

LA EXPERIENCIA DE LOS DERECHOS EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE ESCOLAR: UNA INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

por Fernando GIL CANTERO
y Gonzalo JOVER OLMEDA
Universidad Complutense de Madrid

En trabajos anteriores hemos analizado, desde diferentes perspectivas, la proyección de los derechos humanos en la teoría, la práctica y la política de la educación [1] y se han trazado los ejes de sus posibilidades educativas en los diferentes niveles de enseñanza [2]. Como continuación lógica de estos desarrollos, lo que pretendemos ahora es presentar una experiencia pedagógica de estos derechos en contextos de aprendizaje escolar y realizada a través de las Nuevas Tecnologías.

Tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuyo quincuagésimo aniversario celebramos, como la Convención sobre los Derechos del Niño, a las puertas de cumplir diez años desde su aprobación, asignan a la educación la responsabilidad de profundizar en el conocimiento y promoción de las aspiraciones éticas que representan los derechos humanos. Con este propósito, llevamos a cabo el proyecto *Crece con derechos*, dirigido a alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria. Metodológicamente, la iniciativa se sumó a las recomendaciones del *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, de un mayor aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen los nuevos avances tecnológicos [3] realizándose a través de las redes de centros de los programas de nuevas tecnologías y de telemática educativa [4].

Dividiremos el artículo en cuatro apartados. Los dos primeros están dedicados a presentar las bases teóricas del proyecto, referidas tanto al uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la información, como al significado de los derechos de la infancia. En ambos casos, el tratamiento se circunscribe a las finalidades de la investigación, sin pretender, por supuesto, agotar los temas. En el tercer apartado nos ocuparemos de algunos aspectos metodológicos y, por último, en el cuarto, expondremos los principales resultados.

1. Educación y nuevas tecnologías de la información

El uso de las nuevas tecnologías de la información (NTI) en educación provoca las posturas más dispares: desde quienes sueñan con la construcción de la aldea global educativa, en la que reinará la armonía y no habrá límites para la interconexión de profesores y estudiantes de todo el mundo, hasta quienes vaticinan en ellas toda suerte de efectos pedagógicos no deseados, cuando no de grandes males para la humanidad. Ambas posturas se basan, muchas veces, más en apreciaciones afectivas que en el uso y comprobación real y contrastada de las posibilidades y límites de estos instrumentos [5]. En cualquier caso, como ha vuelto a recordar la Comisión Europea, la educación no puede dar la espalda al hecho de que nos encontramos en la sociedad del conocimiento y de la información [6]. Vivimos en contextos donde la información que recibimos parte de muy diversos sistemas de transmisión o «flujos». Al mismo tiempo, esa información se nos hace presente de forma inmediata, casi instantánea, y tratando aspectos muy variados.

El referente «sociedad de la información» en su relación con el mundo educativo tiene aspectos positivos y negativos. El más interesante, en nuestra opinión, estriba en que supone una mejora en la consideración pedagógica del uso de las nuevas tecnologías de la información. En efecto, lo que ulteriormente ha de predominar en nuestras escuelas son unos *productos culturales* de calidad. Los medios, con ser extraordinariamente importantes, deben seguir siendo considerados como herramientas elegidas o descartadas en función de los *finés* que el profesor persiga. De este modo, el campo pedagógico ha hecho una importante conquista: la «sociedad de la información» es una consideración clave para la formación de las nuevas generaciones con independencia de si tal requisito va acompañado o no por un uso extendido y habitual de las nuevas tecnologías [7].

Consideramos importante partir de estos supuestos cada vez que el sistema educativo en general y las escuelas, en particular, incorporan nuevos medios para la enseñanza. La práctica educativa se debería caracterizar por saber diferenciar lo que son nuevas posibilidades de la enseñanza —métodos, materiales instructivos, agrupamientos, artefactos, actividades, etc.— de las finalidades básicas de la formación humana. Esto supone, en realidad, saber diferenciar lo cambiante de lo permanente. Pueden idearse muchas maneras de enseñar a leer, por ejemplo, pero todas ellas deberían apuntar finalmente a conseguir la experiencia educativa de la lectura como parte del desarrollo y la madurez humana.

El aspecto más negativo o, mejor, limitado estriba en la propuesta de que concebir nuestra cultura como «sociedad de la información» no refleja todas las cuestiones clave de la formación. Como es sabido, pero nunca hay que dejar de recordar, la información se vincula más con los aprendizajes instructivos que con los educativos en sentido estricto. Para adquirir la condición de «educando» no basta con estar inmerso en flujos de información. Tampoco es suficiente con que se avance hacia la asimilación o registro de esa información. Todos estas condiciones son necesarias pero insuficientes para alcanzar un concepto pleno de educación [8].

En la actualidad, está aceptado —si bien, no se practica tanto como se repite— que un sujeto educado es el que es capaz de vivenciar en la información que asimila un sentido o significado personal. En ocasiones, este significado puede adquirir la forma de juicio crítico, pero, en cualquier caso, se trata de ser capaz de adoptar una posición personal —no necesariamente *nueva*— de la realidad en la que vivimos. Por eso, desde una perspectiva pedagógica, es insuficiente hablar de nuestra cultura como la de la sociedad de la información. Habría que avanzar un poco más y observar que estamos o deberíamos estar en una *sociedad de la comunicación y del diálogo*. De la comunicación y del diálogo de significados, símbolos, sentidos, experiencias, ideas, sentimientos, etc. En el mundo educativo apostamos por una información que adquiera sentido en contextos comunicativos y dialógicos [9].

La presencia de los ordenadores en el espacio y en el tiempo escolar es, nadie lo duda, un proceso hacia el que hay que avanzar. Bien es verdad que su extensión no se debe únicamente a demandas pedagógicas pero, por lo dicho hasta ahora, resulta claro que la escuela tiene que dar las respuestas y el marco necesario para evitar su mero almacenamiento o un uso inadecuado [10].

Las reflexiones anteriores tienen el propósito de mostrar que cualquier innovación en las condiciones estructurales de la enseñanza debe ir acompañada de una reflexión que sitúe esa novedad en un *marco de interpretación pedagógica*. Es preciso que nos demos cuenta que el contexto de conocimiento en el que se inserta la demanda de cualquier recurso didáctico no sólo es académico, sino también social, moral y político, por lo que puede fomentar en los profesores y alumnos una *peculiar expectativa*, un marco hermenéutico, acerca del sentido de la educación.

