

Los derechos de la infancia: una aproximación a las ciencias jurídicas a través de la didáctica de la literatura infantil y juvenil

Haurren eskubideak: Zientzia Juridikoetarako hurbilpen bat Haur eta Gazte Literaturaren Didaktikaren bitartez

Los derechos de la infancia: an approach to Legal Sciences through the Didactics of the Young Adult and Children's Literature

Rocío Domene-Benito

Universitat de València

rocio.domene@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-4051-6952>

Recibido / Noiz jaso den: 18/06/2021

Acceptado / Noiz onartu den: 23/10/2021

Resumen

En el presente artículo se dirimen las sinergias entre la didáctica de la lengua y la literatura y las ciencias jurídicas a través de una intervención didáctica en la escuela rural basada en *Los derechos de la infancia* (2014). En esta línea argumentativa, el principal objetivo de nuestra investigación es introducir al alumnado en aspectos jurídicos como son sus derechos a través de la literatura, fomentar las relaciones intergeneracionales y el desarrollo de la competencia lectora y literaria. A tal respecto, los resultados de la intervención didáctica, llevada a cabo en la coyuntura sanitaria de la COVID-19, inciden en la necesidad de dar a conocer los mentados derechos a los niños a través de una lectura reflexiva y una serie de actividades interdisciplinarias, que fomentan el despertar del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad, así como la promoción del aprendizaje digital en la escuela rural.

Palabras clave

Didáctica de la lengua y la literatura; ciencias jurídicas; derechos de la infancia; COVID-19; escuela rural.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO JURÍDICO DEL NIÑO COMO ENTE CON PERSONALIDAD JURÍDICA PLENA. 2.1. Recorrido histórico. 2.2. Situación actual. 3. SINERGIAS ENTRE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS. 4. EDUCACIÓN RURAL: NUEVAS PERSPECTIVAS. 5. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN UN AULA MULTIGRADO. 5.1. Contextualización. 5.2. Metodología. 5.3. Materiales: *Los derechos de la infancia* (2014). 5.4. Diseño, planificación y desarrollo de las sesiones. 5.5. Resultados. 5.6. Discusión. 6. CONSIDERACIONES FINALES. REFERENCIAS.

Laburpena. Artikulu honetan, Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktikaren eta Zientzia Juridikoen arteko sinergiak uztartuko dira landa eremuko eskola batean esku-hartze didaktiko bat eginez *Los derechos de la infancia* (2014) obran oinarrituta. Arrazoibide horren ildotik, gure ikerketaren helburu nagusia da literaturaren bidez alderdi juridiko batzuk ezagutzera ematea ikasleei, zein eskubide dituzten adibidez, belaunaldien arteko harremanak bultzatzea, eta irakurtzeko gaitasuna eta literaturaren ingurukoa garatzea. Esku-hartze didaktikoaren emaitzek nabarmentzen dute landa eremuko haurrei beren eskubideen berri eman behar zaiela testu gogoeta-eginarazleak irakurraraziiz eta diziplina arteko jarduerak eginez pentsamendu kritikoa, irudimena eta sormena erarazteko, eta ikasteko modu digitalak ere bultzatu behar direla halako lekuetan. COVID-19ak eragin-dako osasun larrialdian zehar egin zen ekimena.

Gako hitzak. Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika; Zientzia Juridikoak; haurren eskubideak; COVID-19a; landa eremuko eskolak.

Abstract. In this article, the synergies between the Didactics of Language and Literature and the Legal Sciences are resolved through a didactic intervention in rural schools based on *Los derechos de la infancia* (2014). In this line of argument, the main objective of our research is to introduce students to legal aspects such as their rights through literature, to promote intergenerational relationships and the development of reading and literary competence. In this regard, the results of the didactic intervention, carried out in the health situation of COVID-19, affect the need to make the aforementioned rights known to children through reflective reading and a series of interdisciplinary activities, which promote the awakening of critical thinking, imagination and creativity, as well as the promotion of digital learning in rural schools.

Keywords. Didactics of Language and Literature; Legal Sciences; Children's Rights; COVID-19, rural school.

1. Introducción

De acuerdo con Bustelo (2007), la infancia se transcribe como una única dimensión conceptual donde las ciencias jurídicas y el derecho han jugado un papel esencial en la singularidad del sujeto niño como un ente individual dotado de una serie de derechos. Si analizamos dichos derechos, se ofrece una visión mucho más vasta y amplia que teje redes con campos como la psicología, la historia, la sociología o la pedagogía. Al calor de este planteamiento inicial tan diverso y plural, el principal objetivo de este trabajo de investigación será argüir cómo la imbricación entre las ciencias jurídicas y la didáctica de la lengua y la literatura nos permite promover un aprendizaje por proyectos novedoso e innovador en el aula rural de educación infantil y primaria a través de la literatura infantil y juvenil, teniendo en cuenta la personalidad jurídica del niño como representante de pleno derecho de la ciudadanía.

Tomando en consideración la formulación del objetivo principal, se deslinda la existencia de tres pilares fundamentales: (1) la consideración jurídica plena del niño, (2) la intersección entre las ciencias jurídicas y la didáctica de la lengua y la literatura y (3) el aprendizaje por proyectos en un aula unitaria multigrado de una escuela rural. Con respecto a este último punto, es menester incidir en que

también se indagará en las profundas relaciones que se establecen entre escuela, familia y comunidad y que se configuran en los descriptores que exponen García y Pozuelos (2017, p. 8): cercanía del profesorado, el impacto del colegio en el entorno o la cultura social. Estos autores ahondan en la singularidad de la adopción de un currículum integrado utilizando los proyectos de trabajo como propuesta global en la escuela rural. En esta línea, comentan que:

los proyectos de trabajo en la escuela rural integran el entorno con la experiencia escolar. Así, se permite que los niños sigan aprendiendo, una perspectiva global que complementa la dimensión local, a través de la participación de un tejido de aprendizaje colaborativo y comunitario. (p. 13)

Nos interesa especialmente la acepción de aprendizaje colaborativo y comunitario y su relación con el entorno, ya que la intervención didáctica que presentaremos en sucesivas secciones pretende estrechar lazos entre la escuela, la familia, la comunidad y el entorno. En este sentido, la principal novedad será la inclusión de las ciencias jurídicas para llevar a cabo un proyecto de reconocimiento e identificación de derechos del niño a través de una experiencia literaria basada en *Los derechos de la infancia* (2014), un compendio de cuentos donde prestigiosos escritores elaboran historias de ficción a través de los principios más esenciales concernientes a los derechos de la infancia.

