

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS
NIÑOS COMO MEDIO PARA LA JUSTICIA SOCIAL:
UN ESTUDIO DE CASO DESDE INGLATERRA**

**CHILDREN'S HUMAN RIGHTS EDUCATION AS A MEANS TO SOCIAL JUSTICE:
A CASE STUDY FROM ENGLAND**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS COMO MEIO PARA A
JUSTIÇA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO DESDE INGLATERRA**

Katherine Covell

Fecha de Recepción: 10 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 28 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

La justicia social depende en parte de la existencia y el conocimiento de los instrumentos legales de los derechos humanos. También depende de la motivación para actuar con el fin de promover y proteger los derechos de todas las personas. Para ello se requiere una educación efectiva de los derechos humanos. Aunque hay acuerdos sobre diversos instrumentos legales sobre los derechos humanos, carecemos de una educación eficaz de los derechos humanos, definida como una educación que proporcione las habilidades y la motivación para velar por el respeto de los derechos. En lugar de la incluir de forma general y sistemática la educación de los derechos humanos en las escuelas, tal como demandan los organismos de las Naciones Unidas, en la mayoría de los casos la educación de los derechos humanos ha recaído en el esfuerzo de las organizaciones no gubernamentales. En este artículo se describe un estudio de caso sobre la educación de los niños en derechos humanos realizado en Inglaterra, que constituye una excepción. Las autoridades educativas del Condado de Hampshire promovieron que las escuelas pudieran reorganizarse de modo que usaran los derechos descritos en la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño como marco general de toda su enseñanza y su funcionamiento. Se presenta un resumen de los principales resultados de diferentes estudios independientes realizados en un período de ocho años. A lo largo de este tiempo los niños fueron cada vez más respetuosos con los derechos de los demás, mostrando cambios positivos de actitud y comportamiento. Estos resultados a largo plazo sugieren con firmeza que las escuelas en las que los derechos del niño se enseñan y se practican conjuntamente de forma explícita se constituyen en recursos eficaces para promover la justicia social.

Palabras clave: Derechos de los niños, educación en derechos humanos, justicia social, derechos humanos.

Abstract

Social justice depends in part on the existence and knowledge of human rights instruments. It depends also on the motivation for action to promote and protect the rights of all persons. This requires effective human rights education. Although many human rights instruments have been agreed upon, effective human rights education, defined as that which provides the skills and motivation to ensure rights are respected, has been lacking. Rather than the widespread and systematic inclusion of human rights education in schools as called for by UN bodies, for the most part human rights education has been left to efforts by non-governmental organizations. This article, a case study of children's human rights education in England, describes an exception. In Hampshire County Education Authority, schools were re-structured to use the rights described in the UN Convention on the Rights of the Child as the overarching framework of all their teaching and functioning. The findings of separate studies over an eight year period that assessed the outcomes of the rights-based schools are summarized here. Over time, children become increasingly respectful of the rights of others, showing positive attitudinal and behavioral changes. The findings over time strongly suggest that schools in which the rights of the child are both explicitly taught and practiced are an effective means of promoting social justice.

Keywords: Children's rights, human rights education, social justice, human rights.

Resumo

A justiça social depende em parte da existência e conhecimento dos instrumentos de direitos humanos. Depende também da motivação na ação para promover e proteger os direitos de todas as pessoas. Isto requer educação efetiva dos direitos humanos. Ainda que muitos dos instrumentos de direitos humanos sejam lembrados, a educação efetiva dos direitos humanos, que se define como aquela que proporciona as habilidades e a motivação para zelar para que os direitos sejam respeitados, falhou. Em lugar da inclusão generalizada e sistemática da educação em direitos humanos nas escolas, que foram solicitados pelos organismos das Nações Unidas, para a educação humana a maior parte dos direitos foi delegado para as organizações não governamentais. Este artigo descreve sobre uma exceção em um estudo de caso de educação de crianças em direitos humanos na Inglaterra. No Condado de Hampshire, as escolas foram reestruturada para utilizar os direitos descritos na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança como marco geral de todo seu ensino e funcionamento. São resumidos os resultados de diferentes estudos realizados durante o período de oito anos. Com o tempo, as crianças tornam-se cada vez mais respeitosos dos direitos dos demais, mostrando mudanças positivas de atitude e comportamento. Os resultados sugerem que as escolas onde os direitos das crianças são explicitamente ensinados e praticados como um meio eficaz de promover a justiça social.

Palavras-chave: Direitos das crianças, educação em direitos humanos, justiça social, direitos humanos.

INTRODUCCIÓN

Un elemento central para lograr la justicia social es proporcionar y proteger los derechos humanos para todas las personas. Para ello no sólo se requiere que los países ratifiquen los instrumentos legales para la defensa de los derechos humanos, sino también que estos países eduquen a sus ciudadanos sobre la existencia y la importancia de respetar los derechos humanos. El objetivo principal de la educación en derechos humanos es capacitar a los ciudadanos para construir, proteger y mantener sociedades que respeten los derechos humanos. En definitiva, la creación y el mantenimiento de la justicia social es posible mediante una educación en los derechos humanos que sea eficaz; y para que pueda ser considerada eficaz debe englobar tres componentes (ONU, 2011). Los estudiantes deben adquirir los conocimientos sobre los instrumentos y las normas sobre derechos humanos, la motivación para promover y defender los derechos humanos y la justicia social, así como las habilidades necesarias para conseguirlo. Sin embargo, hasta la fecha, la educación en derechos humanos no ha logrado este objetivo.

El propósito de este artículo es mostrar que este objetivo se puede lograr si la educación en derechos humanos se introduce de manera sistemática y exhaustiva en las escuelas, y si se contextualiza en el marco de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño. Después de describir la naturaleza de la educación en derechos humanos, se aludirá a los obstáculos que impiden el logro de una educación eficaz sobre derechos humanos en las escuelas. Como se señalará ha habido una escasa integración sistemática de los derechos humanos en las escuelas. Las escuelas a menudo se ven sometidas a segregaciones de carácter étnico, religioso o socioeconómico, y los currículos tienden a enfatizar los valores ciudadanos nacionales en lugar de las normas internacionales de derechos humanos. Además, los maestros no están formados adecuadamente y la educación para la ciudadanía se presenta a menudo de una forma que no es atractiva ni relevante para los estudiantes. Finalmente, se describirán, de forma resumida, los resultados de un estudio longitudinal de un caso sobre de educación de los niños en derechos humanos que pone de manifiesto que ha generado actitudes y comportamientos de justicia social en los estudiantes.

1. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Existe un amplio consenso entre los expertos, profesionales y organismos internacionales como las Naciones Unidas, en torno a que la educación en derechos humanos debe incluir la educación sobre los derechos humanos (conocimientos), la educación a través de los derechos humanos (habilidades), y la educación para los derechos humanos (valores) (Bajaj 2011; Naciones Unidas, 2011).

Según la Declaración de las Naciones Unidas de 2011 sobre la Educación y la Formación en Derechos Humanos (UNDHRET), la educación sobre derechos humanos consiste en proporcionar una información comprehensiva sobre los derechos reconocidos a los individuos, así como sobre sus valores subyacentes y los mecanismos para su protección. Esta educación conlleva la enseñanza de los instrumentos y estándares de los derechos humanos a nivel internacional, nacional y regional (Tibbits, 2002) y sobre los problemas mundiales que amenazan la justicia social – tales como el sexismo, el racismo, el terrorismo, la degradación ambiental, la interdependencia mundial y la apatía política. En la educación sobre de los derechos humanos, suele darse primacía a la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (p.e. Holden y Clough, 1998). Esta Declaración, impulsada por las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial, tenía el objetivo de prevenir que tales hechos pudieran recurrir mediante la identificación de “derechos igualitarios e inalienables” para todos, tales como el “fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo.” Los derechos que se conside-

ran básicos y universales incluyen el derecho a la igualdad, el derecho a la seguridad de la persona, los derechos legales, la libertad de pensamiento, la libertad de conciencia y de religión, y el derecho a la no discriminación, la esclavitud, la tortura y la detención arbitraria. Otros acuerdos internacionales que se utilizan en la educación sobre derechos humanos son el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1976, la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993 y la Convención sobre los Derechos del Niño (Cardenas, 2005; Flores, 2007; Howe y Covell, 2005).

La educación a través de los derechos humanos tiene por objeto promover métodos de enseñanza que sean adecuados. Esto significa que la enseñanza debe desarrollarse en un marco democrático que respete los derechos del que aprende y que proporcione oportunidades para la libertad de expresión, pensamiento, conciencia y religión (ONU, 2011; Tibbits, 2005). En el marco de los derechos humanos, estos métodos de enseñanza democráticos promueven el desarrollo de las habilidades que son necesarias para el ejercicio de una ciudadanía efectiva y para favorecer la justicia social – la empatía, la valoración de las diferencias y similitudes, la sensibilidad a los derechos y las habilidades de resolución de problemas y de comunicación (Howe y Covell, 2005).

La educación para los derechos humanos consiste en describir de forma explícita los intentos de mejora de la conciencia social con el fin de para generar acciones promotoras de la justicia social (Bajaj, 2011; Brabeck y Rogers, 2000; Print, Ugarte, Naval y Mihr, 2008). A menudo se hace hincapié en las realidades de desigualdad social, pobreza extrema, discriminación o los abusos escandalosos de derechos humanos relacionados con la guerra o liderazgos malvados. Entre estos últimos se incluyen la persecución de los armenios en Turquía después de la Primera Guerra Mundial, el Holocausto perpetrado por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial, los genocidios de Bosnia, Ruanda y los Balcanes, la masacre de camboyanos por los Jemeres rojos en las postrimerías de la guerra de Vietnam, y la realidad cotidiana de las personas que vivieron en la China de Mao o en el Chile de Pinochet. Escribiendo sobre la recuperación democrática en América Latina, Magendzo (2005) articula claramente el objetivo de la educación para los derechos humanos en su apelación al ‘Nunca Más’. Señala que debe haber un compromiso, “para enseñar a la nueva generación que las atrocidades y los atropellos cometidos durante las dictaduras nunca jamás deben volver a ocurrir” (p. 139).