Desde nuestra perspectiva, el contexto de reflexión pedagógica en el que debemos situar las posibilidades didácticas de los ordenadores y las nuevas tecnologías de la información, se caracteriza por los siguientes *principios*:

a) *Los ordenadores pueden promover una delimitación «extensiva» de las funciones docentes.* Esto significa que el uso de la informática debe constituirse en una competencia generalizada de todos los profesores y no en la especialización de unos pocos. El recurso de la informática debe extenderse a todos y a casi todas las funciones docentes. La competencia en el uso de los ordenadores no es sólo una competencia concreta para una función determinada (diagnóstico, evaluación, instrucción, etc.), sino una competencia dirigida a mejorar —extender— el juicio pedagógico sobre las situaciones instructivas [11].

b) *El uso de los ordenadores puede favorecer la consideración de la acción de educarse como una acción práctica-reflexiva.* El uso de los ordenadores no supone sólo un nuevo medio formal para realizar las funciones docentes, implica también una nueva visión de conjunto o de valoración de los aprendizajes educativos. Las nuevas tecnologías centran su atención, sobre todo, en los procesos cognitivos de aprendizaje y en la destreza necesaria para la realización de actividades concatenadas según los resultados que se van obteniendo [12]. Por otra parte, la consideración de la acción educativa como una acción práctica-reflexiva implica la visión del aprendizaje como un proceso de avance reflexivo sobre lo que se va aprendiendo y el modo en que se aprende. De este modo, cuando los medios utilizados son los ordenadores, se produce una coincidencia destacable entre su potencialidad de uso a través de procesos cognitivos y de adquisición de destrezas, y la concepción o visión práctica-reflexiva del aprendizaje.

c) *El uso de las nuevas tecnologías puede favorecer la comuni-*

cación y el diálogo. En contra de lo que habitualmente se piensa, el uso frecuente del ordenador no sólo no tiene que disminuir el tiempo y la calidad de la comunicación en el aula sino que puede incrementarlos considerablemente y, sobre todo, generar una comunicación educativa. Téngase en cuenta que la presencia activa de un ordenador como un elemento más del proceso de instrucción-educación implica, para el alumno, una nueva fuente de diálogo con el profesor, con la particularidad de constituirse en un referente objetivo para la comunicación.

De la habitual relación dual entre profesor y alumno pasamos a una triada en la que el ordenador se sitúa como emisor y receptor que activa, guía e incrementa la comunicación de enseñanza-aprendizaje entre el profesor y el alumno. Finalmente, conviene apreciar otra peculiaridad: además de constituirse en un «agente» más de la comunicación, genera para el alumno una situación de aprendizaje evaluable de lo que somos capaces de lograr y, sobre todo, de las mismas orientaciones del profesor.

d) *El uso de las nuevas tecnologías puede favorecer las relaciones de formación e investigación entre escuela-universidad.* Como mostraremos más adelante, el uso de los ordenadores y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula puede favorecer unas relaciones más fluidas entre investigadores y docentes. Nadie pone en duda la necesidad de incrementar las investigaciones pedagógicas, pero tampoco los inconvenientes que tienen cuando han de llevarse a cabo dentro de las mismas aulas o del centro escolar. El coste económico suele ser muy alto y, lo que es más relevante para las investigaciones, la presencia de otras personas en las dependencias escolares puede limitar seriamente los resultados de las investigaciones.

Todas estas limitaciones pueden evitarse utilizando las nuevas tecnologías como procedimiento de investigación. El docente asume así plenamente su responsabilidad investigadora dentro del aula, adapta los objetivos de la investigación a las circunstancias particulares de su entorno y, en especial, a los alumnos de su clase y permite, como en el caso que vamos a exponer aquí, convertir la recogida de información en una *experiencia de aprendizaje* en la que los alumnos aprenden determinadas cuestiones.

De este modo, ampliamos significativamente uno de los retos pedagógicos más importantes que plantean las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. En efecto, como ya hemos dicho, la capacidad formativa de los ordenadores radica en saber potenciar sus

funciones *desde* las que corresponden al docente. Pues bien, la tarea de cooperación con otras instituciones, y en especial con la universidad mediante programas de formación y de investigación, amplía muy significativamente las posibilidades pedagógicas de estos nuevos medios.

El proyecto pedagógico *Crecer con derechos* se diseñó bajo los cuatro principios apuntados. No se trata, como es evidente, de un programa, sino de la realización de una experiencia y de una investigación utilizando como soporte las redes telemáticas a las que se suman cada día más centros escolares [13].

El proyecto, como veremos, suscita una situación de aprendizaje y de estimulación de las experiencias personales en torno a cómo viven y expresan los niños y las niñas sus derechos. Como acontecimiento vivido al que se da forma mediante la reflexión personal y colectiva, el diálogo es permanente y va creciendo en matices y razones, lo que provoca, a su vez, por parte de los alumnos, una mayor demanda de información sobre el tema. Por otro lado, al plantearse la experiencia con la presencia «virtual» de un tercer agente —los investigadores—, se crea una situación de demanda de información anónima en la que, en función de la simulación propuesta, los niños y las niñas pasan a ser los agentes que conocen y explican a otros que requieren de su ayuda que son los derechos, cómo los viven y cómo les gustaría vivirlos. Los alumnos se convierten en protagonistas del proceso de comunicación y aprendizaje.

El resultado, como mostraremos en el último apartado, es muy positivo. Los docentes, según sus propias palabras, ven incrementada y reconocida su función investigadora y, especialmente, la diagnóstica al descubrir nuevos datos sobre lo que piensan en realidad sus alumnos y alumnas. Se sienten consultados y adoptan una clara posición de asesoramiento entre los niños y las niñas y los investigadores. El diálogo aumenta en la forma y contenido señalado y, finalmente, el marco reflexivo permanece y mejora durante toda la experiencia.

2. *Los derechos de la infancia: historia y significado*

El otro pilar básico del proyecto son los derechos de la infancia. Nuestro propósito en este apartado es mostrar que entre todas las concepciones que se han dado sobre qué son y cómo han de enseñarse los derechos de la infancia, destaca la perspectiva de

considerar que en este tema el enfoque pedagógico más consistente no estriba en hablarles teóricamente de sus derechos sino, en primer lugar, *escuchar sus experiencias* sobre los mismos. A continuación vamos a exponer, con la brevedad a que obliga el espacio del que disponemos, las ideas e historia básica de los derechos de la infancia, destacando de modo particular los puntos principales que fundamentan el propósito y el procedimiento utilizado en nuestra experiencia e investigación.

Tratar a la infancia es siempre algo difícil, pues tenemos que saber armonizar con cuidado, por un lado, sus deseos y, por otro, las propuestas de los adultos sobre lo que pensamos que es mejor para ellos. El niño, y la niña, es-un-ser-abierto-al-porvenir. Comprometernos con la infancia supone tratar de ayudar a los niños y las niñas a construir su futuro desde su presente. Para llevar a cabo correctamente esta relación de ayuda, necesitamos conocer la infancia pero, sobre todo, valorarla. Podemos conocer al detalle todo lo que ocurre en una puesta de sol y, sin embargo, no querer o no saber valorar ese instante. Con la infancia puede ocurrir algo parecido: cuando no se respetan los derechos de los niños y las niñas no estamos, generalmente, ante un desconocimiento de las características específicas de la infancia, sino ante una falta de sensibilidad para valorarla. De hecho, la historia de los derechos de los niños y las niñas es la historia de la comprensión ética de la infancia, y el futuro de esos derechos pasa por promover en los niños y las niñas una autocomprensión desde los valores éticos de su formación.