Finalmente, cabe reseñar que, debido a la coyuntura de la COVID-19, la intervención didáctica se llevó a cabo íntegramente de manera virtual fomentando, así, los aprendizajes en la escuela rural a través de la construcción de territorio que brinda lo digital. A tal parecer, se produce un inicio y desarrollo del proceso de alfabetización digital y uso de las TIC que sobrepasa las paredes de la escuela y llega a las familias y, por consiguiente, a la comunidad.

2. Marco jurídico del niño como ente con personalidad jurídica plena

2.1. Recorrido histórico

Debemos retrotraernos a la década de los años 20 del siglo pasado, concretamente a 1924, cuando en la Declaración de Ginebra aparece, por primera vez, de forma expresa, la existencia de unos determinados derechos específicos de la infancia. Se trata, por tanto, de la primera carta de los derechos de la infancia. Inspirada por Eglantyne Jebb, incluía aspectos tan relevantes como el desarrollo del niño tanto material como espiritualmente, la especial idiosincrasia de la niñez como primera receptora de auxilio o de protección en caso de explotación.

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, las Naciones Unidas aprueban en 1949 la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A partir de ese momento, comenzaron diez años de estudio y reflexión sobre las insuficiencias y deficiencias de los Derechos del Niño presentes en la Declaración de Ginebra. Como consecuencia, en 1959, se aprueba la Declaración Universal de los Derechos del Niño con la finalidad de garantizar el desarrollo y la protección de la niñez.

Dicha Declaración incluye diez principios (son los que se mostrarán mediante propuestas literarias de ficción en posteriores secciones), que resumimos a continuación:

1. Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
2. Derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño.
3. Derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.
4. Derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuadas.
5. Derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física.
6. Derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.
7. Derecho a una educación gratuita. A divertirse y a jugar.
8. Derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en caso de peligro.
9. Derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.
10. Derecho a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo.

Es en 1989 cuando la Asamblea General de Naciones Unidas, a través de la Convención de los Derechos del Niño, profundiza en la determinación de la infancia e integra, por ejemplo, el reconocimiento de la niñez como ciudadana plena desde su nacimiento. Se trata, a su vez, de un acto de cooperación internacional para legitimar la relevancia de la niñez en la sociedad.

2.2. Situación actual

Para abordar la situación actual sobre los derechos de la infancia, traeremos a colación la última afirmación manifestada en el epígrafe anterior al respecto de la consideración de la niñez como ciudadana (no futura ciudadana). En este sentido, como ciudadanos tienen derecho a participar activamente en la toma de decisiones y a reivindicarse. Por citar algunos ejemplos, es especialmente interesante el artículo 12 de la mentada Convención que establece que los niños tienen derecho a expresar su opinión libremente sobre todos los asuntos que les afecten. De esta idea se deslinda que, tanto en el colegio como en casa, la comunidad

educativa y los padres y madres deben consultar a la niñez sobre las decisiones o cuestiones que les atañen. Asimismo, la relevancia del artículo 13 estriba en el derecho de los niños a la libertad de expresión. En consecuencia, tanto en la escuela como en casa podrán elegir cómo expresar una opinión, idea o sentimiento (de forma verbal, no verbal, artística, literaria...).

Como acabamos de observar en los dos ejemplos precedentes, en resumidas cuentas, el principal objetivo de la Convención (que sigue vigente) es dar voz a la niñez como una colectividad con identidad propia, con sus derechos, que deben ser conocidos en primer lugar por la comunidad educativa para transmitirlos a los niños en la actualidad en los centros educativos. Con ese propósito se diseña y se lleva a cabo la intervención didáctica que examinaremos en sucesivos epígrafes y que investiga sobre los puntos de anclaje existentes entre la didáctica de la lengua y la literatura y las ciencias jurídicas en las etapas de educación infantil y primaria.

3. Sinergias entre la didáctica de la lengua y la literatura y las ciencias jurídicas

La disciplina de la didáctica de la lengua y la literatura nos ofrece una vasta amalgama de sinergias que debemos aprovechar, como docentes, desde un punto pedagógico, didáctico y como motor del cambio social. El elemento común que encontramos con otros campos del conocimiento es la lengua y su capacidad para narrar, persuadir o informar. En este sentido, las ciencias jurídicas, aunque tradicionalmente no han sido materia de estudio y reflexión en las etapas de educación infantil y primaria, se nutren de la lengua para tratar aspectos transversales e inherentes a la niñez, como son sus derechos y libertades. Asimismo, la literatura juega un papel esencial en la proposición de nuevas narrativas que permitan exponer contenido propiamente jurídico desde una perspectiva más global y apoyada en las historias de ficción.

Aunque a simple vista pueda parecer que las áreas de la didáctica de la lengua y la literatura y de las ciencias jurídicas sean antagónicas y tengan objetos de estudio distintos, tal y como hemos comentado previamente, comparten el uso de la lengua y también una interesante y sugerente relación a cuatro bandas entre la lengua en sí misma, la cultura, la literatura y la historia. En esta línea de pensamiento, se deslinda que estos cuatro parámetros son claves no solo en la didáctica de la lengua y la literatura, sino también en las ciencias jurídicas. De hecho, ya en los años 50, observamos la presencia de los primeros autores que relacionan el derecho y la literatura, más concretamente. Tal es el caso de Gazzolo (1956) quien manifiesta que «[los abogados] no los [clásicos] debemos solo leer, sino estudiar, porque las obras de la literatura nos brindan abundante casuística jurídi-

ca» (p. 59). Vislumbramos aquí la importancia y las relaciones que se establecen entre el derecho y la literatura y cómo la lectura de obras literarias favorece el desarrollo ético y profesional de la abogacía.