Además del acuerdo sobre los componentes de la educación en derechos humanos, también hay acuerdo entre los organismos de las Naciones Unidas acerca de que dicha educación debe proporcionarse de forma sistemática en las escuelas (ACNUR, 2004, Naciones Unidas, 2006). De hecho, uno de los principales objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos fue promover que las escuelas realizaran esta tarea de forma sistemática (Print et al., 2008). Como esto no sucedió, en el Programa Mundial de las Naciones Unidas para el Plan de Acción Nacional de Educación en Derechos Humanos (2005-2007) (Naciones Unidas, 2006) se introdujo la demanda de la plena integración de la educación en derechos humanos en los sistemas educativos de enseñanza primaria y secundaria. Algo que todavía no ha ocurrido.

2. OBSTÁCULOS PARA UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LAS ESCUELAS

Sin duda, el principal obstáculo para la educación efectiva de los derechos humanos - y, por lo tanto de, la promoción y protección de la justicia social – se aprecia en la falta de su integración sistemática en las escuelas. En su lugar, ha sido más frecuente que miembros de organizaciones no gubernamentales hayan sido los que han asumido la responsabilidad de la enseñanza de los derechos humanos. Pero el éxito ha sido limitado. Esta enseñanza ha estado limitada por

las exigencias de las partes interesadas, los patrocinadores y donantes (Mihir, 2009; Print et al., 2008), y por el contexto político (Bajaj, 2011; Massoud, 2011; Suárez, 2007). Para que la educación en derechos humanos pueda ser transformadora, necesita estar integrada en todo el sistema de enseñanza e incluir los tres componentes. También debe ocupar un lugar importante en la cultura escolar, que en sí misma debe tener como fundamento la justicia social. Un supuesto que es raro que se satisfaga.

Podemos ver otro obstáculo en la segregación de alumnos por características tales como el origen étnico, religión, nivel socioeconómico o género -una segregación que genera un entorno homogéneo. Muchos conflictos tienen un fundamento étnico y tienden a perpetuarse por la segregación de los niños en las escuelas (Al-Nakib, 2012; Reimers y Chung, 2010). Por ejemplo, los esfuerzos para promover el respeto y la igualdad entre la juventud judía de los jóvenes palestinos son infructuosos cuando se realizan en escuelas segregadas por etnicidad (Gordon, 2012). Una segregación similar se observa en el mundo occidental, donde a pesar de que existe una tendencia creciente hacia ciudades multiculturales y multireligiosas, la segregación en la escuela y las enseñanzas es todavía habitual (Bowie, 2012).

Un segundo obstáculo se percibe en la falta de formación adecuada a los profesores. La investigación en América Latina (Magendzo, 2005), América del Norte (Covell, 2007; Howe y Covell, 2005), Sudáfrica (Petersen, 2010), Hong Kong (Leung, 2008) y el Reino Unido (Howe y Covell, 2010) sugiere que muchos profesores no están preparados pedagógica, cultural o emocionalmente para enseñar derechos humanos. Los instrumentos y acuerdos sobre derechos humanos no suelen formar parte de la formación del profesorado (Akengin, 2008; Bajaj, 2011; Covell, 2007; Petersen, 2010). Además, los profesores reciben una escasa formación en la pedagogía y las estrategias para la gestión de las conductas apropiadas para modelar y enseñar la justicia social. En consecuencia, las prácticas autoritarias y discriminatorias, los abusos de los derechos y las injusticias sociales continúan y se arraigan en las culturas escolares. Como resultado, los profesores tienden a reproducir las desigualdades y la injusticia social (Magendzo, 2005). Conseguir culturas escolares que sustenten la justicia social requiere, en primer lugar, una transformación de los valores y comportamientos de los profesores, mediante una formación adecuada (Bajaj, 2011).

Un tercer obstáculo habitual reside en el enfoque nacionalista de los currículos escolares. Como señaló Suárez (2007), la educación para promover la justicia social para todos no puede tener éxito si el objetivo es inculcar a los alumnos valores nacionales de ciudadanía. Sin embargo, este es una de las perspectivas más comunes en la enseñanza de la educación para la ciudadanía en las escuelas (Bromley, 2011; Bron y Thijs, 2011). En Canadá, por ejemplo, los programas de educación ciudadana tienden a centrarse en la Carta Canadiense de Derechos y Libertades propia de su nación en detrimento de la atención a los acuerdos internacionales de derechos humanos (Bromley, 2011). Sin embargo, la ciudadanía tiene un estatus legal que se confiere y que es excluyente, mientras que los derechos humanos son universales e inalienables (Hung, 2012).

Un cuarto obstáculo clave se aprecia en el currículo. Para enseñar a promover acciones, los alumnos deben identificarse con el material y creer que son capaces por sí mismos de conseguir cambios efectivos. Demasiado a menudo, cuando se describen y muestran abusos contra los derechos humanos suelen enseñarse como hechos exclusivamente históricos, y cuando se enseña la importancia de los derechos de los ciudadanos, se habla sobre algo que sucederá en el futuro (Howe y Covell, 2005). Son poco frecuente las excepciones, como sucede con el proyecto Facing History and Ourselves, que es un programa anti-racista en el que las violaciones de derechos humanos se vinculan con las realidades cotidianas actuales. (Brabeck y Rogers, 2000). El compromiso con el aprendizaje y el empoderamiento promotor de acciones es más probable cuando la enseñanza incluye componentes de interés personal y cercanía, y se convierte

en un contenido relevante para los estudiantes (Goodman, 2000). El interés propio facilita la comprensión y la empatía, y como señala Goodman (2000), comprender que lo que se aprende tiene beneficios para sí mismo y para otros, mitiga las actitudes y las creencias que tienden a confundir la caridad con la justicia social.

En resumen, es más probable que la justicia social se promueva en las escuelas a través de los derechos humanos cuando se enseña de un modo que involucra a los propios estudiantes con aspectos que tienen relevancia para su vida diaria, y se promueven las acciones mediante una pedagogía apropiada. Podemos apreciar el éxito de este enfoque en una iniciativa desarrollada en Inglaterra que consiste en enseñar a los estudiantes sus propios derechos humanos reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y cómo están relacionados con su vida en las aulas y las escuelas.

3. LA CONVENCIÓN DE LA ONU SOBRE DERECHOS DEL NIÑO

La Convención de los Derechos del Niño de la ONU, es un documento de carácter legalmente vinculante que, con un consenso casi global, describe como debería ser la infancia, incluyendo cómo los niños y niñas deberían ser educados. La amplitud y comprensividad de los artículos vinculados a la educación (2, 3, 12-15, 23, 28, 29, 42) permite usar la Convención como marco valorativo para la enseñanza y las prácticas escolares. Dado que la Convención define a los niños como todas aquellas personas menores de 18 años, los derechos a la educación son aplicables a todos los niños y niñas escolarizados, desde Educación infantil hasta Educación Secundaria. Ninguno de los países que han ratificado el acuerdo ha adoptado ninguna reserva absoluta sobre los artículos que describen las obligaciones en la educación. Por tanto, a cada uno de ellos se les requiere para que vayan desarrollando progresivamente todas las actuaciones educativas en esa dirección (Howe y Covell, 2013). Como tal, la Convención tiene una legitimidad de la que carecen otros marcos valorativos adoptados por las escuelas (Howe y Covell, 2005).

Hay razones tanto políticas como educativas para esperar que la enseñanza de la Convención actúe como catalizadora de la justicia social. Desde una perspectiva política, la legitimidad de la Convención es importante. La Convención ha sido ratificada casi por la totalidad de los gobiernos (excepto Somalia, Estados Unidos y Sudán del Sur), por los partidos gobernantes, así como por políticos que representan una amplia diversidad de perspectivas políticas de todo el mundo y todo el espectro político. No es una declaración propia de un partido o de una ideología. Los objetivos de la educación, así como la pedagogía, las acciones e intervenciones subyacentes y necesarias para alcanzarlos, aparecen claramente especificados en la Convención y conjuntamente proporcionan un marco comprensivo basado en los valores de los derechos que es válido para toda la enseñanza y las prácticas escolares (Howe y Covell, 2013). Es un marco de valores consistente con la enseñanza y el aprendizaje de la justicia social. Por ejemplo, el artículo 29 de la Convención establece que la educación debe estar orientada no solo al desarrollo individual de las potencialidades del niño, sino también al desarrollo “del respeto hacia los derechos humanos y las libertades fundamentales... y de las civilizaciones que sean diferentes a la suya... preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad.” Y bajo el principio de no discriminación de la Convención (Artículo 2), todos los niños tienen derecho a ser tratados justamente y estar protegidos de todas las formas de discriminación debidas a características religiosas, sociales o étnicas. La pedagogía y el funcionamiento escolar deben ser democráticos (Artículo 12) y la disciplina debe respetar la dignidad de cada niño (Artículo 28). En esencia, la Convención promueve una cultura y unas prácticas escolares que se fundamentan y reflejan la importancia de los derechos humanos y la justicia social (Howe y Covell, 2013).