Es en el siglo XX cuando asistimos plenamente al reconocimiento de la infancia como una entidad propia sujeta a derechos. La infancia empieza a dejar de ser contemplada como un momento de la vida vacío y sin sentido, sobre el que poder proyectar y justificar cualquier deseo u ocurrencia de los adultos. Estas nuevas concepciones quedarán pública y universalmente reconocidas en la Declaración de Derechos del Niño de 1959. Hasta alcanzar este momento, la idea de los derechos de la infancia fue avanzando poco a poco.

En general, puede afirmarse que hasta el siglo XVI el niño va a ser un homúnculo, un hombre en pequeño; vestirá como tal y asistirá desde muy temprano a las costumbres y estilos de la vida adulta. Sin embargo, a partir de este siglo y en los siguientes comienzan a reconocerse una serie de transformaciones sobre la concepción de la infancia. Los factores desencadenantes más repe-

tidos en las investigaciones son los siguientes: el incremento del sentimiento de privacidad de la familia; el surgimiento de las primeras escuelas como ámbitos específicos de la vida infantil; un impulso importantísimo de los estudios pediátricos, y también, más adelante, los valores del incipiente capitalismo y de la Ilustración [14].

En 1923, Englantyna Jebb redactó lo que se denominó «Carta de la Infancia». Constaba solamente de cinco puntos, muy breves, y no se usaba el término «derecho». Al año siguiente la, por aquel entonces, llamada Sociedad de Naciones la adoptó como suya. Este texto fue el que se mantuvo hasta la segunda guerra mundial. En 1942, la Liga Internacional para la Educación Nueva elaboró otra Carta de la Infancia, más para afianzar lo ya hecho que por discrepar o ampliar sustancialmente la anterior. En 1946 se formuló una recomendación al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas para que reactualizara la Carta de 1924 a través de una Declaración de derechos infantiles. Dos años más tarde se aprueba por la Asamblea General de las Naciones Unidas la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Desde esta fecha y durante una década la O.N.U. estuvo ocupada en la redacción de pactos complementarios y protocolos adicionales a la Declaración, mientras se cuestionaba seriamente la continuidad del proyecto de la Declaración de derechos del niño.

En la actualidad nos parece evidente que si a un sujeto adulto hay que protegerle sus capacidades más específicamente humanas en orden a que se reconozca su derecho a ser hombre, entonces con más razón se han de proteger las mismas capacidades de quién, por edad, está en proceso de desarrollo, reconociendo así su derecho a vivir plenamente su infancia (en los resultados de este proyecto comprobaremos que los mismos niños y niñas tienen muy bien asumida esta idea).

A pesar de la injustificada demora que sobrevino con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el 20 de noviembre de 1959 la Asamblea General de la ONU aprobó en sesión plenaria la Declaración de Derechos del Niño, sin ningún voto en contra. Finalmente, treinta años después, el mismo día y mes, la ONU adoptó la que hoy conocemos como Convención sobre los Derechos del Niño, expresando así la creciente sensibilidad y preocupación hacia la infancia. Con este texto hemos pasado del reconocimiento de los 10 derechos de la Declaración a los 54 de la Convención.

A lo largo de este siglo se ha ido, pues, consolidando la idea de que reconocer el valor singular de la infancia implica considerar a

los niños y las niñas sujetos de derechos específicos. Esto significa asumir que la infancia tiene una serie de necesidades universalmente reconocidas que los adultos de cualquier ámbito cultural tenemos que ayudar a satisfacer. Como en la conocida poesía de Tagore «.../tus hijos no son tus hijos/son hijos de la vida/...». No nos pertenecen como meros objetos ni como medios: son fines en sí mismos. Ser niño o niña ya no es un estado de imperfección o de carencias negativas. Tampoco son adultos en pequeño o el espejo donde proyectar nuestros sueños no cumplidos. La infancia ha de ser reconocida hoy como un entidad específica y con sentido en sí misma, un camino hacia el futuro, un período para vivir con plenitud.

Los derechos de la infancia hay que entenderlos como derechos de protección del desarrollo personal y social de los niños y las niñas. A través de estos derechos reconocemos sus necesidades básicas de supervivencia y de protección. Por eso, la sociedad, en su conjunto, y los agentes educadores, en particular, tienen en la Convención una clara guía educativa, unas propuestas para aprender a valorar qué acciones son las valiosas en nuestra relación con la infancia. Y para las situaciones controvertidas, cuando se debate social y políticamente la conveniencia de ampliar o de restringir sus derechos, la misma Convención nos propone situarnos en la perspectiva de buscar siempre y en todo lugar el «interés superior de la infancia».

En el ámbito de la investigación académica hay un interesante debate teórico entre dos posturas que plantean enfoques diferentes sobre los derechos de la infancia. Para algunos —los llamados *kiddy-libbers*— los niños y las niñas no deberían estar sujetos a una Convención específica, sino disfrutar de los mismos derechos que los adultos. Para otros —los llamados *child-savers*—, la infancia requiere de una protección especial, porque el ejercicio de derechos debe ir acompañado del desarrollo de ciertas capacidades. De un análisis detenido sobre este debate [15], merece la pena destacar que, una vez satisfechos los derechos de la infancia que responden a necesidades básicas, como, entre otros, la alimentación, la salud y la educación, la discusión en torno a si ampliamos o restringimos el resto de derechos de los niños y las niñas es un debate que no debe plantearse con posiciones extremas. Por eso, el criterio de atender en cada situación al «interés superior de la infancia» constituye un procedimiento prudente y que permite ajustarnos a las circunstancias de cada caso para descubrir cuáles son los bienes que hay que promover.

Suele afirmarse que los derechos de las personas se caracteri-

zan por estar acompañados de sus deberes. Derechos y deberes serían las dos caras de la necesaria convivencia social. Sin embargo, es interesante observar que cuando nos referimos a los derechos de la infancia, los deberes relacionados con éstos no son, en rigor, obligaciones para los niños sino para los adultos. Cada derecho de la infancia es un deber para los adultos. Reconocer a los niños y las niñas sus derechos supone, así, que los adultos nos comprometamos a asumir los deberes que de aquéllos se derivan en términos de acción.

Entre todos estos deberes, hay uno especialmente dirigido a los profesores: la enseñanza de los derechos de la infancia. En el campo educativo no basta con respetar los derechos de los niños y las niñas. Es necesario también promover su conocimiento: que ellos mismos se conviertan en agentes de su derechos, en animadores para su correcto cumplimiento.