La concepción del derecho como arte y/o como ciencia es estudiada por Pettoruti (2010), que siguiendo a Frank (1951), postula que «la flexibilidad de las situaciones jurídicas nos da la posibilidad de sostener que la interpretación del derecho se halla más relacionada con el arte que con la ciencia» (p.22). Asimismo, el investigador argentino trasciende los horizontes propiamente legales de la disciplina y la relaciona con la música y las múltiples interpretaciones que esta adquiere en función de los receptores. Asimismo, también alude a lo que denomina «mundo cultural» y la inexistencia de la cultura sin una interpretación. Como cualquier texto literario, cualquier escrito legal necesita de una hermenéutica precisa y dichas características vinculan inevitablemente el derecho y la literatura (Boyd White, 1973; Weisberg, 1992). Ambos campos de conocimiento comparten el sino de la interpretación como fundamento crucial. Por consiguiente, las intenciones del autor y las elucubraciones de los posibles actores tanto en un texto literario como, por ejemplo, en uno de naturaleza jurídica se asocian con la categoría de la estética en tanto que los actores participan de la creación de la obra de arte en cuestión. Paralelamente, el lenguaje, más allá de la neutralidad, pervive como un elemento intrínsecamente relacionado con la cultura y con los valores en el mismo sentido que lo hace la literatura.

Como podemos comprobar, esta enriquecedora relación ha sido una tónica permanente en las dos disciplinas y en la actualidad se aboga por un retorno y una revitalización de los clásicos para entender algunos de los entresijos de la ciencia jurídica. Así pues, Obarrio (2017) profundiza en las singulares relaciones entre ambas especialidades a través de una serie de diálogos que tienen como protagonistas a la *Antígona* de Sófocles, al *Castello contra Calvino* de Zweig y al *Juego de los abalorios* de Hesse. Este último tiene un sólido y valioso calado, ya que vincula el derecho y la didáctica de la lengua y la literatura en tanto que defiende el derecho a la educación y que se sustenta en «un conocimiento que se ha convertido en una vocación, en un destino, en una idílica misión» (p.355).

A colación de estas últimas reflexiones, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿acaso no es merecedora la niñez de disponer de una literatura jurídica que le permita, por ejemplo, conocer sus derechos como niños y ciudadanos de pleno derecho? He aquí donde reside la fundamentación esencial de las relaciones entre el derecho y la literatura, adaptadas al público infantil y juvenil. En este sentido, la inclusión de asignaturas como Valores o Educación a la Ciudadanía ha permitido una primera aproximación al estudio y conocimiento de los derechos humanos en la etapa primaria en los inicios del siglo XXI (Torquemada, 2007; Elósegui, 2009). A nivel internacional, no podemos olvidarnos de la investigación sobre educación cívica y ciudadanía llevada a cabo por Torney-Purta, Oppenhe-

im, y Farnen (1975), Torney-Purta, Schwille y Amadeo (1999) y Torney-Purta, Schwille y Amadeo (2001), como resultado de un proyecto de educación cívica de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), que tenía como objetivo preparar a las nuevas generaciones a través de una educación para la ciudadanía adecuada a los convulsos tiempos de las distintas épocas y a sus realidades sociales.

Lo que detectamos a través de las muestras anteriormente presentadas es más una visión global de valores y democracia, no tan asentada en la normativa jurídica y en el derecho en sí mismo y enfocadas a estudiantes en la preadolescencia, pero no tanto en la niñez temprana cuando ya es factible que sean conscientes de sus derechos y libertades. Por ello, si bien es verdad que existe, por el momento, poca bibliografía especializada y aplicación práctica mediante intervenciones en el aula del estudio del derecho y sus ramas a través de la didáctica de la lengua y la literatura en la escuela, recientemente, podemos citar el ejemplo de Ruiz (2021), que promueve la inclusión del derecho en educación primaria en tiempos de COVID-19 (p.250-253) o iniciativas desde la literatura jurídica aplicada a un público infantil y juvenil como la obra del catedrático de Derecho constitucional Pérez Royo, *La Constitución explicada a mis nietas* (2018). Por estas razones, y a la vista de las limitaciones, consideramos necesaria nuestra intervención, con el fin de que el alumnado tome conciencia de la existencia de un ordenamiento jurídico basado en unos valores democráticos y constitucionales recogidos en unos principios aprobados y pensados específicamente para la niñez.

4. Educación rural: nuevas perspectivas

Debido a la idiosincrasia y a las significativas particularidades de la educación rural analizaremos, a continuación, algunos de sus puntos clave. Así, en primer lugar, centraremos nuestra atención en el término «ruralidad» y, para ello, nos serviremos de unas premisas provenientes de la sociología:

En el discurso de la sociología rural, el concepto de ruralidad ha estado frecuentemente asociado a tres fenómenos interrelacionados: una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales (valores, creencias y conductas) diferentes a los que caracterizan a la población de las grandes ciudades. No existe, sin embargo, un completo consenso entre los académicos. A lo largo del tiempo, diferentes autores han enfatizado uno u otro aspecto, o incluido en su definición varios de ellos (Llambí y Pérez, 2007, p. 40).

Nos parece pertinente esta concepción de la ruralidad atendiendo a factores como la densidad de población, la prevalencia de actividades del sector primario

y las especificidades culturales. Así, observamos que la toma en consideración del territorio es primordial, pero no solo concebido desde un prisma de geografía física, sino también cultural y social (Varón, 2019). En este marco interpretativo, nos parece interesante la noción territorial de Heras y Miano (2017, p. 534), que siguen a Núñez (2013), al incidir en la necesidad que tiene la escuela rural de habitar el espacio, entendido como un conjunto de relaciones sociales y culturales y no en su vertiente de objeto espacial material (p. 534).

Seguidamente, siguiendo a Alcalá y Castán (2014), examinamos el ordenamiento de este tipo de escuela en nuestro país. Así, se crearon los denominados Colegios Rurales Agrupados (CRA), cuya principal misión era la de aglutinar una serie de escuelas en poblaciones con muy poco alumnado que comparten equipo directivo y regulaciones básicas, pero que permiten que dicho alumnado no tenga que salir de su localidad ni desplazarse en medio de transporte para asistir a clase. De este modo lo describen los mentados autores:

Los CRA constituyeron fundamentalmente un nuevo modelo organizativo gracias al agrupamiento de unidades escolares dispersas de varias localidades de un mismo ámbito geográfico para constituir todas ellas un único centro jurídico y funcionalmente autónomo, sin que por eso dejaran de funcionar cada una de ellas en la localidad en que se encontraban (p. 17).