Desde una perspectiva educativa, la Convención resulta atractiva y tiene una relevancia personal para los niños porque apela a su propio interés y es relevante para sus propias vidas cotidianas y las de sus iguales (Howe y Covell, 2005). En vez de aprender sobre la violación de derechos en diferentes momentos de la historia en las clases de ciencias sociales, o sobre los derechos que ellos van a asumir como adultos en sus clases sobre educación para la ciudadanía, se reconoce a los niños como ciudadanos contemporáneos que tienen sus propios derechos. De este modo, la enseñanza de los derechos del niño se extiende a los niños de diferentes edades, y por ello sienta las bases para una educación de derechos humanos posterior más amplia. Es mucho más probable que los estudiantes sean más receptivos a la enseñanza de los derechos humanos si ya han aprendido que ellos mismos tienen derechos y si han experimentado el valor de que esos derechos sean respetados.

4. ESTUDIO DE CASO: LA INICIATIVA DE LOS DERECHOS, EL RESPETO Y LA RESPONSABILIDAD

La Iniciativa Derechos, Respeto y Responsabilidad (RRR), que fue introducida en el año 2002 en Hampshire, Inglaterra, es un ejemplo del potencial de una enseñanza eficaz basada en los derechos para promover y sostener actitudes y comportamientos a favor de la justicia social (Covell, Howe y McNeil, 2010).

El desarrollo de la RRR fue impulsada por el reconocimiento, por parte de los políticos con experiencia en el ámbito educativo de Hampshire, de la necesidad de disponer de un marco de valores compartido y de un clima escolar positivo para la mejora de los aprendizajes y los resultados educativos (Covell, Howe y McNeil, 2010). Esta iniciativa se diseñó a partir de un enfoque comprensivo e integral para toda la escuela en el que la Convención de los derechos del niño proporciona el marco para todas las prácticas y políticas escolares. Los derechos constituyen la base sobre la que se articulan las declaraciones sobre los fines de la labor escolar, las regulaciones, los códigos de conducta, la enseñanza y las actividades de los estudiantes. Y lo que es más importante, siendo consistente con los derechos del niño a participar en temas que les afectan (Artículo 12 de la Convención), las regulaciones escolares y los códigos de conducta se determinan con las aportaciones de los estudiantes. La enseñanza en el aula es democrática y los estudiantes, desde la escuela infantil, tienen numerosas oportunidades significativas para dejar oír su voz en las decisiones de las comisiones escolares.

Los políticos expertos en educación acordaron desarrollar este enfoque de la RRR de forma sistemática. El primer paso fue otorgar un permiso de estudios para que un grupo de profesores y políticos elaboraran el diseño general de la iniciativa. Para lograr los objetivos de la RRR en efecto, las autoridades de Hampshire - con la financiación del Ministerio de Educación inglés - diseñaron un plan estratégico a tres años para su implementación. La iniciativa fue aplicada primero como experiencia piloto en varias escuelas, evaluando posteriormente sus resultados. A continuación, los profesores recibieron una formación específica en derechos de los niños y en una enseñanza consistente con estos derechos de los niños, el desarrollo de recursos y el seguimiento de los procesos. La iniciativa se introdujo primero en las escuelas infantiles, en los colegios de educación primaria y en los primeros cursos de educación secundaria y, más tarde a medida que los niños avanzaban en su escolaridad, se introdujo en los centros educativos de educación secundaria. La iniciativa se inicia en el año 2002 sólo con la participación de 18 escuelas. En el año 2006, ya eran 360 las escuelas que habían adoptado la RRR y en el año 2011, con diferentes niveles de implementación, casi 400 escuelas de Hampshire estaban implicadas (ver www.hants.gov.uk/education/childrensrights).

Debido a su enfoque holístico, la iniciativa RRR es consistente con los tres componentes de una educación en los derechos humanos. Las escuelas que ponen en práctica la iniciativa RRR pro-

porcionan conocimientos sobre derechos integrando los artículos específicos de la Convención sobre derechos del niño en el currículo escolar obligatorio de forma transversal a todas las asignaturas. Los ejemplos incluyen examinar la importancia del derecho del acceso a agua potable cuando se estudian los microorganismos en la clase de ciencias, analizar el derecho a una alimentación nutritiva construyendo gráficos para evaluar la distancia entre la disponibilidad y el acceso a los alimentos en matemáticas, y practicar juegos de rol para representar la vida cotidiana de niños que viven en zonas de conflicto para identificar los efectos que tienen en ellos la violación de sus derechos. Además, se lleva a cabo una enseñanza explícita de los derechos en todo el centro mediante carteles. Por ejemplo, los carteles de la biblioteca escolar describen el derecho del niño al acceso de información, en la cafetería los carteles describen el derecho a la nutrición y en el gimnasio aluden al derecho al juego y la actividad lúdica. Y a principios de curso, los estudiantes y los profesores diseñan de forma colaborativa tablas y diagramas en las aulas en las que aparecen sus derechos y sus respectivas responsabilidades. Estas tablas pueden incluir frases tales como “tenemos derecho a ser tratados justamente y la responsabilidad de tratar a los otros justamente”; “tenemos el derecho a ser escuchados y la responsabilidad de escuchar y respetar las ideas de los demás”; “todos tenemos el derecho de aprender y por lo tanto nos ayudaremos los unos a los otros”.

La Educación a través y para los derechos humanos se enseña en las escuelas de la iniciativa RRR respetando los derechos del niño a participar en el aprendizaje y en la organización escolar. A través de la participación se promueve la implicación de los niños con su colegio y su compromiso con el aprendizaje, con el logro, con las aspiraciones académicas, con el disfrute de la experiencia escolar, con su autoestima y con el optimismo de cara al futuro (Fredricks y Eccles, 2006, 2008; Jennings, 2003; Martin y Marsh, 2006; Pancer, Pratt, Hunsberger y Alisar, 2007; Peck, Roeser, Zarrett y Eccles, 2008). Los profesores utilizan el aprendizaje grupal cooperativo y autodirigido, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las discusiones sobre temas sociales (tanto a escala nacional como internacional), los juegos de rol y el aprendizaje basado en proyectos grupales (Howe y Covell, 2013). Estas estrategias de enseñanza requieren que el profesorado respete las múltiples capacidades de los niños, sus estilos de aprendizaje y opiniones. Por su parte, los niños adquieren habilidades de comunicación, escucha, pensamiento crítico y resolución de problemas, y también aprenden a apreciar el valor de la diversidad entre sus compañeros.

Sumado a todo ello, en las escuelas RRR se pone un gran énfasis en la creación de recursos. El aprendizaje auto-dirigido ofrece la oportunidad de que puedan identificarse y promoverse todos los intereses, fortalezas y talentos de los niños. Los logros de los niños son objeto de celebración y reconocimiento. Por ejemplo, cuando algunos niños muestran una menor inclinación académica, sus trabajos artísticos se exponen en la vitrina de la escuela o en el despacho del director. Si los niños elaboran y escriben un buen texto, sus historias se exponen en los pasillos; cuando se trata de estudiantes que son buenos deportistas sus trofeos se exponen, y así en otros casos. El mensaje es claro. Cada niño o niña tiene derechos. Y todos los niños y niñas importan.

5. RRR Y JUSTICIA SOCIAL

Los efectos de la iniciativa RRR en los estudiantes y profesores fueron objeto de una evaluación anual durante ocho años. Los detalles sobre los participantes, la metodología y los resultados de los estudios individuales pueden encontrarse en otros trabajos (Covell, 2010; Covell y Howe, 2007, 2008, 2011; Covell, Howe y McNeil, 2010, 2008; Covell, Howe y Polegato, 2011; Covell, McNeil y Howe, 2009). A continuación, se resumen y sintetizan los resultados de estos ocho años objeto de evaluación para ilustrar los resultados de esta iniciativa en el largo plazo.

La evaluación longitudinal indica mejoras significativas en escuelas en las cuales en las que aplicó integralmente la iniciativa RRR. Se contrastaron estas mejoras significativas en el apoyo de los

profesores a los derechos del niño, el clima escolar, la comprensión de los niños sobre los derechos, el logro académico, el compromiso escolar, los comportamientos y la participación (Covell, 2010; Covell y Howe, 2007, 2008; Covell, Howe y McNeil, 2008; Covell, McNeil y Howe, 2009; Howe y Covell, 2013). Tres de estos resultados, en particular, sugieren que hubo un efecto significativo sobre la justicia social.

Uno de ellos se refleja en los cambios actitudinales y conductuales de los estudiantes en las escuelas RRR

Se encontró que los niños cooperaban más entre sí, eran más inclusivos, más sensibles a las necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje, y, en general, más respetuosos con los demás. Los incidentes relacionados con las burlas, situaciones de acoso y otros comportamientos inadecuados disminuyeron con el paso del tiempo e incluso desaparecieron en algunas escuelas. En estas escuelas, las discusiones y las peleas fueron reemplazadas por la resolución de problemas a través del discurso sobre los derechos. Por ejemplo, un niño le pidió a otro que dejara de molestarle porque estaba entorpeciendo su derecho a aprender. Y este le pidió disculpas. Asimismo, se observó que los niños estaban utilizando los derechos como marco de valores para desarrollar su pensamiento crítico y su toma de decisiones. Un ejemplo ilustrativo de ello es el que se encontró en el centro Hampshire Middle School (Lightfoot, 2009). Tras leer el cuento clásico de Cenicienta, se pidió a los niños que comentaran la vida de Cenicienta. Daniel de 10 años dijo: “La madrastra y las hermanastras trataban de forma horrible a Cenicienta. La mantenían en el ático como una esclava, lo cual infringe el artículo 19 sobre el derecho a la protección frente al maltrato o al ser retenido.” Grace, de 11 años, agregó: “Su madrastra era muy cruel y le negó el derecho a estar protegida de los abusos y violó el artículo 13 cuando no la dejaron ir al baile, porque los niños tienen derecho a jugar.” Este tipo de respuestas muestran que los niños no solo están comprometidos y piensan de forma crítica, sino que además fueron capaces de generalizar lo que han aprendido sobre sus derechos a la vida de otros. Los niños aprendieron, en palabras de uno de ellos, que “la responsabilidad más importante es asegurarse que todos gozan de sus derechos” (Covell, Howe y McNeil, 2008, p. 333).