Una de las posibilidades educativas más interesantes que tienen los derechos de la infancia es que pueden favorecer una adecuada formación social de los niños y las niñas. La situación de la infancia, *en general*, en nuestro entorno social hace que resulte poco apropiado defender en la escuela la perspectiva, válida en otros contextos, de que la enseñanza de los derechos de la infancia suponga dar la voz a una minoría oprimida. Por eso, el enfoque pedagógico dominante debería consistir, más bien, en que los docentes contemplen la enseñanza de los derechos de los niños y las niñas como prácticas de aprendizaje social. La enseñanza de sus derechos es una correcta vía pedagógica para acercarlos progresivamente a su condición de aprendices de ciudadanos. No hay que olvidar, sin embargo, la necesaria exposición y discusión de las diversas situaciones en las que, en nuestro país y fuera de él, se dejan de cumplir estos derechos.

Nuestro proyecto trata de llevar a la práctica este conjunto de ideas. Como se ha señalado, la defensa y promoción de los derechos de la infancia pretende, entre otras finalidades, promover la condición de agentes de los propios niños y niñas. Por eso, pensamos que el primer acercamiento no podría consistir en una exposición teórica de sus derechos, sino en un diálogo abierto sobre las experiencias personales que tienen sobre sus propios derechos.

Por otra parte, este diálogo tendría que enmarcarse en una situación de aprendizaje que nos permitiese evitar el mero intercambio de opiniones a modo de charla de recreo. Para favorecer esta situación consideramos adecuado diseñar una serie de preguntas que cumpliesen tres objetivos: favorecer el diálogo y la

reflexión, enseñarles sus derechos principales mediante interrogantes en los que se busca su parecer a través de situaciones fácilmente observables o conocidas por ellos y, por último, que nos permitiese recabar información para su sistematización y análisis. Por los resultados obtenidos, pensamos que las preguntas planteadas han satisfecho estos tres objetivos. Los niños y las niñas se han enfrentado a planteamientos conocidos pero que chocaban con sus propias experiencias y valoraciones, lo que les ha obligado a matizar y explicar mejor sus propias posturas, enriqueciendo así la reflexión y los análisis de la investigación. La mejor prueba de este hecho es que algunos profesores han manifestado su enorme asombro ante las opiniones razonadas de sus propios alumnos y alumnas.

3. Aspectos metodológicos del proyecto

Metodológicamente, el proyecto *Crecer con derechos* se sitúa en el entorno de las metodologías cualitativas y de la investigación-acción, basándose, como se ha explicado, en una determinada caracterización de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al aula. El proyecto se desarrolló en 17 colegios de diferentes puntos de nuestra geografía, vinculados a las redes de centros de los programas de nuevas tecnologías. En el mismo tomaron parte 748 niños y niñas, mayoritariamente del tercer ciclo de educación primaria (10-12 años) [16] y una treintena de profesores y profesoras de diferentes tipos de escuelas: públicas y privadas, grandes y pequeñas, urbanas, suburbanas y rurales. Se estructuró en dos fases:

a) *Actividad del aula:*

El objetivo de esta fase era introducir a los niños y las niñas en el significado de los derechos, conocer su experiencia de los mismos y favorecer la capacidad de expresar cómo los viven. Para ello, se pidió a los profesores que simulasen la siguiente situación que representaría el escenario ficticio de trabajo: «Se ha recibido en el colegio un mensaje de los gobernantes de otro mundo, en el que preguntan por los derechos que tienen los niños y las niñas en la Tierra, y cómo los viven. Quieren saberlo porque están elaborando nuevas leyes para su mundo y les gustaría saber lo que pensáis aquí sobre los derechos» (El profesor debía recrear la situación hasta conseguir la atención de los alumnos: escenificar la situa-

ción, poner nombre a ese nuevo mundo, etc.)

Para iniciar la actividad, se diseñó un pequeño recurso didáctico adaptado a la edad de los alumnos, con una explicación sencilla de lo que son los derechos y un juego de lápiz y papel. Usando técnicas como la discusión dirigida o la lluvia de ideas, el profesor pedía, a continuación, a la clase sus opiniones sobre las diversas preguntas que hacían los habitantes del otro mundo. Estas preguntas constaban en un formulario diseñado al efecto (ver anexo), en el que, a partir siempre de posibles situaciones experienciales, se hacía reflexionar a los alumnos acerca de diversos aspectos y temas relativos a los derechos: su conocimiento, universalidad, derecho a la participación, trabajo infantil, derecho a la vida y pena de muerte, derecho a la educación e integración escolar, derecho al juego y al ocio, trato hacia los animales y las personas. A fin de fomentar una postura crítica, en los casos en los que se consideró necesario, el propio enunciado de la pregunta aportaba argumentos en favor de las opiniones previsiblemente menos populares. La pretensión fundamental era que los propios niños y niñas se expresasen, por lo que se sugería al profesor que los animase a ejemplificar en ellos mismos —en su vida, escuela, familia, etc.— las respuestas y opiniones que fuesen dando.

b) Puesta en común:

La finalidad de esta fase era recoger y aunar la información de los diferentes centros participantes en el proyecto, a fin de proceder a su sistematización y análisis. Para ello, diseñamos y situamos en la página de Internet del proyecto un formulario con las preguntas propuestas para la discusión de los niños y las niñas, que el profesor de cada grupo debía cumplimentar y enviar una vez finalizada la actividad del aula (alternativamente, se usó también el envío directo por correo electrónico, e incluso, en un caso, por correo postal).

Como complemento a la actividad, nos interesó mucho conocer la opinión de los propios profesionales acerca tanto de las posibilidades educativas de los derechos, como de esta experiencia en particular. Con este fin, el formulario, se acompañó de una serie de preguntas de valoración para los profesores y las profesoras (ver anexo).

Una vez recogida y analizada toda la información, los resulta-

dos globales se remitieron de nuevo a los centros, que han podido continuar y reformular a partir de ellos, si así lo han deseado, la actividad de aprendizaje en torno a los derechos.

4. Resultados: la experiencia infantil de los derechos

a) Los derechos, realidad y aspiración:

Los resultados obtenidos en el proyecto permiten obtener una imagen de cómo viven los niños y las niñas sus derechos. Se comprueba que tienen conciencia de sus derechos, saben lo que es un derecho, los derechos que tienen y los que les gustaría tener. Saben también que hay niños y niñas que no disfrutan de sus mismos derechos y que no pueden vivir como ellos, que *«pasan hambre y están enfermos y nadie les cuida»*, que *«no van al colegio, no tienen cosas para jugar»*, que *«trabajan en condiciones penosas»*, que *«crecen en la calle y comen de la basura»*. No tienen derechos porque *«nunca se los han dado»*.