El tipo de alumnado que asiste a estos CRA, en muchas ocasiones, no llega a un número mínimo para ser separados por edades como se hace en una escuela urbana tradicional. Por ello, surge la necesidad de la implantación de aulas multigrado donde niños de edades diferentes conviven y comparten sus respectivos procesos de aprendizaje. Ante tal panorama, Alcalá y Castán (2014) comentan:

El método didáctico más adecuado en la escuela rural con alumnos de distinta edad y madurez es el trabajo cooperativo mediante proyectos. Los alumnos deben cooperar en pequeños grupos y realizar un trabajo que posteriormente puede ser expuesto a sus compañeros o a sus familias. En estos proyectos se integra el entorno, se utiliza la naturaleza y se aprovecha la implicación de personas de la localidad, teniendo siempre presentes los objetivos y los criterios de evaluación de cada uno de los niveles educativos (p. 8).

Como podemos observar, el aprendizaje por proyectos sería el enfoque más idóneo para hacer frente tanto a las limitaciones como a las fortalezas de este tipo de educación. A tal respecto, Jiménez (2020) propone un decálogo con propuestas para innovar en la escuela rural, entre las que se encuentra el trabajo por proyectos, cuya singularidad estriba en la selección de temáticas afines al entor-

no o en la globalización de contenidos (p. 42). Asimismo, es muy importante la relación que se establece con las familias y con el entorno al poder acceder a ellos de una forma más inmediata y directa (tal y como veremos después en nuestra intervención y en los resultados obtenidos). En lo que atañe a las relaciones con las familias, Alcalá y Castán (2014) señalan:

A muchas familias del medio rural, aunque tienen interés por la educación, su nivel sociocultural y los recursos de que disponen les impiden ayudar a sus hijos y generar expectativas sobre su futuro, aspecto este que se ve incrementado en las familias inmigrantes, las cuales viven en los pueblos, pero en numerosas ocasiones con poca relación con las familias autóctonas, lo que también genera conflictos y dificulta la convivencia por las distintas perspectivas culturales que se encuentran en la escuela (p. 18).

Por una parte, la cercanía y la escasez de población son ventajas a la hora de involucrar a las familias. Sin embargo, los choques culturales, el aislamiento social premeditado o el bajo nivel educativo de los progenitores constituyen obstáculos en la realización de tareas conjuntas. Por tanto, huelga decir que es menester que la escuela actúe como un mediador intercultural que favorezca no solo la convivencia pacífica, sino también enriquecedora entre las distintas familias provenientes de culturas y etnias diversas a través de la diferencia entendida en clave positiva. En esta línea, también podemos destacar los beneficios generados de la satisfactoria e interactiva relación familia-escuela (Páez, 2015; Garreta, 2015; Gubbins, 2016).

Finalizamos este epígrafe constatando que el principal reto de la educación rural es hacerla más inclusiva, teniendo en cuenta sus particularidades y el entorno del medio físico y familiar, así como incidir en la oportunidad, en este caso originada por la pandemia, para explorar los aprendizajes digitales en la escuela rural (Ferro, 2018). La digitalización y la escuela rural no son antagónicas, sino que se advierten nuevas realidades y estrategias de aprendizaje, claves en el desarrollo de una educación del siglo XXI.

5. Intervención didáctica en un aula multigrado

Esta parte de nuestra investigación está destinada a discernir sobre los puntos clave de la intervención didáctica que tuvo lugar en el curso 2019/2020, concretamente, durante el periodo de confinamiento decretado por el Gobierno de España, a partir del 14 de marzo de 2020 y que se extendió hasta el final del curso escolar. Así pues, en primer lugar, focalizaremos nuestra atención en la contextualización de la propuesta, haciendo hincapié en la naturaleza específica

del medio y de la escuela rural, así como en los aspectos sociales y culturales de su alumnado. Seguidamente, se ofrece el diseño, la planificación y el desarrollo de las sesiones basadas en *Los derechos de la infancia*. Finalmente, se muestran los resultados de la intervención y la discusión sobre ellos.

5.1. Contextualización

Sin duda, una de las consideraciones más importantes antes de iniciar una intervención didáctica con vistas a diseñar una propuesta de aula es la contextualización del entorno de aprendizaje, del centro educativo y del alumnado. En este caso, la intervención se plantea para ser llevada a cabo en un aula multigrado de un centro perteneciente a un CRA de una comunidad autónoma perteneciente al Estado español. Como hemos comentado previamente, la estructura de un CRA posee aulas en varios pequeños municipios con directrices en común. Realizamos la intervención en una de ellas, perteneciente a un municipio de menos de 500 habitantes, con un aula multigrado donde se encuentran matriculados diez niños con edades que van desde los 3 hasta los 12 años, es decir, toda la etapa educativa reglada de infantil y primaria. Asimismo, el entorno se adscribe a un medio rural donde la ganadería y la agricultura son las actividades económicas y de supervivencia más arraigadas. Por lo que respecta a las familias, pocas son autóctonas de la localidad y la mayoría proceden de Marruecos a raíz del trabajo del padre en el pastoreo, con la figura de la madre como ama de casa y cuidadora principal de los hijos.

5.2. Metodología

La metodología utilizada se adscribe dentro del corte cualitativo, donde destaca la recogida de datos basada en el estudio de caso de un aula multigrado y, debido al poco número de alumnado total (diez estudiantes), se realiza un análisis pormenorizado de cada caso, siempre a través de una síntesis colectiva como clase unificada.

Tal y como se especificará en el apartado correspondiente al diseño e implementación de las sesiones, todas fueron virtuales, en cumplimiento de la normativa sanitaria condicionada por la COVID-19, y los principales instrumentos de recogida de datos fueron la observación en las sesiones sincronicas. Además, se contó con un diario de campo, que permitió al equipo investigador redactar posteriormente los resultados y reflexionar sobre ellos a través de una discusión analítica y crítica.

5.3. Materiales: *Los derechos de la infancia* (2014)

El principal objetivo que persigue la explotación didáctica de esta obra es que el alumnado sea consciente de sus derechos a través de historias de ficción donde se explican de forma amena y sintética los diez principios recogidos en la Declaración Universal de los Derechos del Niño, aprobados en la 841.^a sesión plenaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas celebrada el 20 de noviembre de 1959.

En la estructura del volumen, cabe destacar el prólogo de Francesco Tonucci (2014), donde el autor italiano invita a la niñez a rebelarse y protestar a través de la figura metafórica de un tirachinas que «los niños saben que no es un arma para tirar piedras, romper ventanas o molestar, sino para lanzar palabras, ideas, protestas y propuestas» (p.17). En suma, el principal objetivo de las historias que se presentan es mostrar a los niños cuáles son sus derechos y cómo pueden ejercerlos como ciudadanos de pleno derecho. Seguidamente, comienzan las historias, precedidas de cada uno de los principios y acompañadas de ilustraciones, un total de diez.