Sus acciones pro-sociales fueron consistentes con la expresión de esta creencia. Por ello, no es sorprendente que los niños de las escuelas RRR fueran significativamente más proclives que otros a decir que en sus escuelas tenían un clima escolar respetuoso, justo y seguro (Howe y Covell, 2013). También es necesario mencionar que las acciones y las actitudes de los niños que eran justas socialmente no estaban restringidas al ámbito de sus compañeros y amigos. Por ejemplo, cuando los niños estudiaron en clase el conflicto civil en Oriente Medio y el terremoto de 2011 en Japón tuvieron en cuenta cómo estos sucesos podían afectar el cumplimiento de los derechos de los niños cuyas familias habían resultado sido afectadas (Howe y Covell, 2013). Y también hablaron sobre qué podían hacer para ayudar a estos niños afectados. Contactaron con niños de otros países e hicieron donaciones para ayudar a niños en circunstancias difíciles -no desde una perspectiva caritativa, sino desde la empatía que surge a partir del conocimiento de que todos los niños del mundo tienen los mismos derechos que ellos, pero que no todos son respetados (Howe y Covell, 2005). Además, incluso los niños más pequeños estaban animados a realizar acciones políticas. Muchos han escrito cartas a los miembros del Parlamento para abogar por un mayor respeto a los derechos de todos los niños, otros han invitado a políticos a sus escuelas para entrevistarles, y otros han realizado presentaciones basadas en derechos en reuniones municipales.

En segundo lugar, hubo evidencias de que la iniciativa RRR promovió con eficacia la igualdad de oportunidades para los estudiantes desaventajados, algo que no se observa habitualmente. Tal como se detalla en otros trabajos (Howe y Covell, 2013) entre los hallazgos más positivos de la evaluación de la iniciativa RRR, el más intrigante fue su gran y desproporcionado efecto en los niños socialmente desfavorecidos. Este resultado fue claramente muy evidente en la escuela

más desfavorecida. En cada uno de los momentos del estudio en que se produjo alguna forma de evaluación, en la escuela más desfavorecida se encontraron los mayores cambios positivos (Covell, Howe y Polegato, 2011). Era frecuente que los estudiantes de esta escuela procedieran de familias en situaciones de pobreza, que vivieran en condiciones de precariedad e incluso que existieran en su seno antecedentes de problemas con la ley o con el consumo de drogas. En esta escuela había una alta proporción de niños con dificultades y discapacidades de aprendizaje. Los índices de absentismo eran muy altos, los problemas de comportamiento de los estudiantes parecían endémicos y el fracaso escolar era común, lo cual perpetuaba un ciclo de desventaja y desigualdad.

Desde principios de 2002, el director y todo el equipo directivo previeron las posibilidades de mejora escolar que tenía adoptar la iniciativa RRR y se incorporaron a esta reforma como recurso para mejorar los resultados para sus alumnos más desaventajados. Una vez desarrollada con éxito esta iniciativa RRR, se observaron mejoras significativas en los comportamientos y en el logro académico. Las evaluaciones realizadas en los seis años siguientes a la implementación de la RRR mostraron que había cambios significativos en el grado de asistencia a la escuela, en el compromiso, la convivencia y en el aprendizaje. Los estudiantes mostraron auto-conceptos más positivos, menos problemas de relación, tales como acoso y peleas en el colegio, un mayor optimismo hacia su futuro, y una mejor predisposición para mantenerse durante más tiempo en el colegio. Durante ese período, los resultados de los exámenes fueron aumentando de forma constante. Al final del primer periodo de evaluación, las puntuaciones de estos niños en la prueba nacional sobre estándares educativos eran casi indistinguibles de las de sus compañeros más aventajados.

Las mejoras deben atribuirse a la reforma escolar puesto que tanto el equipo directivo como las características demográficas de las familias permanecieron constantes durante este dicho período. El respeto y la confianza en sí mismos que los niños habían experimentado, junto con la mejora en el rendimiento académico y su mayor disfrute de la experiencia escolar, parecían haber incidido en gran medida en el incremento de su motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000) y de su capacidad para superar la pobreza de aspiraciones que suele acompañar a las desventajas sociales y que suele conducir a la desvinculación con la escuela y al fracaso escolar. De hecho, los altos niveles de compromiso y éxito se mantuvieron a medida que estos estudiantes socialmente desfavorecidos continuaron la educación secundaria permitiendo la prolongación de su éxito y de su esperanza en el futuro (Howe y Covell, 2013). La desventaja social es un factor de riesgo significativo para la desvinculación, el bajo rendimiento y el fracaso escolar (Johnson, Crosnoe, y Elder, 2001; Kalil y Ziol-Guest, 2008; Li y Lerner, 2011; Murray, 2009; Schoon, Parsons y Sacker, 2004). El fracaso escolar, a su vez, está asociado con otras dificultades tales como una mala adaptación en la edad adulta, comportamientos antisociales y delictivos, problemas laborales y de salud y la marginalización de la sociedad adulta (Peck et al., 2008; Schoon, Parsons y Sacker, 2004). La iniciativa RRR parecía haber desarrollado resiliencia educativa en estos estudiantes protegiéndoles eficazmente de los riesgos de fracaso escolar asociados con sus características sociales. El éxito escolar es fundamental para igualdad de oportunidades futuras porque la educación está asociada con muchos logros positivos tales como tener un empleo estable, mayores ingresos, más satisfacción laboral y una salud mejor (Howe y Covell, 2013).

Un tercer resultado que pone en evidencia la influencia que tiene una educación eficaz en derechos humanos para promover la justicia social se puede observar en su efecto de contagio desde la escuela a la comunidad. De forma consistente con el concepto de empoderamiento de Felissa Tibbits (2002), el modelo RRR de educación en derechos de los niños no sólo tuvo impacto en las escuelas sino también en la comunidad y en el entorno circundante (Andover Vision, 2009). Viendo las mejoras en el respeto de los escolares hacia los otros niños, las autoridades de la ciudad de Andover decidieron crear una carta que declarara a su ciudad como una comunidad respetuosa de los derechos y que apoyara los derechos básicos de los niños, incluyendo su de-

recho a participar en las decisiones que les afectan. El movimiento fue ganando el apoyo de las iglesias parroquiales de Andover, de los periódicos locales, de varios ayuntamientos, del cuerpo de policía, de una universidad cercana y del Comisionado para los Niños de Inglaterra -Children's Commissioner for England- (Howe y Covell, 2013). La creencia común era que los problemas de acoso escolar racismo y vandalismo se reducirían significativamente si todos los niños eran educados en escuelas que respetaran los derechos y que promovieran el respeto de los derechos.

En síntesis, la justicia social exige la eliminación o al menos una reducción significativa de toda forma de discriminación y desigualdad. La experiencia en Hampshire con la iniciativa RRR proporciona un ejemplo del potencial que tiene la educación sobre los derechos del niño, en un entorno que respeta los derechos, para incrementar la igualdad de oportunidades y la igualdad en el trato a todas las personas. Los niños aprendieron sobre los derechos y sobre el valor de los mismos. Mediante el respeto a sus derechos adquirieron las habilidades para promover y proteger los derechos de otros y a través del reconocimiento de la importancia de los derechos de todos los niños, estaban motivados para actuar a favor de la justicia social. Es un modelo de promoción y apoyo de la justicia social que es fácilmente adaptable a otros contextos socio-culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akengin, H. (2008). A comparative study on children's perceptions of the child rights in the Turkish community of Turkey and Northern Cyprus. *Education*, 129(2), 224-238.
- Al-Nakib, R. (2012). Human rights, education for democratic citizenship and international organisations: findings from a Kuwaiti UNESCO ASPnet school. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 97-112. doi: 10.1080/0305764X.2011.652072
- Andover Vision (2009). *Andover – A Rights Respecting and Responsible Community*. Recuperado de www.andovervision.co.uk/?page=News&article=53
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33, 481-508. doi: 10.1353/hrq.2011.0019
- Bowie, B. (2012). Human rights education and the post secular turn. *Journal of Beliefs and Values*, 33(2), 195-205. doi: 10.1080/13617672.2012.694062
- Brabeck, M. M. y Rogers, L. (2000). Human rights as a moral issue: Lessons for moral educators from human rights work. *Journal of Moral Education*, 29(2), 167-183. doi:10.1080/03057240050051747
- Bromley, P. (2011). Multiculturalism and human rights in civic education: the case of British Columbia, Canada. *Educational Research*, 53(2), 151-164. doi:10.1080/00131881.2011.572363
- Bron, J. y Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research*, 53(2), 123-136. doi:10.1080/00131881.2011.572361
- Cardenas, S. (2005). Constructing rights? Human rights education and the state. *International Political Science Review*, 26(4)363-379. doi:10.1177/019251121105055805
- Covell, K. (2007). Children's rights education. Canada's best kept secret. En R.B. Howe & K. Covell (Eds.), *A Question of Commitment: Children's Rights in Canada* (pp. 241-263). Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.

- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51. doi:10.1080/03057640903567021
- Covell, K. y Howe, R. B. (2007). *Rights, Respect and Responsibility: Report on the Hampshire County Initiative*. Recuperado de www.hants.gov.uk/education/childrensrights/
- Covell, K. y Howe, R. B. (2008). *Rights, Respect and Responsibility: Final Report on the County of Hampshire Rights Education Initiative*. Recuperado de www.hants.gov.uk/education/childrensrights/
- Covell, K. y Howe, R. B. (2011). *RRR in Hampshire County. RRR and Resilience Report*. Recuperado de www.hants.gov.uk/Hampshire-rrr-resilience-full-report-2011.doc.
- Covell, K., Howe, R. B. y McNeil, J. K. (2008). If there's a dead rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(30), 321-339. doi:10.1080/03057640802286889
- Covell, K., Howe, R. B. y McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132. doi: 10.1177/1365480210378942
- Covell, K., Howe, R. B. y Polegato, J. L. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage. A case study from England. *Educational Research*, 53(2), 193-206. doi: 10.1080/00131881.2011.572367
- Covell, K., McNeil, J. K. y Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement. A children's rights approach. *School Psychology International*, 30 (3), 282-290. doi: 10.1177/0143034309106496
- Flowers, N. (Ed.). (2007). *Council of Europe, Campasito: Manual on Human Rights Education for Children*. Recuperado de http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_0/0_impr.html.
- Fredricks, J. y Eccles, J. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713. doi:10.1037/0012-1649.42.4.698
- Fredricks, J. y Eccles, J. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: are there developmental benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1029-1043. doi: 10.1007/s10964-008-9309-4
- Goodman, D. (2000). Motivating people from privileged groups to support social justice. *Teachers College Record*, 102(6), 1061-1086. doi:10.1111/0161-4681.00092
- Gordon, N. (2012). The geography and political context of human rights education: Israel as a case study. *Journal of Human Rights*, 11, 384-404. doi: 10.1080/14754835.2012.702031
- Holden, C. y Clough, N. (1998). *Children as citizens: Education for participation*. Londres: Kingsley.
- Howe, R. B. y Covell, K. (2005). *Empowering Children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- Howe, R. B. y Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 90-106. doi:10.91-102. 10.1177/1746197910370724
- Howe, R. B. y Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: A children's rights perspective on closing the achievement gap*. Toronto: University of Toronto Press.

- Hung, R. (2012). Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 37-51. doi: 10.1080/0305764X.2011.651202
- Jennings, G. (2003). An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist*, 8, 43-52.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. y Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340. doi: 10.2307/2673138
- Kalil, A. y Ziol-Guest, K. M. (2008). Teacher support, school goal structures, and teenage mothers' school engagement. *Youth and Society*, 39, 524-548. doi: 10.1177/0044118X07301001
- Leung, Y. W. (2008). An 'action-poor' human rights education: a critical review of the development of human right education in the context of civic education in Hong Kong. *Intercultural Education*, 19(3), 231-242. doi: 10.1080/14675980802078590
- Lightfoot, L. (2009). *Cinderella gets the politically correct treatment as pupils learn about their rights*. Recuperado de www.telegraph.co.uk/education
- Li, Y. y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 4(1), 233-247. doi: 10.1037/a0021307
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16 (2), 137-143. doi:10.1080/14675980500133549
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. doi: 10.1002/pits.20149
- Massoud, M. F. (2011). Do victims of war need international law? Human rights education programs in authoritarian Sudan. *Law and Society Review*, 45(1), 1-32. doi: 10.1111/j.1540-5893.2011.00426.x
- Mihr, A. (2009). Global human rights awareness, education and democratization. *Journal of Human Rights*, 8, 177-189. doi: 10.1080/14754830902939080
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29, 376-404. doi: 10.1177/0272431608322940
- Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B. y Alisar, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 741-759. doi: 10.1002/jcop.20176
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. y Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable and pattern centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 135-155. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00552.
- Petersen, T. (2010). Moving beyond the toolbox: teaching human rights through teaching the Holocaust in post-apartheid South Africa. *Intercultural Education*, 21, 27-31. doi: 10.1080/14675981003732217

- Print, M., Ugarte, C., Naval, C. y Mihr, A. (2008). Moral and human rights education: the contribution of the United Nations. *Journal of Moral Education*, 37(1), 115-132. doi:10.1080/03057240701803726
- Reimers, F. M. y Chung, C. K. (2010). Education for human rights in times of conflict. *Development*, 53(4), 504-510. doi: 10.1057/dev.2010.82
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi: 10.1037/0003-66X.55.1.68
- Schoon, I., Parsons, S. y Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404. doi:10.1177/0743558403258856
- Suárez, D. F. (2007). Human rights and curricular policy in Latin America and the Caribbean. *Comparative Education Review*, 51 (3), 329-352.
- Tibbits, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.
- Tibbits, F. (2005). Transformative learning and human rights education. Taking a closer look. *Intercultural Education*, 16 (2) 107-114. doi:10.1080/14675980500133465
- United Nations (2006). *UN World Programme for Human Rights Education National Action Plan (2005-2007)*. Nueva York y Ginebra: UNESCO.
- United Nations. (2011). *UN Declaration of Human Rights Education and Training (UNDHRET)*. Recuperado de www.hrea.org/A_HRC_RES_16/1
- United Nations Commission on Human Rights. (2004). *United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004), report on achievements and shortcomings of the Decade and in future United Nations activities in this area (E/CN.4/2004/93)*. Nueva York: United Nations.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**CHILDREN'S HUMAN RIGHTS EDUCATION AS A MEANS
TO SOCIAL JUSTICE: A CASE STUDY FROM ENGLAND**

**EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS NIÑOS COMO MEDIO
PARA LA JUSTICIA SOCIAL: UN ESTUDIO DE CASO DESDE INGLATERRA**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS COMO MEIO PARA A
JUSTIÇA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO DESDE INGLATERRA**

Katherine Covell

Fecha de Recepción: 10 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 28 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Abstract

Social justice depends in part on the existence and knowledge of human rights instruments. It depends also on the motivation for action to promote and protect the rights of all persons. This requires effective human rights education. Although many human rights instruments have been agreed upon, effective human rights education, defined as that which provides the skills and motivation to ensure rights are respected, has been lacking. Rather than the widespread and systematic inclusion of human rights education in schools as called for by UN bodies, for the most part human rights education has been left to efforts by non-governmental organizations. This article, a case study of children's human rights education in England, describes an exception. In Hampshire County Education Authority, schools were re-structured to use the rights described in the UN Convention on the Rights of the Child as the overarching framework of all their teaching and functioning. The findings of separate studies over an eight year period that assessed the outcomes of the rights-based schools are summarized here. Over time, children become increasingly respectful of the rights of others, showing positive attitudinal and behavioral changes. The findings over time strongly suggest that schools in which the rights of the child are both explicitly taught and practiced are an effective means of promoting social justice.

Keywords: Children's rights, human rights education, social justice, human rights.

Resumen

La justicia social depende en parte de la existencia y el conocimiento de los instrumentos legales de los derechos humanos. También depende de la motivación para actuar con el fin de promover y proteger los derechos de todas las personas. Para ello se requiere una educación efectiva de los derechos humanos. Aunque hay acuerdos sobre diversos instrumentos legales sobre los derechos humanos, carecemos de una educación eficaz de los derechos humanos, definida como una educación que proporcione las habilidades y la motivación para velar por el respeto de los derechos. En lugar de la incluir de forma general y sistemática la educación de los derechos humanos en las escuelas, tal como demandan los organismos de las Naciones Unidas, en la mayoría de los casos la educación de los derechos humanos ha recaído en el esfuerzo de las organizaciones no gubernamentales. En este artículo se describe un estudio de caso sobre la educación de los niños en derechos humanos realizado en Inglaterra, que constituye una excepción. Las autoridades educativas del Condado de Hampshire promovieron que las escuelas pudieran reorganizarse de modo que usaran los derechos descritos en la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño como marco general de toda su enseñanza y su funcionamiento. Se presenta un resumen de los principales resultados de diferentes estudios independientes realizados en un período de ocho años. A lo largo de este tiempo los niños fueron cada vez más respetuosos con los derechos de los demás, mostrando cambios positivos de actitud y comportamiento. Estos resultados a largo plazo sugieren con firmeza que las escuelas en las que los derechos del niño se enseñan y se practican conjuntamente de forma explícita se constituyen en recursos eficaces para promover la justicia social.

Palabras clave: Derechos de los niños, educación en derechos humanos, justicia social, derechos humanos.

Resumo

A justiça social depende em parte da existência e conhecimento dos instrumentos de direitos humanos. Depende também da motivação na ação para promover e proteger os direitos de todas as pessoas. Isto requer educação efetiva dos direitos humanos. Ainda que muitos dos instrumentos de direitos humanos sejam lembrados, a educação efetiva dos direitos humanos, que se define como aquela que proporciona as habilidades e a motivação para zelar para que os direitos sejam respeitados, falhou. Em lugar da inclusão generalizada e sistemática da educação em direitos humanos nas escolas, que foram solicitados pelos organismos das Nações Unidas, para a educação humana a maior parte dos direitos foi delegado para as organizações não governamentais. Este artigo descreve sobre uma exceção em um estudo de caso de educação de crianças em direitos humanos na Inglaterra. No Condado de Hampshire, as escolas foram reestruturada para utilizar os direitos descritos na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança como marco geral de todo seu ensino e funcionamento. São resumidos os resultados de diferentes estudos realizados durante o período de oito anos. Com o tempo, as crianças tornam-se cada vez mais respeitosos dos direitos dos demais, mostrando mudanças positivas de atitude e comportamento. Os resultados sugerem que as escolas onde os direitos das crianças são explicitamente ensinados e praticados como um meio eficaz de promover a justiça social.