Cuando se les pregunta *¿a qué otras cosas os gustaría tener derecho?*, sus contestaciones se dividen en cinco tipos:

- * Los derechos relacionados con el ocio, *«a hacer lo que quiera en mi tiempo libre»*, *«a jugar sin que se metan los mayores»*....
- * Los derechos relacionados con el mundo adulto, *«a votar a nuestro Presidente, porque al fin y al cabo también es nuestro»*, *«a mandar a mis padres un poco»*, *«a trabajar para que me paguen»*....
- * Los derechos relacionados con los amigos, *«a tener más amigos que vayan a la escuela»*, *«a invitar a dos o más niñas a casa»*....
- * Los derechos que tienen que ver con la vida escolar, *«a una educación en casa»*, *«a no ir al colegio a no ser que nos apetezca, tener menos horas de clase y a que nos mandaran menos deberes»*, *«a que nos tengan respeto y cuando hagamos algo mal que comprendan que somos niños»*....
- * Por último, reclaman otro conjunto de derechos muy variados relacionados con la creación de un entorno de seguridad y felicidad, *«a no tener miedo cuando vas por la calle»*, *«estamos hartos de ver tanta violencia y armas, misiles y todos los días oír en la televisión atentados en todas partes»*, *«a ser felices»*, *«a soñar»*...

A través de estas respuestas, los educadores podemos extraer por lo menos dos ideas acerca de qué es lo que nos están pidiendo sobre sus derechos. En primer lugar, nos hablan de los derechos de los que ya tienen experiencia, de las cosas que pueden hacer. Nos dicen cuáles les gustan más y, por tanto, cuáles les gustaría tener derecho a seguir haciendo, e incluso poder hacer más frecuentemente. Pero, sobre todo, nos están informando de otros derechos que reconocen y valoran positivamente en los adultos y que a ellos les gustaría también poder ejercer. Los niños y niñas de esta edad ya no nos reclaman tanto cuidados y protección como capacidad de autonomía, no quieren ser sólo mimados, quieren aventurarse en el mundo por ellos mismos, a que su voz se reconozca: *«que se tenga en cuenta nuestra opinión», «decidir nuestra sexualidad», «que nos respeten y nos escuchen», «vivir mis aventuras», «tener razón»*. En el fondo, como dice uno de los niños, el derecho *«a ser uno mismo»* o, como añade otro, *«a tener un nombre»*. Sin embargo, es una libertad que quiere ser ejercida en un entorno de seguridad, *«a no tener miedo cuando vas por la calle», «a que los niños que no saben quiénes son sus padres que los conozcan», «a que no abusen de nosotros y a que nos saquen del país cuando hay guerra»*.

La pedagogía nos enseña que el proceso formativo de los niños y las niñas es una mezcla sutil de libertad y acompañamiento. La madurez no se alcanza de la noche a la mañana. Fijar un momento determinado de mayoría de edad legal para poder ejercer derechos (*«a votar», «a conducir coches y camiones»*, como se reclama en algunas de las respuestas) es un criterio necesario de organización social, pero pedagógicamente la vida no funciona a saltos. Pedagógicamente es un error, en el que por desgracia siguen cayendo muchos padres, someter a los hijos y las hijas a la disciplina y control más severos hasta un determinado momento y concederles entonces la libertad más absoluta.

b) Universalidad de los derechos:

Los niños y las niñas consideran que tener derechos es algo bueno para todos *«porque si ya a primera vista no somos importantes imagínate si nos quitan nuestros derechos»*. Conciben la igualdad de derechos de dos maneras. En primer lugar, como punto de partida: *«Todos tenemos los mismos derechos porque todos somos personas», «porque todos somos seres humanos», «porque todos somos iguales, más guapos, más feos, o más altos o bajos, todos necesitamos lo mismo», «porque uno sea rico no quiere decir que el otro no sea persona»*.

En segundo lugar, entienden los derechos como punto de llegada para lograr una sociedad mejor y más justa: *«¡Es mentira! todos no somos iguales, hay niños, niñas, negros, chinos, pero todos tenemos que tener los mismos derechos», «porque si no tienen estos derechos no podrán tener una vida feliz como los demás», «porque si no a algunos niños cuando quieran algo les costaría más que otros».* O para conseguir una sociedad más ordenada: *«porque si no cada uno haría lo que quisiese», «porque si no los tuvieran se sentirían marginados y recurrían a cosas como la droga, delincuencia, etc.»*, *«porque si no el mundo sería un desorden»...*

Por tanto, los niños manifiestan un sentido muy acusado de los derechos como factores de igualdad, justicia y organización social. Todos tenemos que tener los mismos derechos *«porque nos dan las mismas probabilidades de una vida mejor».* Pero, la igualdad, incluso para los niños, no anula la iniciativa y la responsabilidad individual. Los derechos se tienen, pero también se ganan, y como se ganan se pierden: hay quienes *«abusan de sus derechos y habría que quitarles alguno».* En algunas respuestas se refleja también un sentido acusado de la competitividad, que puede llegar a la exclusión, el sentido de la vida como el *«sálvese quien pueda»:* *«porque cada uno tiene lo suyo».*

c) *Los derechos cívicos:*

En lo que se refiere más específicamente al ejercicio de los derechos cívicos, los niños y las niñas manifiestan saber lo que significa votar y decidir democráticamente. Tienen la experiencia cotidiana de respetar las decisiones de la mayoría. Así, con los amigos votan *«para elegir los juegos»,* o *«los capitanes del equipo de fútbol».* En casa, para decidir algunos aspectos de la vida familiar, resolver problemas y repartir tareas, como dice uno de ellos, *«para quitar la mesa, y siempre me toca a mí».*

Sin embargo, corresponde sobre todo al colegio fomentar este tipo de actitudes y valores democráticos a través de los procesos educativos específicos y de la organización de la vida escolar y del aula. Así, es en la escuela donde los niños y las niñas manifiestan adquirir más experiencia de los cauces de participación y decisión democrática. En el colegio votan para elegir a los representantes de clase o, en su caso, en el Consejo Escolar; para decidir actividades tanto de tipo escolar como extraescolar; para valorar trabajos; para establecer reglas; para formar equipos y elegir compañeros de clase.

Con todo, es interesante observar cómo para los niños y las

niñas sus delegados o representantes de clase encarnan menos sus intereses que los del mundo adulto. Quizás haya variado el procedimiento para su elección, pero no tanto la visión que se tiene de esta figura: *«votamos en el cole para elegir el representante y no hablar y no se forme alboroto. Para que cuide de la clase cuando el maestro no está y diga quién se ha portado mal»*.

d) *El trabajo y la explotación infantil:*

Los niños y las niñas muestran una gran sensibilidad contra el trabajo infantil. De hecho, como comentó uno de los profesores «el tema es muy interesante, y ya se había tratado en clase, puesto que hemos participado en la Marcha Global contra la explotación laboral de la infancia». Las razones que dan los niños y las niñas por las que se oponen a que en la infancia se realicen trabajos como los mayores pueden agruparse en las siguientes categorías: a) porque no se ven con las condiciones físicas necesarias: *«los niños no tenemos nuestro organismo todavía desarrollado para hacer trabajos», «es mucho esfuerzo, demasiado»;* b) porque asocian el trabajo infantil a situaciones sociales y laborales penosas que suponen una explotación: *«más que nada por su salud. Se tienen que levantar muy pronto, casi no comen, suelen hacer trabajos pesados. Me parece injusto, suelen estar enfermos y algunos mueren por eso», «les pagan una miseria», «si van a explotar a los niños haciéndolos trabajar es mejor que no los tengan»* y c) porque ven en el trabajo infantil una violación de sus derechos a la educación, al juego y a una preparación para el futuro: *«porque no saben que tienen esos derechos por eso trabajan», «tenemos que estudiar para tener trabajo de mayores», «todos los niños deberían estar en el colegio para aprender, estudiar, dibujar, jugar.... como todos nosotros»*.