- «Las mondas de la luna»: de unos huevos colocados en un bosque salen niños con distintos atributos animales, iguales pero diversos al mismo tiempo; con los mismos derechos independientemente de su sexo, raza o religión.
- «La niña perdida»: una niña se pierde en una feria del libro y, finalmente, su padre la encuentra como merecedora de protección física, social y mental.
- «En el mundo de los Seres Extraños»: desaparición de un niño perteneciente a los Seres Extraños por proceder de una familia de inmigrantes ilegales, sin derecho a nombre ni nacionalidad.
- «Llamarse Elna»: una niña descubre que su nombre está vinculado a una mujer, fundadora de una maternidad, y que, con su acción, garantizaba el derecho a una atención médica adecuada.
- «La cabeza de un sabio»: Pi es diferente, pero no por ello no tiene derecho a la educación. Necesita un tratamiento especial, como muchos otros niños.
- «Un padre, una madre, un gato»: un niño y su gato forman una familia que se comprende y se quiere, del mismo modo que lo hace una familia tradicional con padre y madre.
- «El vuelo de las mariposas»: la dura y difícil adaptación de una niña senegalesa en España y su lucha por una educación que le permita ser médica en el futuro.
- «No te pasará nada»: una madre envía a su hija al campo como símbolo de protección ante riesgos en la ciudad donde viven habitualmente.

- «La transparencia de la lluvia»: dos niños se convierten en amigos y se protegen mutuamente ante la ausencia de figuras adultas pendientes de ellos.
- «Confusión»: un niño ofrece elementos propios de su lengua, cultura y religión, pero son rechazados en un acto de intolerancia que no fomenta una educación en aras a la solidaridad y la justicia.

5.4. Diseño, planificación y desarrollo de las sesiones

Cabe reseñar, en primera instancia, que el diseño de las sesiones se elaboró teniendo en cuenta la coyuntura de la COVID-19 y sus consecuencias en la educación, que pasó de ser presencial a virtual, acarreando limitaciones, sobre todo, para las familias con escasos recursos, en muchas ocasiones, asentadas en entornos rurales. Así, tras el decreto del estado de alarma en marzo de 2020 y el cierre de colegios, consideramos una obligación y responsabilidad morales y éticas el garantizar el derecho a una educación gratuita y de calidad. De este hecho surge la intervención que presentaremos a continuación.

En primer lugar, en lo que respecta a los objetivos generales, señalamos los siguientes:

- Promover una educación literaria intercultural a través de la lectura de *Los derechos de la infancia*.
- Fomentar una primera aproximación a las ciencias jurídicas en las etapas de educación infantil y primaria a través de historias de ficción.
- Impulsar y afianzar la colaboración entre las familias y la escuela.
- Mostrar valores cívicos, morales y democráticos a través de las historias, lo que promueve el conocimiento y el respeto del otro al ser consciente de la existencia de la diversidad como norma y no como excepción.
- Desarrollar las TICs de una manera útil y responsable como elementos educativos.
- Estimular la realización de actividades interdisciplinarias dependiendo de la edad e intereses del alumnado.

Asimismo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los derechos del niño a través de las lecturas propuestas.
- Aplicar los derechos del niño al entorno de aprendizaje concreto.
- Conocer y utilizar la herramienta *Google Meet* como recurso educativo en tiempos de pandemia.
- Promover la creación artística como una manera de expresión a través de la imagen.
- Fomentar la escritura creativa y crítica a través de reflexiones, resúmenes y creación de nuevas historias.

Seguidamente, se presenta una tabla-resumen con las sesiones planteadas y sus contenidos.

Tabla 1. Sesiones, temporización y contenidos.

Sesiones (una por semana)	Contenidos
Sesión introductoria (1 hora)	Reunión con las familias y sus hijos para explicar las líneas generales del proyecto. Asignación de historias y tareas
Sesión 1: Reflexiones I (1 hora y media)	Lectura y comentario de las tres primeras historias
Sesión 2: Reflexiones II (1 hora y media)	Lectura y comentario de las historias 6, 7 y 8
Sesión 3: Reflexiones III (1 hora y media)	Lectura y comentario de las historias 9 y 10
Sesión 4: Exposición de trabajos (1 hora y media)	Exposición de los trabajos colaborativos de los niños con sus familias
Sesión 5: Reflexiones finales (1 hora)	Conversación distendida entre el alumnado, el profesorado y las familias

Antes de comenzar con la descripción de las sesiones y cómo se llevaron a cabo, es preciso realizar unas pequeñas apreciaciones. Como ya hemos comentado, estas sesiones se realizaron en su totalidad de manera virtual y teniendo como principal objetivo el garantizar el derecho a la educación a todos los niños, independientemente de su lugar de residencia o situación familiar. Sin embargo, encontramos la tan nombrada recientemente como brecha digital (Morales, 2017), ya que tres de las seis familias no poseían conexión a internet ni un dispositivo adecuado para la realización de las sesiones síncronas que se realizaron a través de la herramienta *Google Meet*. Este hecho ocasionó dificultades de conexión y participación activa en las sesiones a través de teléfonos móviles. En contraposición, cabe destacar que todas las familias acogieron la idea de la lectura del libro con entusiasmo y se produjeron interesantes situaciones y logros que detallaremos en la parte de resultados. Esta última idea sobre el entusiasmo y la motivación se encuentra hilada con las reflexiones de García, Rivero y Ricis (2020), que indican que el confinamiento origina que «el aprendizaje pase a depender única y exclusivamente de la motivación, de la atención, la actitud y las estrategias de acompañamiento de las familias» (p. 78).