Palavras-chave: Direitos das crianças, educação em direitos humanos, justiça social, direitos humanos.

INTRODUCTION

Core to achieving social justice is the provision and protection of human rights for all individuals. This not only requires that countries ratify human rights instruments, but also that they educate their citizens about the existence and importance of respecting human rights. The primary goal of human rights education is to empower citizens to build, protect, and sustain rights-respecting societies. In essence, creating and sustaining social justice should be possible through effective human rights education. To be considered effective, human rights education should comprise three components (UN, 2011). Learners should acquire knowledge of human rights instruments and standards, the motivation to promote and sustain human rights and social justice, and the skills needed to do so. However, to date, human rights education has not achieved this goal.

The purpose of this article is to demonstrate that this goal is achievable if human rights education is introduced systematically and comprehensively in schools, and if it is contextualized in the UN Convention on the Rights of the Child. After describing the nature of human rights education, I address the obstacles to successful human rights education in schools. As will be discussed, there has been little systematic integration of human rights into schools. Schools often are segregated along ethnic, religious, or socioeconomic status, and school curricula tend to emphasize national citizenship values rather than international human rights standards. In addition, teachers are inadequately trained and citizenship education is often presented in ways that are neither engaging nor relevant to students. A summary of findings from a longitudinal case study of children's human rights education that has been demonstrated to evoke social justice attitudes and behaviors will then be described.

1. HUMAN RIGHTS EDUCATION

There is broad agreement among scholars, practitioners, and international bodies such as the United Nations that human rights education should comprise education *about* human rights (knowledge), education *through* human rights (skills), and education *for* human rights (values) (Bajaj, 2011; UN, 2011).

According to the 2011 UN Declaration of Human Rights Education and Training (UNDHRET), education *about* human rights describes the provision of comprehensive information about the rights afforded to the individual as well as about the values that underpin rights, and the mechanisms for their protection. Such education involves teaching of international, national, and regional, human rights instruments and standards (Tibbits, 2002), and the global concerns that threaten social justice -- sexism, racism, terrorism, environmental degradation, global interdependence, and political apathy. In human rights education, primacy is often given to the 1948 Universal Declaration of Human Rights (e.g., Holden & Clough, 1998). This Declaration, impelled by the atrocities of the Second World War, aimed to prevent any such recurrence by identifying "equal and inalienable rights" for all as the "foundation of freedom, justice and peace in the world." The rights considered to be basic and universal include rights to equality, security of person, legal rights, freedom of thought, freedom of

conscience, and religion, and freedom from discrimination, slavery, torture, and arbitrary arrest. Other international agreements that are used in human rights education include the 1976 International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, the 1993 Vienna Declaration and Program of Action, and the Convention on the Rights of the Child (Cardenas, 2005; Flowers, 2007; Howe & Covell, 2005).

Education *through* human rights describes its necessary teaching methods. This means teaching in a democratic setting that respects the rights of the learner and provides opportunities for freedom of expression, thought, conscience, and religion (Tibbits, 2005; UN, 2011). Within the framework of human rights, these democratic teaching methods promote the development of the skills that are necessary for effective citizenship and the sustaining of social justice - empathy, appreciation of differences and similarities, sensitivity to rights, and communication and problem-solving skills (Howe & Covell, 2005).

Education *for* human rights describes an overt attempt to raise social consciousness to motivate action for social justice (Bajaj, 2011; Brabeck & Rogers, 2000; Print, Ugarte, Naval & Mihr, 2008). Often there is a focus on the realities of social inequality, extreme poverty, or discrimination, or the shocking human rights abuses associated with war or malevolent leaders. These latter include the persecution of the Armenians in Turkey after the First World War, the Holocaust perpetrated by the Nazis during World War 11, the genocides in Bosnia, Rwanda, and the Balkans, the slaughter of the Cambodians by the Khmer Rouge at the end of the Vietnam War, and the daily realities for those living in Mao's China or Pinochet's Chile. Writing of democratic recovery in Latin America, Magendzo (2005) clearly articulates the goal of education for human rights in his call for 'Nunca más'. There must be commitment, he writes, to "teach the new generation that the atrocities and outrages committed during the dictatorships should never ever happen again" (p. 139).

In addition to agreement on the components of human rights education, there is also agreement among United Nations bodies that it should be systematically provided in schools (UN, 2006, UNCHR, 2004). In fact one of the primary objectives of the UN Decade for Human Rights Education was to prod schools into its systematic provision (Print et al., 2008). Since this did not happen, the UN World Programme for Human Rights Education National Action Plan (2005-2007) (UN, 2006) was introduced calling for the full integration of human rights education into primary and secondary school systems. This has not yet occurred.

2. OBSTACLES TO HUMAN RIGHTS EDUCATION IN SCHOOLS

Clearly, a major obstacle to effective human rights education –and in consequence the promotion and protection of social justice– is seen in the lack of its systematic integration into schools. Instead, it has most often been members of non-governmental organizations who have taken responsibility for teaching human rights. Success has been limited. Teaching has been constrained by the demands of stakeholders, sponsors, and donors (Mihr, 2009; Print et al., 2008), and by political context (Bajaj, 2011; Massoud, 2011; Suárez, 2007). For human rights education to be transformative, it needs to be integrated into all schooling

and to include all three components. It must also take place in a school culture that itself is infused with social justice. This is rare.

One obstacle is seen in the segregation of students by such characteristics as ethnicity, religion, socioeconomic status or gender – segregation that results in an homogeneous environment. Many conflicts are ethnically based and tend to be perpetuated by the segregation of children in schools (Al-Nakib, 2012; Reimers & Chung, 2010). For example, efforts at promoting respect and equality among Jewish youth for Palestinian youth were unsuccessful when undertaken in schools segregated by ethnicity (Gordon, 2012). Similar segregation is seen in the Western world where despite a growing trend toward multi-cultural and multi-faith cities, segregation in school and teachings is common (Bowie, 2012).

A second obstacle is seen in the lack of appropriate training provided for teachers. Research in Latin America (Magendzo, 2005), North America (Covell, 2007; Howe & Covell, 2005), South Africa (Petersen, 2010), Hong Kong (Leung, 2008), and the UK (Howe & Covell, 2010) suggests that many teachers are not prepared emotionally, pedagogically, or culturally to teach human rights. Human rights instruments generally are not part of teacher training (Akengin, 2008; Bajaj, 2011; Covell, 2007; Petersen, 2010). Moreover, teachers have little training in the appropriate behavior management strategies or pedagogy that are required to model and teach social justice. In consequence, authoritarian and discriminatory practices, abuses of rights, and social injustices continue and become entrenched in school cultures. As a result, teachers tend to reproduce inequities and social injustice (Magendzo, 2005). School cultures supportive of social justice require first transforming teacher values and behaviors with appropriate training (Bajaj, 2011).

A third common obstacle is a focus on nationalism within school curricula. As Suárez (2007) stated, education promoting social justice for all cannot be successful if the aim is to inculcate students into national citizenship values. Yet this is among the most common approach of citizenship teachings in schools (Bromley, 2011; Bron & Thijs, 2011). In Canada, for example, citizenship education curricula tend to focus on the national Canadian Charter of Rights and Freedoms at the expense of attention to international human rights agreements (Bromley, 2011). Yet citizenship is a conferred legal status that is exclusionary whereas human rights are universal and inalienable (Hung, 2012).

A fourth key obstacle is seen in curricula. For teaching to motivate action, learners must be engaged in the material, and believe themselves able to effect change. Too often, when human rights abuses are taught they are taught as exclusively historical, and when the importance of citizenship rights are taught, they are taught about what will happen in the future (Howe & Covell, 2005). Exceptions such as the *Facing History and Ourselves* anti-racist program in which human rights abuses are linked with current daily realities are rare (Brabeck & Rogers, 2000). Engagement in learning and empowerment for action are more likely when teaching allows for relevancy because there is a component of self-interest (Goodman, 2000). Self-interest facilitates understanding and empathy, and as Goodman (2000) explained, an understanding that there are benefits to self as well as to others mitigates against attitudes and beliefs that tend to confuse charity with social justice.

In summary, social justice is most likely promoted through human rights education in schools that is taught in ways that engage students by being of relevance to their daily lives, and promote action through appropriate pedagogy. The success of this approach is seen in an initiative in England in which students are taught about their own human rights under the Convention on the Rights of the Child in rights-respecting classrooms and schools.

3. THE UN CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD

The UN Convention on the Rights of the Child (the Convention) is a legally binding document that describes an almost global consensus on what childhood should be, including how children should be educated. The comprehensiveness of the articles relevant to education (2, 3, 12-15, 23, 28, 29, 42) allows the Convention to be used as a values framework for all school teaching and practices. Since children are defined in the Convention as all persons under the age of 18 years, the education rights are applicable to all school-aged children from early kindergarten through to high school. No country that has ratified the Convention has taken a complete reservation on the articles that describe obligations in education. Each, then, is required to progressively implement the education provisions (Howe & Covell, 2013). As such, the Convention has a legitimacy that is often lacking in other values frameworks that have been adopted by schools (Howe & Covell, 2005).