Hay algunos niños y niñas que en sus respuestas se distancian, no obstante, de los acontecimientos sociales más cercanos (la Marcha contra la explotación laboral de la infancia, cuyo paso por nuestro país coincidió con la realización del proyecto), mostrándose menos disconformes con el trabajo infantil. Las razones no son tan numerosas, y, contrariamente a lo que sucede en las respuestas anteriores, se proyectan más sobre sí mismos que sobre «otros niños». Estas razones pueden agruparse también en tres categorías: a) como ayuda económica al trabajo de los padres: *«cuando las madres tienen muchos hijos y los mayores la tienen que ayudar»;* b) como anticipación de situaciones futuras: *«porque cuando seamos mayores vamos a tener que hacerlo»* y c) como signo de

autonomía: *«si eso es lo que quieren pues que lo hagan, yo no me meto en eso, pero si es obligado, ya es otra cosa a la que no sé responder».*

En definitiva, los niños y las niñas tienen muy claro que están en un periodo de preparación para el futuro. A través de sus respuestas observamos que no valoran negativamente tanto el trabajo infantil, como las condiciones penosas en las que habitualmente se realiza y la privación que esto supone de sus derechos a la educación, al ocio y a una vida digna. Esta postura no es extraña, dado que la organización y vida familiar suele girar, en gran parte, alrededor del trabajo de los mayores al que se asocia a ciertas posibilidades, como el dinero necesario para el sustento o para divertirse en el tiempo libre. Por ello, como hemos visto, al preguntarles qué otros derechos les gustaría tener, algunos responden que al trabajo remunerado, reflejo de las posibilidades de los adultos y signo de una mayor autonomía.

e) *El derecho a la educación y la integración escolar:*

Para los niños y las niñas no tener que ir al colegio no es una suerte. *«Aprender es un derecho».* Valoran del colegio, en primer lugar, las oportunidades que les ofrece en el momento actual, para hacer amigos, para aprender a leer, a escribir, a contar,... a conocer sus derechos. En segundo lugar, las oportunidades que les proporciona para su futuro como adultos, laboral y socialmente. Si no vas al colegio *«no aprendes y luego te pueden timar»*, *«serás como un burro y de mayor imagina que quieras viajar, para la otra gente serás un ignorado y nadie querrá tenerte como amigo».* El colegio les ofrece la posibilidad de *«aprovechar las oportunidades que no han tenido nuestros padres».*

Pero también el colegio, los exámenes, los deberes, se les llegan a hacer pesados. A veces se viven incluso como poco rentables: *«¡Ya ves! la escuela es un aburrimiento, que si el paleolítico y te mandan 500 ejercicios, mejor irte a pescar y vender los peces».* El colegio es una obligación, algunos dicen que debería ser voluntario, pero para aquellos que no tienen la posibilidad de elegir, es otra cosa: *«aunque los niños nos quejemos es la mayor suerte del mundo y millones de niños nos admiran porque tenemos esa suerte».*

¿Qué opinan los niños y las niñas de la integración en los colegios de otros niños y niñas con problemas especiales de aprendizaje? Tanto los que están a favor como en contra, enfocan siempre sus respuestas hacia lo que suponga mayor beneficio para

estos niños y niñas. Algunos piensan que deberían ir a colegios especiales porque *«así aprenden más», «allí todos son iguales y no se sienten acomplejados y podían disponer de profesores especializados»*. Otra de las razones que dan parece basarse en la experiencia de que al débil y diferente se le puede tratar mal: *«deben ir a colegios especiales porque a lo mejor se meten con ellos»*. Quienes piensan que sería mejor que no fuesen a colegios especiales aducen el mismo tipo de razones, *«porque así aprenden más cosas de nosotros», «porque así se adaptan a los demás y así no se encuentran apartados de los demás y no se sienten avergonzados y discriminados»* o *«porque si los de su clase le aceptan bien no veo por qué no, porque puede tener alguien que le ayude»*.

f) *El derecho al juego y al ocio:*

Tanto cuando responden que disponen de tiempo suficiente para jugar y divertirse como cuando se quejan de no tenerlo, los niños y las niñas muestran estar muy ocupados en tareas escolares, no sólo en el colegio sino también fuera de él. En sus respuestas, indican la necesidad que tienen de organizarse para poder compaginar la realización de los deberes escolares con su tiempo libre: *«con una buena organización hay tiempo para jugar; además existen días festivos, fines de semana...»*

Algunos se quejan de no disponer de más tiempo para estar con sus amigos tras la salida del colegio, *«porque hay niños que tienen que ir a clase después y no les da tiempo a jugar»*, o para compartir con la familia, *«porque nos pasamos el día estudiando y no tenemos tiempo suficiente para descansar y estar con nuestros familiares»*. El juego queda en algunos casos relegado para los fines de semana y las vacaciones, porque *«los días de diario no podemos disfrutar», «yo llego a mi casa, hago la tarea, meriando, me ducho, ceno y me voy a dormir»*.

Contrariamente a lo que suele ser un tópico extendido, los niños y las niñas no reclaman más tiempo para actividades como ver la televisión. Declaran que ese tiempo ya es suficiente, *«a veces demasiado, y también a veces me sobra tiempo»*. Pero se quejan de que no haya más oferta infantil, de los cambios de programación y, sobre todo, de que los programas que hay *«los ponen en horarios en que no siempre podemos verlos»*. En sus respuestas indican la sensación de una desproporción entre los programas infantiles y los de los adultos, *«faltan programas para niños, casi todos los programas hablan de política y hay muchos programas de violencia»*. En algunos casos, relacionan de forma llamativa su decepción

por el tipo de programación con el tiempo disponible: *«Al no haber programas buenos, no necesitamos mucho tiempo para verla»*, concluye un niño.

g) El derecho a la vida y la pena de muerte:

No quisimos dejar fuera de la reflexión de los niños y las niñas algunos aspectos especialmente duros en torno a los derechos humanos, como la pena de muerte relacionada con el derecho a la vida. Como los adultos, hay quienes justifican esta pena, quienes la rechazan en todos los casos y quienes la hacen depender de las circunstancias. Sin embargo, la mayor parte de las respuestas señalan que condenar a morir está mal porque *«es una brutez»*, porque *«son tan asesinos como los verdugos»*, porque *«todos tienen derecho a la vida y nadie es dueño de la vida de los demás»*, porque *«habría que reformarlo, nunca quitarle el placer de vivir»*, porque *«¿es que no hay sitio en la cárcel y hay que matarlos para que haya sitio?»*.