Por lo que respecta a la sesión introductoria de una hora de duración, comentaremos que consistió en una primera conexión con las familias y el alumnado para explicar y detallar el cronograma de las sesiones, la metodología que se iba a seguir

(lectura colaborativa familiar en casa y posterior relectura y puesta en común en las sesiones virtuales) y los contenidos. Así, se evalúan las posibles limitaciones de conexión y se acuerda que las familias que no puedan conectarse realizarán un trabajo más autónomo y presentarán los trabajos a través de fotos con sus dispositivos móviles. Se les explicó que iban a leer una historia por niño (había familias que tendrían más de una debido a que algunos niños del aula multigrado pertenecerían al mismo núcleo familiar) y una vez por semana se realizaría una conexión para comentar y reflexionar sobre ella (como se detalla en el cronograma precedente, serían tres sesiones para comentar y examinar los detalles de las historias y, sobre todo, su aplicación a los derechos fundamentales de la niñez recogidos en los diez principios aprobados en 1959). También se explicitó que el alumnado tendría que realizar una actividad interdisciplinar adaptada a la historia asignada y a su nivel. Finalmente, se efectuó la asignación y la correspondiente propuesta de tareas:

Tabla 2. Asignación de tareas

Alumno	Historia asignada	Propuesta de tarea interdisciplinar
Niño de 3 años	«Las mondas de la luna» (Principio 1)	Realización de un dibujo sobre la historia
Niña de 4 años	«Un padre, una madre, un gato» (Principio 6)	Realización de un dibujo sobre la historia
Niño de 5 años	«La niña perdida» (Principio 2)	Realización de un dibujo sobre la historia
Niño de 6 años	«En el mundo de los Seres Extraños» (Principio 3)	Escritura de un mensaje sobre la historia
Niña de 8 años	«La cabeza de un sabio» (Principio 5)	Realización de un breve resumen sobre la historia
Niño de 10 años	«El vuelo de las mariposas» (Principio 7)	Realización de una breve reflexión sobre la historia
Niña de 11 años	«No te pasará nada» (Principio 8)	Creación de una historia similar con base en el relato original (narrativa/teatro/ poesía)
Niño de 12 años	«La transparencia de la lluvia» (Principio 9)	Creación de una historia similar con base en el relato original (narrativa/teatro/ poesía)
Niño de 12 años	«Confusión» (Principio 10)	Creación de una historia similar con base en el relato original (narrativa/teatro/ poesía)

Con una temporalización semanal, se realizó la sesión número uno, de una hora y media de duración (aproximadamente 30 minutos por historia), a la que estaban invitados todos los alumnos y sus familias, que, como ya hemos comentado, jugaron un papel esencial en este proyecto, sobre todo, con el alumnado de la etapa de educación infantil. El foco centralizado estaba en la lectura, análisis y discusión de las tres primeras historias. Esta fue la metodología seguida también en las sesiones dos y tres. Todas se desarrollaron sin incidencias remarcables (a excepción de algunos problemas técnicos). Cada niño o miembro de la familia tenía el cometido de leer en voz alta y compartir su historia con el resto, para, posteriormente, iniciar un debate sobre el principio en el que se basaban y observar si se cumplía en sus respectivos casos o si, por el contrario, era necesario realizar acciones para su consecución.

En lo concerniente a la sesión cuatro, el principal objetivo fue la exposición y explicación de los trabajos realizados (principalmente, por el alumnado, pero con la colaboración del resto del entorno familiar), y, finalmente, la cinco se dedicó a realizar unas conclusiones y reflexiones sobre el proyecto llevado a cabo, prestando especial atención a las fortalezas y limitaciones de este.

5.5. Resultados de la intervención

A la hora de abordar los resultados de la implementación de la intervención diseñada y descrita en el epígrafe anterior, procederemos a una división por partes, en atención a la diferente tipología de las sesiones realizadas:

- **Introducción.** En lo referente a la primera sesión introductoria, podemos destacar el entusiasmo y el buen recibimiento de la propuesta por parte de la mayoría de las familias (incluso en dos casos, se involucraron los abuelos al vivir en la misma casa). A tal respecto, asistieron las madres de los diez niños de manera activa, ya que los padres, considerados trabajadores esenciales, continuaron sin interrupción sus labores agrícolas y ganaderas. Solo hubo un par de casos reticentes al inicio, pero por cuestiones logísticas, de posibilidad de conexión y de escaso o nulo dominio de las nuevas tecnologías.
- **Sesiones de reflexión sobre las lecturas.** Se precisó que debían leer las historias asignadas en casa y que estas sesiones se realizarían para dar a conocer al resto las otras historias. Todo el alumnado y sus familias se mostraron interesados, los niños que ya sabían leer leyeron su propia historia y, a través de la guía del profesorado, intentaron vincularlas con los derechos que tenían por ser niños. Consideramos que una amplia mayoría se involucra y comprende el simbolismo de cada una de las historias y toma

conciencia de sus derechos. Cabe destacar que, en los casos en los que participaron los abuelos, la lectura fue compartida con sus nietos, creando una experiencia dialógica intergeneracional (Agüera, 2000).

- Sesión de exposición de los trabajos. En el día acordado, la sesión número cuatro, se expusieron los distintos trabajos realizados de forma colaborativa por las madres con sus hijos, e incluso con la colaboración de abuelos y/o hermanos mayores. En cuanto a los dibujos, en algún caso intentaron copiar la ilustración de la historia y, en otros, se trataba más de un dibujo libre inspirado en el principio correspondiente de la historia que había sido trabajado tanto en las sesiones síncronas como con las familias en casa. Por lo que respecta a la creación de historias, todos se inclinaron por la narración (a pesar de que en los últimos años se han llevado a cabo muchas propuestas, sobre todo, partiendo del teatro, Wong, 2015, y Pich, 2017) y utilizaron personajes con los que se podían identificar, localizados en algunos casos en la propia localidad y su entorno rural. Al igual que sucedía con los dibujos, tenían presente el principio que debía sustentar la historia y lo aplicaban de forma satisfactoria. Por ejemplo, la historia basada en el derecho número 9 hablaba del abandono de un gato, una clara comparación de los derechos de los niños con los de los animales.
- Sesión final. En esta última sesión, tanto el alumnado como las familias manifestaron un alto grado de satisfacción, ya que, gracias a este proyecto, todos habían aprendido sobre sus derechos y, además, habían compartido buenos momentos leyendo las historias y elaborando las tareas correspondientes. Asimismo, sugirieron volver a repetir una experiencia compartida similar en futuras ocasiones. Para comprobar la opinión de las familias y del alumnado, huimos de cuestionarios y centramos nuestra actuación en una serie de preguntas: (1) ¿cómo os habéis sentido al trabajar todos juntos en casa? (respuestas: «Nunca lo habíamos hecho»; «Me ha gustado leer con mi abuela», «Me ha gustado leer una historia por primera vez con mi padre»); (2) ¿qué habéis aprendido sobre los derechos del niño? («Tenemos derecho a jugar y a divertirnos»; «Los padres nos tienen que querer», «La escuela tiene que ser gratis»); (3) ¿te ha gustado la lectura de la historia y la actividad? («Me ha gustado mucho hacer un dibujo con muchos colores», «Me ha gustado hacer una historia y mi primo era el protagonista»).