There are both political and educational reasons for expecting the teaching of the Convention to be a catalyst for social justice. From a political perspective, the legitimacy of the Convention is important. The Convention has been ratified almost globally by governments (the exceptions are Somalia, the United States, and South Sudan), governing parties, and politicians representing a wide diversity of political views across the world and across the political spectrum. It is neither partisan nor ideological. The aims of education, and the underlying pedagogy, actions, and interventions needed to achieve them, are clearly specified in the Convention and together provide a comprehensive rights-based values framework for all school teaching and practices (Howe & Covell, 2013). It is a values framework that is consistent with modeling and teaching social justice. For example, Article 29 of the Convention requires that education be directed not only to the development of the individual child's potential, but also to the development of "respect for human rights and fundamental freedoms... for civilizations different from his or her own ... the preparation of the child for responsible life in a free society in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality..". And under the non-discrimination principle of the CRC (Article 2), all children have the right to be treated fairly and protected from all forms of discrimination based on characteristics such as religious, social, or ethnic status. Pedagogy and school functioning is to be democratic (Article 12), and discipline must respect the dignity of each child (Article 28). In essence, the Convention obligates a school culture and school practices that are based on and reflect the importance of human rights and social justice (Howe & Covell, 2013).

From an educational perspective, the Convention is engaging and of particular relevance to children because it appeals to their self-interest and is relevant to the everyday lives of themselves and their peers (Howe & Covell, 2005). Rather than learning about historic rights violations in their social studies classes, or the rights they will assume as adults in their citizenship education classes, children are recognized as contemporaneous citizens

with their own rights. As such, children's human rights teaching appeals to children across ages, and thus sets the stage for more broad-based human rights education later. Students are much more likely to be receptive to human rights teachings if they have already learned that they themselves have rights, and if they have experienced the value of having those rights respected.

4. CASE STUDY: THE RIGHTS, RESPECT AND RESPONSIBILITY INITIATIVE

Introduced in 2002 in Hampshire in England, the *Rights, Respect and Responsibility initiative* (RRR) provides an example of the potential for effective human rights education to promote and sustain attitudes and behaviors supportive of social justice (Covell, Howe, & McNeil, 2010).

The development of the RRR was impelled by the recognition among senior education administrators in Hampshire of the need for a shared values framework and positive school climate for improved learning and educational outcomes (Covell, Howe, & McNeil, 2010). The initiative was designed as a comprehensive whole-school approach in which children's Convention rights provide the framework for all school practices and policies. Rights are the basis upon which school mission statements, regulations, codes of conduct, teaching, and student activities are articulated and practiced. And importantly, consistent with children's rights to participation in matters that affect them (Article 12 of the Convention), school regulations and behavior codes are determined with input from the students; classroom teaching is democratic, and students from the kindergarten on are provided numerous meaningful opportunities to have a voice on school committee decisions.

A systematic approach to implementing the RRR was undertaken by the senior administrators. The first step was study leave for a core group of teachers and administrators, from which the overall design of the initiative was determined. To put the objectives of RRR into effect, Hampshire authorities -- with funding from the British Ministry of Education -- devised a three-year strategic plan of implementation. The initiative was first pilot-tested in a few schools and outcomes evaluated. Following this was teacher training in children's rights and rights-consistent pedagogy, development of resources, and the monitoring of developments. RRR was introduced first to infant, primary, and junior schools and then over time, as children went into higher grades, into secondary schools. Starting in 2002 with only 18 schools, by 2006, 360 schools had adopted RRR, and by 2011, at varying degrees of implementation, over 400 of the 527 Hampshire schools were involved (see www.hants.gov.uk/education/childrensrights).

In its holistic approach, the RRR is consistent with the three components of human rights education. RRR schools provide knowledge about rights by integrating the specific articles of the Convention on the Rights of the Child into required school curricula across all subjects. Examples include examining the importance of the right to clean water when learning about microorganisms in science, examining the right to nutritious food by graphing distances between food supply and access in mathematics, and role-playing the daily lives of children living in conflict situations to identify the effect on them of the violations of

their rights. In addition, explicit teaching about rights occurs across the school in the form of posters. For example, posters in the school library describe the child's right to access information, in the cafeteria they describe the right to nutrition, and in the gymnasium they describe the right to play and leisure. And at the beginning of each year, students and teachers collaboratively develop and display classroom charters of rights and corresponding responsibilities. These may include such statements as 'we have the right to be treated fairly and the responsibility to treat each other fairly'; 'we have the right to be heard and the responsibility to listen to and respect other people's ideas'; 'we all have the right to learn, so we will help each other'.

Education through and for human rights primarily is taught in RRR schools by respecting the child's rights to participation in learning and in school functioning. Participation enhances children's engagement in school: their commitment to learning, achievement, academic aspirations, enjoyment in school, self-esteem, and optimism for the future (Fredricks & Eccles, 2006, 2008; Jennings, 2003; Martin & Marsh, 2006; Pancer, Pratt, Hunsberger, & Alisar, 2007; Peck, Roeser, Zarrett, & Eccles, 2008). Teachers use self-directed and cooperative group learning, critical thinking, problem-solving, social issues discussion (national and international issues), role-play, and group project-based learning (Howe & Covell, 2013). These teaching strategies require that teachers respect the children's various capacities, learning styles, and opinions. In turn, children acquire communication, listening, critical thinking and problem-solving skills, and they come to appreciate the diversities among their peers.

In addition, there is an emphasis in RRR schools on asset building. Self-directed learning provides a means by which all children's interests, strengths, and talents can be identified and encouraged. Children's accomplishments are celebrated. When children are less academically inclined, their artwork may be on display in the school foyer or principal's office. Where children do well in writing, their stories are displayed in hallways; when they do well in sports, their trophies are displayed and so forth. The message is clear. Every child has rights. Every child does matter.

5. RRR AND SOCIAL JUSTICE

The effects of the RRR initiative on students and teachers were assessed annually over 8 years. Details regarding participants, methodology, and findings of the individual studies are provided elsewhere (Covell, 2010; Covell & Howe, 2007, 2008, 2011; Covell, Howe, & McNeil, 2008, 2010; Covell, Howe, & Polegato, 2011; Covell, McNeil & Howe, 2009). Below, the findings over the eight years are synthesized and summarized to illustrate the long-term outcomes of the initiative.

Longitudinal evaluation indicated significant improvements in schools where the RRR was fully implemented. Significant improvements were made in teacher support for children's rights, school climate, children's understanding of rights, academic achievement, school engagement, behavior, and participation (Covell, 2010; Covell & Howe, 2007, 2008; Covell,

Howe, & McNeil, 2008; Covell, McNeil, & Howe, 2009; Howe & Covell, 2013). Three outcomes in particular suggest a significant effect on social justice.

One is seen in the attitudinal and behavioral changes of the students in the RRR schools

Children were reported to be more cooperative with each other, more inclusive, more sensitive to the needs of children with learning difficulties, and more respectful of others in general. Incidents of teasing, bullying, and other inappropriate behaviors decreased over time and were eliminated in some schools. What had replaced arguing and fighting in these schools was problem-solving through rights discourse. For example, one child asked another to stop bothering her because he was taking away her right to learn. He apologized. Further, it was noted that the children were using rights as a values framework for their critical thinking and decision making. One example that is illustrative was reported in the Hampshire media (Lightfoot, 2009). After reading the classic fairy tale Cinderella, the children are asked to comment on her life. Daniel, aged 10, answers: "The stepmother and her sisters were horrible to Cinderella. They kept her in a cellar and made her work like a slave which infringed article 19 the right to be protected from being hurt or badly treated." Grace, aged 11, adds: "Her stepmother was very cruel and denied her right to be protected from abuse and it infringed article 31 when they didn't let her go to the ball, because children have a right to play." Such responses show that not only are the children engaged and thinking critically, but also they are able to generalize what they have learned about their own rights to the lives of others. The children had learned, in the words of one "The most important responsibility is to make sure everyone has their rights" (Covell, Howe & McNeil, 2008, p. 333).

Their pro-social actions were consistent with this expressed belief. Not surprisingly, children in the RRR schools were significantly more likely than others to report that their schools had a respectful, fair, and safe school climate (Howe & Covell, 2013). It should be noted also that the children's actions and social justice supportive attitudes and behaviors were not restricted to their classmates and friends. For example, when children learned about civil conflict in the Middle East and the 2011 earthquake in Japan they considered how these events might affect the realization of the rights of children whose families were affected (Howe & Covell, 2013). They discussed also what they could do to help the children involved. They have contacted children in other countries and have made donations to help children in difficult circumstances – not from charitable concerns, but from the empathy that comes with the knowledge that all children everywhere have the same rights as they have, but not all children's rights are respected (Howe & Covell, 2005). In addition, even the youngest children have been moved to take political action. Many have written letters to their members of parliament to advocate for greater respect for the rights of all children, others have invited politicians into their schools to be interviewed, and others have made rights-based presentations at city council meetings.

Second, there was evidence that the RRR effectively promoted an equality of opportunity for disadvantaged students that is not normally seen. As detailed elsewhere (Howe & Covell, 2013), among all the positive findings of the evaluation of the RRR, the most intriguing was its disproportionate effect on children of social disadvantage. This was clearly evident

in the most disadvantaged school; at each time of measure the most disadvantaged school showed the greatest positive changes (Covell, Howe & Polegato, 2011). The students typically came from families who were struggling with problems of poverty, poor housing, drug addiction, and criminal involvement. There was a high proportion of children with learning disabilities and difficulties. Absentee rates were very high, behavior problems endemic, and school failure was common, thus perpetuating a cycle of disadvantage and inequality.

