, los procedimientos y las dimensiones de la educación. Ante esta situación, la Convención tiene que ser el referente con base universal que ayude a proyectar un modelo de persona hacia la que avanzar. La literatura sobre los valores y actitudes derivada del enfoque de derechos debe servir como fundamento y como debate en la elaboración conjunta de ese *pattern* en los centros escolares.

5. Referencias bibliográficas

- Apple, M., Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Balsells, M. À., Ciurana, A., Fuentes-Peláez, N., Pastor, C. (2017). *Elements per fomentar la participació significativa dels adolescents en els centres educatius*. Lleida: Càtedra Educació i Adolescència. Universitat de Lleida.
- Bennett, S., Hart, S. N., Svevo-Cianci, K. (2009). The need for a General Comment for Article 19 of the UN Convention on the Rights of the Child: Toward enlightenment and progress for child protection. *Child abuse & neglect*, 33(11), 783-790.
- Blanchet-Cohen, N., Bedeaux, C. (2014). Towards a Rights-Based Approach to Youth Programs: Duty-Bearers Perspectives. *Children and Youth Services Review*, 38(2014), 75-81.
- Blanchet, A., Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Bragg, S. (2007a). "But I listen to children anyway!"-teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*. Routledge, 15(4), 505-518.
- Bragg, S. (2007b). *Consulting young people: a review of the literature*. London: Creative partnership, Open University.
- Bragg, S. (2016). Perspectives on "Choice and Challenge" in primary schools. *Improving Schools*, 19(1), 80-93.
- Bragg, S., Manchester, H. (2011). *Creativity, School Ethos and the Creative Partnerships programme*. London: The Open University.
- Bullock, K., Wikeley, F. (2001). Personal learning planning: Strategies for pupil learning. *Forum*, 43(2), 67-69.
- Casas, F. (2009). Infancia y participación en la ciudad. En C. Villagrasa, I. Ravetllat (Eds.), *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 501-508). Barcelona: Bosch.
- Coiduras, J. L., Balsells, M. À., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, I., Belmonte, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Covell, K., Howe, B. (2011). *Rights, Respect and Responsibility in Hampshire County RRR and Resilience Report*. Cape Breton: Children's Rights Centre. Cape Breton University.

- Covell, K., McNeil, J. K., Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement: A children's rights approach. *School Psychology International*, 30(3), 282-290.
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisuals and Culture Executive Agency (EACEA P9).
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 31-61.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359(Septiembre-diciembre), 45-65.
- Fielding, M., Bragg, S. (2003). *Students as Researchers: Making a difference. Consulting pupils about teaching and learning*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Gaitán, L., Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y Derechos de Participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Guadix, N., Belmonte, O., López de Turiso, A., Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C., Urrea, A. (2013). *Transformando la educación desde los Derechos de la Infancia. Guía metodológica*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Guadix, N., Belmonte, O., López de Turiso, A., Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C., Urrea, A. (2016). *Cuaderno de integración curricular*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation from tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre (Innocenti Essays).
- Herczog, M. (2012). Rights of the Child and Early Childhood Education and Care in Europe. *European Journal of Education*, 47(4), 542-555.
- James, A. (2009). Agency. En J. Qvortrup, W. Corsaro, M. Honig (Eds.) *Handbook of childhood studies* (pp. 34-45). New York: Palgrave Macmillan.
- Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., Orr, K. (2015). *Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries*. Ginebra: UNICEF.
- Kaufmann, J. C. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No.12*. London: Save the Children UK.
- Larkins, C. (2014). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and acts of citizenship. *Childhood*, 21(1), 7-21.
- Liebel, M. (2009). Ciudadanía desde abajo. Derechos de la niñez y movimientos sociales. En C. Villagrasa, I. Ravetllat (Eds.), *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 485-499). Barcelona: Bosch.
- Linds, W., Goulet, L., Sammel, A. (2010). *Emancipatory Practices: Adult/Youth Engagement for Social and Environmental Justice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Martínez-Rodríguez, J. B. (2010). El currículo como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno-Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 162-179). Madrid: Morata.
- Di Masi, D. (2011). *Imparare la democrazia del pensiero. Un approccio dialogico-argomentativo in comunità di ricerca filosofica per l'educazione alla cittadinanza*. Padova: Università degli Studi di Padova.

- Mitra, D. L., Serriere, S., Kirshner, B. (2014). Youth Participation in U. S. Contexts: Student Voice Without a National Mandate. *Children & Society*, 28(4), 292-304.
- Novella, A. M., Agud, I., Llana, A., Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 65(3), 93-108.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
- Peleg, N. (2013). Reconceptualising the child's right to development: Children and the capability approach. *International Journal of Children's Rights*, 21(3), 523-542.
- Piédrola, A., Coscolla, R. (2007). *Recerca - Acció sobre participació juvenil als centres de secundària de Catalunya. Síntesi de resultats*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Direcció General de Participació Ciutadana.
- Qvortrup, J. (2005) *Studies in modern childhood. Society, agency, culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Richter, R., Zartler, U. (2011). Children participating in family decisions. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 32, 7-24.
- Robinson, C., Taylor, C. (2007) Theorizing student voice: values and perspectives, *Improving Schools*, 10(1), 5-17.
- Rudduck, J., Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata. Sebba, J. y Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award*. London: UNICEF UK.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Susinos, T., Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359(septiembre-diciembre), 24-44.
- Toffano, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Trilla, J., Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- UNICEF (2008). *Rights Respecting Schools in England. Briefing Paper*. London: UNICEF-UK.
- UNICEF-Comité Español (1995). *Educación para el Desarrollo. Manual para el profesorado*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Unión Europea. *Recomendación (UE) 2006/962/CE del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea L 394, 30 de diciembre de 2006, pp. 10-18.
- Urrea, A. (2016). Eixos socioeducatius per a la integració dels drets de la infància i l'adolescència. *Butlletí d'Inf@ncia*, (93), 1-9.
- Urrea, A., Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C. (2016). *Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación: Propuesta formativa para las titulaciones en educación*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Vaquero, E., Urrea, A., Mundet, A. (2014). Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 45, 144-159.
- Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y sociedad*, 15, 37-60.
- Verhellen, E. (2008). Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio. En V. Belotti, R. Ruggiero (Eds.) *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la convenzione dell'ottantanove* (pp. 57-68). Milano: Edizioni Angelo Guerini.
- Villalta, G. (2009). Participación y responsabilidad social en la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y la superación de las recomendaciones del comité de los derechos del niño. En C. Villagrasa, I. Ravetllat (Eds.), *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 303-326). Barcelona: Bosch.