Como podemos comprobar, en líneas generales, los resultados fueron bastante satisfactorios y solo aparecieron limitaciones en algunas familias debido a las dificultades de conexión y a la brecha digital (a lo largo de las sesiones, en algunas de ellas, algunas familias no logran realizar la conexión con sus dispositivos móviles).

5.6. Discusión de los resultados

Una vez sintetizados y expuestos los resultados de la intervención, pasaremos a detallar la discusión de estos y sus particularidades. En este sentido, procederemos a realizar una división por partes a través de las siguientes categorías:

- Relaciones intergeneracionales. El entusiasmo fue la tónica general y destacamos la posibilidad que dio el confinamiento de fomentar las relaciones entre la escuela y la familia (Sevilla, 2009; López, 2010; Egido, 2015) y, especialmente, las intergeneracionales que se establecen entre abuelos y nietos. En palabras de Núñez, Míguez y García (2019), se debe tener en cuenta la máxima europea del envejecimiento activo saludable en la concepción de unas relaciones intergeneracionales plenas (p.35-36). Asimismo, nos parece interesante una de las funciones que especifican los autores, la transferencia de experiencias, que es de aplicación al ámbito educativo. Así, observamos cómo el binomio escuela-familia (con especial hincapié en las familias convivientes con personas de la tercera edad) funcionó de forma satisfactoria y aportó nuevas perspectivas y experiencias en torno a la educación rural y al aprendizaje significativo de manera colaborativa fuera del aula. Este hecho se desprende de las reflexiones finales, donde inciden en la felicidad de leer un libro por primera vez con su padre o leer con sus abuelas.
- Comprensión de los derechos de la infancia, desarrollo de la competencia lectora/literaria, aceptación y respeto a la otredad. Podemos afirmar que el alumnado entendió la necesidad de conocer sus derechos (uno de los objetivos primordiales de la intervención) y supo vincularlos y verlos reflejados en las historias en cuestión. Así, se desarrolló la competencia lectora y literaria que va más allá de un simple desciframiento de signos (Ballester, 2007). Por citar un ejemplo, en la primera historia, a través de la metáfora de los huevos y su colocación en el bosque, el alumnado comprendió que todos son niños, pero que cada uno tenía un aspecto/pensamiento diferente que lo hacía singular y podía enriquecer al otro, lo que favoreció la visión de la otredad desde un punto de vista positivo (Aguado, 2003). Este hecho se conecta especialmente con la realidad social de la escuela, donde las familias autóctonas tienen que convivir con las procedentes de Marruecos (uno de los niños crea una historia sobre su primo de origen marroquí para compartir con el resto de compañeros) y, en muchas ocasiones, aunque no exista un problema claro de convivencia, esta relación es distante y no se produce el enriquecimiento intercultural que creemos que podemos conseguir a través de este tipo de proyecto. Por tanto, consideramos que esta experiencia ha constituido un primer paso hacia la integración plena entre familias de distinta procedencia en este entorno rural.

- Interdisciplinaridad y fomento del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad. El aprendizaje por proyectos permitió la adaptabilidad a la edad y la diferencia de curso académico, creando así experiencias como la que señala Murgui (2017) cuando hace referencia a la potencialidad del aprendizaje por proyectos en un aula cooperativa. En este caso, extrapolamos estas concepciones a lo que podríamos denominar como un aula cooperativa digital. En esta aula, los resultados, ya expuestos, fueron muy diversos. En el caso del alumnado de educación infantil, este grupo realizó dibujos que eran fieles a la ilustración del relato o completamente diversos. Observamos, así, la pluralidad y la libertad ejercida por cada estudiante en la elaboración de su tarea y el poder de la ilustración como un lenguaje más que desarrolla la literacidad visual. Ya en la etapa primaria, se fomenta la creación literaria. Nos llama especialmente la atención que todo el alumnado escoja el formato de la narración. De ello, se desprende que es probablemente la tipología textual que más conozcan y la misma que la de los relatos originales. Observamos en las historias cómo el alumnado incluye rasgos identitarios propios de su cultura (comida, vestimenta...). Se trata, sin duda, de una forma de legitimar sus costumbres y especificidades para darles cierto grado de dignidad y con la esperanza de que sean compartidas y respetadas por el resto del alumnado. En definitiva, a través de este tipo de actividades interdisciplinares, se fomenta el desarrollo de la imaginación (Rodari, 1973) y la creatividad (Robinson y Aronica, 2015) y del pensamiento crítico (Lipman, 1991) en tanto que el estudiantado realiza preguntas y sugerencias en las sesiones virtuales.
- Aprendizaje digital en la escuela rural. Como hemos anotado a lo largo de esta investigación, la brecha digital fue una de las problemáticas más acuciantes. Así, se observa una brecha educativa urbano-rural (Guardia, 2021, p. 40) en tanto que prácticamente la mitad de las familias no poseía una conexión adecuada y esto dificultó el seguimiento de las sesiones debido a las constantes pérdidas de señal. Sin embargo, no solo se trataba de un problema de acceso, sino también de uso y de desarrollo de competencias digitales (García Peñalvo et al., 2020). Este panorama nos lleva a constatar la necesidad de garantizar no solo el acceso a internet, sino también a la formación en materia digital, orientada tanto al profesorado como a los entornos familiares. Pese a estas limitaciones, la experiencia de aprendizaje digital refleja fortalezas (Ferro, 2018) como las capacidades de desarrollo y crecimiento personal (primera vez asistiendo a una clase mediante un dispositivo móvil y disfrutar de la experiencia), capacidades de investigación colectiva entre las familias para superar las primeras dificultades, capacidades de comunicación y colaboración (intercambio de ideas satisfactorio entre familias que apenas se conocían previamente).

De lo anterior, en líneas generales y mayoritarias, se deslinda que los resultados de la experiencia (pese a algunos inconvenientes logísticos y tecnológicos) fueron óptimos y se consiguió el objetivo principal que era la toma de conciencia del niño como ciudadano de pleno derecho a través del estudio reflexivo de los principios inspiradores de historias de ficción literaria adaptadas al público infantil y juvenil. Asimismo, la situación provocada por la pandemia de la COVID-19 permitió una mayor involucración y colaboración de las familias con las tareas y experiencias promovidas por la escuela.