From the beginning in 2002, the principal and all the staff saw the possibilities for school improvement in the adoption of the RRR, and embraced the RRR reform as a means of improving outcomes for their disadvantaged students. Following the successful implementation of RRR, there were marked improvements in behavior and in academic achievement. Measures over the six years following the implementation of the RRR, showed that there were highly significant changes in school attendance, engagement, behavior, and achievement. Students reported more positive self-concepts, fewer social problems such as bullying and fighting at school, more optimism about their futures, and more commitment to stay in school longer. Over the same time period, test scores were steadily rising. By the end of the assessment period the national standard test scores of the children were almost indistinguishable from those of their more advantaged peers.

The improvements were attributable to the school reform since both staff and family demographics remained constant over the period. The respect and empowerment the children experienced, together with their increased academic success and enjoyment of school, appeared to have done much to increase their intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000), and to overcome the poverty of aspiration that so often accompanies social disadvantage and so often leads to school disengagement and failure. In fact, the high levels of engagement and success continued as these socially disadvantaged students progressed into high school allowing continued successes and hope for the future (Howe & Covell, 2013). Social disadvantage is a significant risk factor for disengagement, underachievement, and school failure (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001; Kalil & Ziol-Guest, 2008; Li & Lerner, 2011; Murray, 2009; Schoon, Parsons, & Sacker, 2004). School failure, in turn, is associated with difficulties such as poor adult adjustment, antisocial and criminal behaviors, health and work problems, and marginalization from adult society (Peck et al., 2008; Schoon, Parsons, & Sacker, 2004). The RRR appeared to have built educational resilience in these students and effectively protected them against the risk for failure that is associated with their demographic. Success in school is fundamental to future equality of opportunity because education is associated with numerous positive outcomes such as more stable employment, better income, more job satisfaction, and better health (Howe & Covell, 2013).

A third outcome that suggests an influence of effective human rights education on social justice is seen in its contagion from the school into the community. Consistent with Felissa Tibbits' (2002) notion of empowerment, the RRR model of children's human rights education has had an impact not only in schools but also in the surrounding community and area (Andover Vision, 2009). Seeing the improvements in the school children's respect for others, officials in Andover aimed to establish a charter that would declare their town to be a rights-respecting community in support of the basic human rights of children, including their right to participate in decisions affecting them. The movement gained endorsements

from local community churches, other schools in Andover, local newspapers, local councils, the police, a nearby university and college, and the Children's Commissioner for England (Howe & Covell, 2013). The belief was that problems of bullying, racism, and vandalism, would be significantly reduced if all children were educated in rights-respecting and rights-promoting schools.

In summary, social justice requires the elimination or at least significant reduction of all forms of discrimination and inequities. The Hampshire experience with the RRR initiative provides an example of the potential of children's human rights education provided in a rights-respecting environment to increase equality of opportunity and equality of treatment. The children learned about rights and the value of rights; through having their rights respected they acquired the skills to promote and protect the rights of others; and by realizing the importance of rights to all children, they were motivated to take action for social justice. It is a model of promoting and sustaining social justice that is readily amenable to adaptation to other socio-cultural contexts.

REFERENCES

- Akengin, H. (2008). A comparative study on children's perceptions of the child rights in the Turkish community of Turkey and Northern Cyprus. *Education, 129*(2), 224-238.
- Al-Nakib, R. (2012). Human rights, education for democratic citizenship and international organisations: findings from a Kuwaiti UNESCO ASPnet school. *Cambridge Journal of Education, 42*(1), 97-112. doi: 10.1080/0305764X.2011.652072
- Andover Vision (2009). *Andover – A Rights Respecting and Responsible Community*. Retrieved from www.andovervision.co.uk/?page=News&article=53
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location and approaches. *Human Rights Quarterly, 33*, 481-508. doi: 10.1353/hrq.2011.0019
- Bowie, B. (2012). Human rights education and the post secular turn. *Journal of Beliefs and Values, 33*(2), 195-205. doi: 10.1080/13617672.2012.694062
- Brabeck, M. M., & Rogers, L. (2000). Human rights as a moral issue: Lessons for moral educators from human rights work. *Journal of Moral Education, 29*(2), 167-183. doi:10.1080/03057240050051747
- Bromley, P. (2011). Multiculturalism and human rights in civic education: the case of British Columbia, Canada. *Educational Research, 53*(2), 151-164. doi:10.1080/00131881.2011.572363
- Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research, 53*(2), 123-136. doi:10.1080/00131881.2011.572361
- Cardenas, S. (2005). Constructing rights? Human rights education and the state. *International Political Science Review, 26*(4)363-379. doi:10.1177/019251121105055805
- Covell, K. (2007). Children's rights education. Canada's best kept secret. In R. B. Howe & K. Covell (Eds.), *A Question of Commitment: Children's Rights in Canada* (pp. 241-263). Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.

- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51. doi:10.1080/03057640903567021
- Covell, K., & Howe, R. B. (2007). *Rights, Respect and Responsibility: Report on the Hampshire County Initiative*. Retrieved from www.hants.gov.uk/education/childrensrights/
- Covell, K., & Howe, R. B. (2008). *Rights, Respect and Responsibility: Final Report on the County of Hampshire Rights Education Initiative*. Retrieved from www.hants.gov.uk/education/childrensrights/
- Covell, K., & Howe, R. B. (2011). *RRR in Hampshire County. RRR and Resilience Report*. Retrieved from www.hants.gov.uk/Hampshire-rrr-resilience-full-report-2011.doc.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2008). If there's a dead rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(30), 321-339. doi:10.1080/03057640802286889
- Covell, K., Howe, R. B. & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132. doi: 10.1177/1365480210378942
- Covell, K., Howe, R. B., & Polegato, J. L. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage. A case study from England. *Educational Research*, 53(2), 193-206. doi: 10.1080/00131881.2011.572367
- Covell, K., McNeil, J. K., & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement. A children's rights approach. *School Psychology International*, 30(3), 282-290. doi: 10.1177/0143034309106496
- Flowers, N. (Ed.). (2007). *Council of Europe, Campasito: Manual on Human Rights Education for Children*. Retrieved from http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_0/0_impr.html
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713. doi:10.1037/0012-1649.42.4.698
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: are there developmental benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1029-1043. doi: 10.1007/s10964-008-9309-4
- Goodman, D. (2000). Motivating people from privileged groups to support social justice. *Teachers College Record*, 102(6), 1061-1086. doi:10.1111/0161-4681.00092
- Gordon, N. (2012). The geography and political context of human rights education: Israel as a case study. *Journal of Human Rights*, 11, 384-404. doi: 10.1080/14754835.2012.702031
- Holden, C., & Clough, N. (1998). *Children as citizens: Education for participation*. London: Kingsley.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering Children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 90-106. doi:10.91-102. 10.1177/1746197910370724

- Howe, R. B., & Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: A children's rights perspective on closing the achievement gap*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hung, R. (2012). Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 37-51. doi: 10.1080/0305764X.2011.651202
- Jennings, G. (2003). An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist*, 8, 43-52.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340. doi: 10.2307/2673138
- Kalil, A., & Ziol-Guest, K. M. (2008). Teacher support, school goal structures, and teenage mothers' school engagement. *Youth and Society*, 39, 524-548. doi: 10.1177/0044118X07301001
- Leung, Y. W. (2008). An 'action-poor' human rights education: a critical review of the development of human right education in the context of civic education in Hong Kong. *Intercultural Education*, 19(3), 231-242. doi: 10.1080/14675980802078590
- Lightfoot, L. (2009). *Cinderella gets the politically correct treatment as pupils learn about their rights*. Retrieved from www.telegraph.co.uk/education.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 4(1), 233-247. doi: 10.1037/a0021307
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16 (2), 137-143. doi:10.1080/14675980500133549
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. doi: 10.1002/pits.20149
- Massoud, M. F. (2011). Do victims of war need international law? Human rights education programs in authoritarian Sudan. *Law and Society Review*, 45(1), 1-32. doi: 10.1111/j.1540-5893.2011.00426.x
- Mihr, A. (2009). Global human rights awareness, education and democratization. *Journal of Human Rights*, 8, 177-189. doi: 10.1080/14754830902939080
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29, 376-404. doi: 10.1177/0272431608322940
- Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisar, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 741-759. doi: 10.1002/jcop.20176
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., & Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable and pattern centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 135-155. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00552.

- Petersen, T. (2010). Moving beyond the toolbox: teaching human rights through teaching the Holocaust in post-apartheid South Africa. *Intercultural Education*, 21, 27-31. doi: 10.1080/14675981003732217
- Print, M., Ugarte, C., Naval, C., & Mihr, A. (2008). Moral and human rights education: the contribution of the United Nations. *Journal of Moral Education*, 37(1), 115-132. doi:10.1080/03057240701803726
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (2010). Education for human rights in times of conflict. *Development*, 53(4), 504-510. doi: 10.1057/dev.2010.82
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-66X.55.1.68
- Schoon, I., Parsons, S., & Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404. doi:10.1177/0743558403258856
- Suárez, D. F. (2007). Human rights and curricular policy in Latin America and the Caribbean. *Comparative Education Review*, 51(3), 329-352.
- Tibbits, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.
- Tibbits, F. (2005). Transformative learning and human rights education. Taking a closer look. *Intercultural Education*, 16(2) 107-114. doi:10.1080/14675980500133465
- United Nations (2006). *UN World Programme for Human Rights Education National Action Plan (2005-2007)*. New York & Genève: UNESCO.
- United Nations. (2011). *UN Declaration of Human Rights Education and Training (UN-DHRET)*. Retrieved from www.hrea.org/A_HRC_RES_16/1
- United Nations Commission on Human Rights. (2004). *United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004), report on achievements and shortcomings of the Decade and in future United nations activities in this area (E/CN.4/2004/93)*. New York: United Nations.