Los que la justifican lo hacen por dos razones: *«porque se lo merecen, porque no hubiera hecho daño a nadie y no le hubiera pasado nada»*, pero también algunos piensan que la pena de muerte es preferible a otros castigos peores: *«porque es mejor la muerte a estar toda la vida en la cárcel»*. Para algunos, se necesita tener en cuenta las circunstancias del delito cometido, *«si ha matado a setenta personas pues sí pero si ha matado a una, no»*.

Sus comentarios indican la gran cantidad de variables que conviene considerar a la hora de tratar este tema. Y es llamativo el grado de madurez que muestran en algunas de sus respuestas. Por ejemplo, aparece con claridad la consideración de la pena de privación de libertad como posibilidad de rectificación y no sólo como castigo. Se oponen a la pena de muerte *«porque no les dan oportunidad para rectificar su vida»*, *«...hay gente que ha tenido un fallo, o sea gordo, pero una oportunidad se les puede dar»*.

También aparece la necesidad, para valorar el castigo, de ponerse en el lugar de los que sufren las consecuencia de determinadas acciones. Las respuestas de los niños y las niñas, como las de los adultos, se debaten muchas veces entre los sentimientos que arrastran y los principios ético-rationales, como el derecho de todos a la vida: *«no, pero a veces hay crímenes tan terribles que dan ganas»*, *«me parece ¡fatal! ¡cómo van a matar! se habrán vuelto locos porque todo el mundo tiene derecho a la vida, claro que si me*

pongo en el papel de una madre a la que han matado a una hija sí lo entendería, pero sigo pensando que no».

Para los niños y las niñas la vida es demasiado valiosa, se extiende demasiado por delante para vivirla de cualquier modo. Por eso, muchas veces, declaran que morir es preferible a *«la soledad de estar en la cárcel»*. Como comenta una de las profesoras participantes en la investigación, *«me ha sorprendido que once niños estuvieran a favor de la pena de muerte, pero no me ha sorprendido tanto que lo razonen en función de que para ellos, es peor la pérdida de libertad de por vida, que la pérdida de la vida misma. Se oponen a la pena de muerte como castigo, pero ante la elección la prefieren»*.

h) El trato hacia los animales y las personas:

El último tema trabajado fue el trato hacia los animales en comparación con el trato hacia las personas. Se les preguntó si darle una patada a un niño y dársela a un perro es o no lo mismo.

Cuando se fijan en las *consecuencias* de la acción tienden a responder que es igual, porque el perro *«también es un ser vivo, también le duele, porque se pueden quedar cojos»*. Por el contrario, cuando se fijan en *quién* sufre la consecuencia de la acción, a veces consideran también que es lo mismo, pero otras veces no. Es lo mismo sobre la base de una igualdad de proyección: está mal pegar a un perro *«porque si tú eres un perro y te dan la patada es lo mismo como si fueras un niño»*, *«pues también los perros son personas como tú y yo»*, *«el perro es un humano mismo»*. Es distinto, porque distintos son los animales y las personas. Si acentúan la diferencia en favor del perro, lo hacen por la consideración de una situación desventajosa (*«el perro no se puede defender»*), mientras que si la diferencia se decanta en favor del niño lo hacen por su condición humana: *«uno es humano y el otro no»*, *«los animales no tienen los mismos derechos que los niños»*. En cualquier caso, rechazan las acciones violentas contra los animales. Las razones que aducen son principios generales aplicables tanto a la situación propuesta en la pregunta como a cualquier otra. Por eso, en algunas ocasiones, indican que *«en los dos casos, el que pega da muestra que es un violento, poco sensible y que no atiende a razones»*, *«no hay que ser violentos con nadie, ni con personas ni con animales»*, *«es necesario huir de la violencia»*...

i) Valoración de los profesores:

Hay que destacar la acogida, colaboración, y en muchos casos entusiasmo de los profesores participantes en el proyecto. Éstos lo valoraron muy positivamente, tanto en lo que se refiere a la metodología empleada y colaboración escuela/universidad a través de las posibilidades de Internet y los programas de nuevas tecnologías, como, sobre todo, por la oportunidad brindada a los niños y las niñas de trabajar en torno a los derechos. Como comenta uno de los profesores, la experiencia ha dejado «camino abierto para proseguir trabajando». Otros destacaron la necesidad de organizar cursos sobre este tema o de contar con más material para el uso en clase.

Los propios profesores quedaron, a veces, muy sorprendidos del grado de implicación y de las respuestas de los niños y las niñas «lo cual nos ha ayudado a conocerles mejor». Como suele suceder en la enseñanza, el beneficio es mutuo «porque nos ha hecho reflexionar a todos sobre los derechos, una palabra tan conocida y al mismo tiempo tan desconocida».

Prácticamente, hubo unanimidad a la hora de considerar la conveniencia de introducir los derechos de la infancia en los proyectos educativos y curriculares de los centros, y se destacaron los efectos positivos que, desde un punto de vista pedagógico, tiene para los niños y las niñas saber más cosas sobre sus derechos. Estos efectos inciden sobre la percepción tanto de los propios derechos, como de los derechos de los demás, y, de la unión de ambas perspectivas, en la generación de actitudes hacia el otro y del sentido de los propios deberes. Así, los profesores señalaron, entre los efectos de esta enseñanza, el contar con más información y formación para poder defender la idea de los derechos, aprender a respetar mejor los derechos de los demás, saber utilizar mejor sus derechos, ayudar a formarse un criterio propio, adquirir conciencia de su propia realidad y de si alguno de sus derechos está siendo violado, tomar conciencia de la realidad de los demás, crear actitudes de solidaridad, responsabilidad y respeto mutuo, valorar lo que se es y de lo que se dispone, ayudar a formar el sentido de sus deberes, etc.

Los profesores participantes en el proyecto fueron también bastante unánimes al considerar que la reforma educativa facilita que la escuela asuma este tipo de enseñanzas. Sin embargo, son muy pocos los que han recibido en alguna ocasión formación específica para la utilización pedagógica de los derechos. Piensan que la

introducción de este tipo de objetivos no tiene porqué politizar la escuela, pero las mayores discrepancias se producen al considerar si se habla mucho de los derechos de los niños y las niñas y muy poco de sus deberes. Alguno de los profesores señaló que «no se pueden exigir derechos si no se sabe que hay que cumplir con los deberes», por lo que, según otro, «la enseñanza de ambas cosas debería incluirse en el currículo».