6. Consideraciones finales

La toma en consideración del niño como ente con personalidad jurídica propia, es decir, como ciudadano de derecho pleno, debe ser una de las preocupaciones principales de la sociedad actual, atendiendo a su especial idiosincrasia y particularidades. En este sentido, en primer lugar, se examinó la base jurídica del niño en relación con los logros conseguidos a través de la historia y de las diversas manifestaciones centradas en los derechos humanos y en los derechos del niño. A tal respecto, cabe destacar la posición de Casas (2008) que advierte sobre unos logros teóricos, difíciles de aplicar en la práctica, debido a la organización de la sociedad desde una perspectiva donde priman los derechos de los adultos. A tenor de tal casuística, ante la necesidad del conocimiento de tales derechos por parte de sus poseedores, insertados, en cierta medida, en el campo del conocimiento de las ciencias jurídicas, argüimos sobre las sinergias y los puntos de conexión con la didáctica de la lengua y la literatura, especialmente con esta última, que sirve de elemento vehicular para transmitir conocimientos jurídicos a través de historias de ficción, en este caso, destinadas a alumnado en la etapas de educación infantil y primaria. Asimismo, se trataba de realizar una sucinta aproximación a la escuela rural y sus principales rasgos como espacio educativo donde fue realizada la intervención, que se detalla en la parte final y conclusiva de nuestra investigación.

La investigación-acción sobre la intervención pone de manifiesto la necesidad de involucrar a las familias en la enseñanza/aprendizaje de sus hijos en colaboración estrecha con la escuela (independientemente de que en este caso se hayan utilizado a favor las circunstancias originadas de la pandemia de la COVID-19). Además, los resultados también muestran el importante rol que juega la literatura en la transmisión de valores y derechos y cómo a través del desarrollo de la competencia literaria y lectora se promueve la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico-reflexivo en el desarrollo de tareas interdisciplinarias ideadas a través de muestras literarias.

Por último, no podemos olvidarnos de la coyuntura digital provocada por la COVID-19 y que propició muchas primeras veces entre los niños y sus familias en

lo concerniente a la conexión, el acceso y el desarrollo de competencias digitales, que, pese a mostrar una serie de limitaciones, se solventó de forma eficaz y constituyó una nueva vía de aprendizaje colaborativo para todos los participantes.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw Hill.
- Agüera, I. (2000). *Diálogos con mi nieto, los «mayores» en la educación de los «pequeños»*. Narcea.
- Alcalá, M. L., y Castán, J. L. (2014). ¿Hacia dónde camina la escuela rural? *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 11, 17-20.
- Almódovar, A., Cansino, E., et al. (2014). *Los derechos de la infancia*. Anaya.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. PUV.
- Boyd White, J. (1973). *The Legal Imagination*. The University of Chicago Press.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de los niños. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.
- Casas, F. (2008). Els drets dels infants i les relacions intergeneracionals. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 38, 15-25.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación educativa*, 4(7), 11-18.
- Elósegui, M. (2009). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (Primaria)*. Reverté-Aguilar.
- Ferro, J. P. (2018). *Aprendizajes digitales en la escuela rural*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Frank, J. (1951). Palabras y Música-Algunas observaciones sobre la interpretación de las leyes. En H. Cairns. *El actual pensamiento jurídico norteamericano*. Losada.
- García, F. J., y Pozuelos, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45, 7-14.
- García, N., Rivero, M. L., y Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *He-kademos: revista educativa digital*, 28, 76-85.
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 21, 1-26.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Gazzolo, L. A. (1956). Derecho y Literatura. *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, 15, 59-70.
- Guardia, J. (2021). Significados de la escuela rural. Una sistematización de experiencia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 20, 39-58.
- Gubbins, V. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* Universidad Finis Terrae.

- Heras, A. I., y Miano, A. (2017). Educación, autoorganización y territorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 533-564.
- Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), 33-47.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Llambí, L., y Pérez, E. (2007) Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 59, 37-61.
- López, R. (2010). Escuela y familia: relaciones imprescindibles. *Educación: una revista cubana que hace esencia de pensamiento*, 130, 2-7.
- Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón: Revista de pedagogía*, 69, 41-56.
- Murgúí, S. (2017). El aula cooperativa: Una experiencia educativa en la escuela rural. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 44, 1-13.
- Núñez, J., Míguez, G., y García, J. (2019). Las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos en la familia, las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos en la familia. *Pedagogía social, investigación y familias: libro de comunicaciones completas y conclusiones*, 32-42.
- Obarrio, J. A. (2017). *Iura et Humanitas. Diálogos entre el Derecho y la Literatura*. Dykinson.
- Páez, R. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Pérez-Royo, J. (2018). *La Constitución explicada a mis nietas*. B de Blok.
- Pettoruti, C. E. (2010). El arte del derecho. *Derecho y Ciencias Sociales*, 2, 22-32.
- Pich, S. (2017). Teatro en la escuela: mucho más que interpretación. *Aula de innovación educativa*, 261, 21-24.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Viking.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Avance.
- Ruiz, L. (2021). El derecho en aula de Educación Primaria. Innovación docente en tiempos de la COVID-19. En C. M. López (Coord.). *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo* (pp. 250-253). Dykinson.
- Sevilla, F. A. (2009). Fomentemos las relaciones familia-escuela. *Educa Nova: colección de artículos técnicos de educación*, 2, 136-139.
- Torney-Purta, J., Oppenheim, A. N., y Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Almqvist and Wiksell.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., y Amadeo, J. (1999). *La educación cívica a través de los países: veinticuatro estudios de casos nacionales para el Proyecto de Educación Cívica de la IEA*. IEA y Consejo Nacional para Estudios Sociales.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., y Amadeo, J. (Eds.). (2001). *Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Torquemada, A. D. (2007). La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria. *Eikasia: revista de filosofía*, 13, 181-204.
- Varón, A. Y. (2019). Educación rural como eje de desarrollo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 79, 243-262.
- Weisberg, R. (1992). *Poetics and other Strategies of Law and Literature*. Columbia University Press.
- Wong, K. M. (2015). El Teatro: una Estrategia Didáctica para Favorecer la Actitud Lectora en Estudiantes de Básica Primaria. *Escenarios*, 13(1), 34-52.