Entre los procedimientos más valorados para formar a los niños en sus derechos, se destacaron, sobre todo, aquellos que suponen una mayor cercanía y contacto con la realidad infantil. En primer lugar, hacerles hablar de su vida cotidiana y, después, saber ponerse en su lugar. Por el contrario, el procedimiento menos valorado fue la creación de comités de defensa de los derechos de los niños y las niñas en los centros, mientras que, entre otras posibilidades didácticas se sugirieron la realización de debates y juegos de simulación, o el seguimiento y comentario de noticias relativas al tema en los medios de comunicación.

* * *

A todos los niños y niñas, profesores y profesoras, que tomaron parte en el proyecto ofrecemos desde aquí nuestro más sincero agradecimiento. Participaron los colegios:

- C.P. Albait. Bolbaite, Valencia.
- C.P. Almanzor. Candeleda, Ávila.
- C.P. Blas Infante. Casares, Málaga.
- C.P. Dr. Federico Rubio. Madrid.
- C.P. Herrerías. La Unión, Murcia.
- C.P. José Nogales. Aracena, Huelva.

C.R.A. Laciana. Villager de Laciana, León.
 Colegio Liceo Ibérico. Madrid.
 C.P. Manuel Sainz de Vicuña. Madrid.
 C.P. María Zambrano. Móstoles, Madrid.
 C.P. Ntra. Sra. de las Nieves. Alicante.
 Colegio Ntra. Sra. Santa María. Madrid.
 Colegio Nuryana. La Laguna, Sta. Cruz de Tenerife.
 C.P. Princesa Sofía. Minglanilla, Cuenca.
 C.P. Reina Sofía. El Cañarico-Alhama, Murcia.
 C.P. Los Rosales. Madrid.
 C.P. San José de Calasanz. Los Yébenes, Toledo.

Con el patrocinio de la Fundación Crecer Jugando.

Dirección de los autores: Fernando Gil Cantero y Gonzalo Jover Olmeda. Facultad de Educación —Centro de Formación del Profesorado—.Universidad Complutense de Madrid. Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 8.X.1998

NOTAS

- [1] Véase: BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1995) La socialización como forma de educación moral: una propuesta en el contexto de la reforma educativa, *Revista de Pedagogía Social*, 11, pp. 183-202; GIL CANTERO, F. (1990) *El sentido de los derechos humanos en la teoría y la práctica educativa* (Madrid, Publicaciones de la Universidad Complutense); GIL CANTERO, F. (1997) Derechos humanos, en *Filosofía de la Educación Hoy. Diccionario*, pp. 154-157 (Madrid, Dykinson); JOVER, G. (1988) El derecho a la educación en los textos internacionales de derechos humanos, **revista española de pedagogía**, 46:180, pp. 281-303; JOVER, G. (1995) La idea de tolerancia en el proyecto educativo de la Unión Europea, **revista española de pedagogía**, 53:201, pp. 225-247.
- [2] GIL CANTERO, F. (1991) La enseñanza de los derechos humanos, **revista española de pedagogía**, 49:190, pp. 535-561.
- [3] Cfr. DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*, pp. 43-44 (Madrid, Santillana / UNESCO).
- [4] Web del proyecto: <http://www.ucm.es/info/quiron/crecer.htm>. Todos los recursos informáticos fueron diseñados y elaborados, a partir de procesos de autoaprendizaje, por los autores del proyecto.
- [5] BARROSO, C. y JOVER, G. (1998) Aprendiendo y enseñando: el uso de las nuevas tecnologías de la información en educación superior. *XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación «La educación universitaria. Nuevos*

retos educativos y tecnológicos». Málaga, noviembre de 1998.

- [6] COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995) *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* (Luxemburgo, Servicio de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- [7] O.C.D.E. (1987) *Technologies de l'information et apprentissages de base* (Paris, OCDE).
- [8] PAYNE, C. (Ed.) (1993) *Education in the age of information, The Challenge of Technology* (London, Manchester University Press).
- [9] MURPHY, J. W. y PARDECK, J. T. (1987) La concepción tecnológica del mundo y el empleo responsable del ordenador en el aula, *Revista de Educación*, 283, pp.223-234.
- [10] RIVERA, G. I. (1990) El desarrollo del pensamiento de orden superior, el rol del computador y las nuevas tecnologías, *Revista de Pedagogía*, 332, pp.242-246.
- [11] ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1986) Teaching functions, en WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, pp. 376-391 (New York, McMillan).
- [12] ASPIN, D. N. (1986) On some of the implications of the IT revolution for the curriculum of educational institutions, *Westminster Studies in Education*, vol. 9, pp. 21-32 y WOLFE, A. (1991) Mind, self, society and computer: artificial intelligence and the sociology of mind, *American Journal of Sociology* 96:5, pp. 1073-1096.
- | | | | |
|--|--|--|--|
| [13] El proyecto se difundió a través de las siguientes redes: Programa de Nuevas Tecnologías de la Comunidad Foral de Navarra, InterCentres, Red de Centros Andaluces en Internet, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del M.E.C., Aldea Digital, CECE net. | | | |
| [14] FREEMAN, M. D. (1983) <i>The rights and wrongs of children</i> (New Hampshire, Frances Pinter). | | | |
| [15] GIL CANTERO, F. (1990) Sobre los derechos de la infancia. A propósito del 30 Aniversario de su Declaración, <i>Bordón</i> , 42:2, pp. 133-144. | | | |
| [16] Excepto en uno de los colegios, que se trató de alumnos (44 en total) de 1.º de ESO. | | | |

SUMMARY: THE EXPERIENCE OF RIGHTS IN CONTEXTS OF SCHOOL LEARNING: A RESEARCH THROUGH NEW INFORMATION TECHNOLOGIES.

As a consequence of some previous theoretical work, this paper analyses children's experience of rights. The project «Growing with Rights», was carried out via

	Mucha	Bastante	Regular	Poca	Ninguna	N. op.
A. Constituir comités de defensa de los derechos de los niños en los centros.						
B. Aprender a ponerse en su lugar						
C. Enseñarles la Convención Internacional sobre los derechos del niños.						
D. Mostrarles películas sobre violación de derechos en otras partes del mundo.						
E. Hacerles hablar de su vida cotidiana.						
F. Otras (Especificar):						

Internet in sixteen Spanish primary schools. More than seven hundred pupils (10 to 12 years old) and thirty teachers took part in it. The project was grounded on the idea that children's rights aim to promote the image of boys and girls as active agents. So, when teaching rights we must depart from an open dialogue on the personal experience have about their own rights. In the paper, we first consider the theoretical basis of the project, concerning both the pedagogic possibilities of the new achievements in information technology, and the evolution and meaning of the rights of the child. Then, we expose some methodological aspects and discuss the main results arising from the research.

KEY WORDS: Human rights teaching, Children's rights, Children's voice, Information Technology.

ANEXO

FORMULARIO:

C o l e g i o :

Curso: rev. esp. ped. LVI, 211, 1998 Número de niños/as: Fecha: