

Capítulo 1

Sobre la historia de los Derechos de la infancia

Manfred Liebel

1.- Introducción

Un niño o una niña que nace en una de las comunidades en los Andes de Bolivia o Perú puede llegar a tener el honor de convertirse en alcaldesa o alcalde electo a la edad de tan sólo 10 ó 12 años - no «de mentirita», como disfrazándose de príncipe o princesa, sino en serio. A nadie se le ocurriría alegar que no tiene el sufragio establecido por ley. En estas mismas comunidades, generalmente, los niños colaboran desde edades tempranas en las labores agrícolas. Y a nadie se le ocurriría pensar que para eso, deben cumplir una determinada edad mínima, como lo establecen las leyes. Es más, muchas veces, se otorga en propiedad una pequeña parcela de tierra o un animal a niños aún pequeños para que ellos mismos se hagan responsables de su cuidado. Al igual que en otras culturas ancestrales en otros continentes, en las culturas andinas de América del Sur la distinción entre niños y adultos no se rige estrictamente por el criterio de la edad, sino que ambos son considerados parte integral de la comunidad que tiene determinadas características específicas. Así, las niñas y los niños son vistos como «personas pequeñas», que merecen ser tomadas en serio al igual que «los adultos». Según las culturas andinas, los niños tienen ciertas habilidades que son importantes para la vida comunitaria y que «los adultos» no poseen o que las han perdido. Pero como aún son «pequeños», se tiene consideración con ellos y, generalmente, no se les asigna tareas que pudieran causarles daño o que todavía no son capaces de cumplir.

Como muestran los ejemplos mencionados, existen varias culturas ancestrales en las que las y los niños tenían (y aún hoy tienen) «derechos» muy amplios, y a pesar de ello, en la discusión sobre los derechos del niño, estas culturas pasan prácticamente desapercibidas. Al contrario, la forma en la que hoy se establecen los derechos del niño y la manera en la que se los define en legislaciones nacionales y convenciones internacionales, se basan fundamentalmente en el pensamiento de la época de la Ilustración Europea y en el surgimiento de las sociedades burguesas y de los Estados Nacionales en Europa, desde donde se han ido extendiendo por casi la totalidad del mundo.

En Europa, la idea de que los niños tienen (o deberían tener) sus propios derechos, nace en el siglo XVIII con las filosofías de la Ilustración (especialmente Jean Jacques Rousseau). Posteriormente, durante la Revolución Francesa, la Declaración de los Derechos Humanos y Ciudadanos (1789) formuló el principio de que toda persona posee derechos incondicionales e inalienables – como, por ejemplo, el derecho a la dignidad – también si éstos (todavía) no estaban establecidos legalmente.¹

Ahora bien, hasta que en Europa surgiera la idea de que, en este sentido había que comprender a las y los niños como personas «dignas de derechos» pasó mucho tiempo todavía. Para ello fue necesario que cambiaran los conceptos sociales de lo que es la infancia y que ya no se considerara al niño como «propiedad natural» de sus padres (en especial del padre), que podían disponer sobre él como mejor les convenía. Pero el establecimiento de derechos específicos para los niños no fue tomado en consideración hasta que surgiera un mundo infantil separado del de los adultos y que requería normas especiales. Desde este punto de vista, los Derechos del Niño no pueden considerarse como una mera extensión de los Derechos Humanos hacia los niños, sino una forma de derechos especiales que sirven para la conservación y la cultivación de este mundo infantil.

Por mucho que se considere que los Derechos del Niño son también Derechos Humanos, no hay que olvidar que sus historias son notablemente diferentes. Mientras que –por lo menos en Europa y en América del Norte– la historia de los Derechos Humanos generales comenzó con los derechos de libertad ciudadanos, lo que marcó el inicio de los Derechos de los niños no fue ningún concepto de libertad sino la *protección*

¹ Vale también para la *Virginia Bill of Rights* así como para *Declaración de la Independencia de los Estados Unidos* (ambas de 1776).

de los niños y niñas (véase Therborn 1993: 111). Podemos ilustrarlo mejor repasando la historia de las legislaciones sobre el trabajo infantil cuyo fin fue (y todavía es) la prohibición del trabajo remunerado de los niños.² De hecho, estas legislaciones no establecían derechos de los que los niños podían disponer ellos mismos, sino que imponían a los empresarios y a los padres de familia la obligación de proteger a los niños de situaciones y actos que pudieran dañar su salud o su desarrollo. El surgimiento del derecho a la educación fue similar. En este caso, lo que se estableció no fue el derecho de los niños a la educación, sino la obligación de los padres de mandarlos a la escuela, institución que el Estado había creado para la educación de la infancia que, obviamente, les inculcaba las normas de la clase dominante.

Sin embargo, si entendemos que los Derechos del Niño son derechos *de los niños*, es decir que son derechos que ellos mismos pueden ejercer (o la garantía de que nada puede ocurrir contra su voluntad), entonces, vemos que su historia comenzándose muy reciente. Desde la Primera Guerra Mundial, hubo varias iniciativas para otorgar a los niños estos derechos, pero por mucho tiempo, no pasaban de ser declaraciones de intenciones o su vigencia era limitada tanto en tiempo como en espacio y estaba más allá de las legislaciones nacionales. Recién en 1989, se otorgaron a los niños y niñas derechos vinculantes a nivel del Derecho Internacional mediante la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN). Pero también aquí no hay que olvidar que estos derechos no constituyen más que una parte pequeña de todo el código y que no fueron formulados por niños y niñas sino por personas adultas *para ellos*.

Lo cierto es que hasta el momento, poca importancia se ha dado al hecho de que, muy independientemente de las legislaciones existentes, siempre ha habido iniciativas de parte de los niños mismos para exigir determinados derechos para ellos. Así, ya en 1836, un grupo de niñas y niños trabajadores se dirigieron al parlamento inglés con la siguiente petición: *«Respetamos a nuestros patrones y estamos dispuestos a trabajar por nuestro sustento y el de nuestros padres, pero queremos más tiempo para descansar, para jugar un poco y para aprender a leer y escribir. Pensamos que no es justo que sólo tengamos que trabajar y sufrir, desde la madrugada del lunes hasta la noche del sábado, para que otros se enriquezcan con nuestro trabajo. Distinguidos señores, ¡infórmense bien*

2 En casi toda Europa, las primeras legislaciones relacionadas con los derechos de los niños tienen que ver con la regulación del trabajo de éstos.

sobre nuestra situación!» (cit. en Liebel 2003: 214).³ En el presente preámbulo, tratamos de enfocar nuestra mirada a la historia de la creación de los Derechos del niño, especialmente en aquellos derechos que fortalecen (o fortalecerían si se respetaran) la posición social de los niños y su influencia en la vida social.

Desde esta perspectiva, en la historia de los Derechos de los niños podemos distinguir dos corrientes principales: por un lado, aquella que pone el énfasis en la protección y, posteriormente, también en la garantía de unas condiciones de vida dignas para las y los niños y, por otro, la que apunta a la igualdad de derechos y a una participación activa de los niños en la sociedad. Pese a que las dos tendencias no sean totalmente contradictorias, hasta hace muy poco, por lo general, han venido desarrollándose de manera separada. A continuación se presentan las dos corrientes principales para obtener más adelante un balance de los beneficios que han generado los debates sobre los derechos de los niños hasta la Convención sobre los Derechos del Niño.

1.1.- Los Derechos del niño como medio de protección⁴

En primera instancia, la necesidad de proteger a las y los niños fue establecida en vista del trabajo remunerado que realizaban a inicios del surgimiento de la economía capitalista, especialmente en las fábricas y en las minas, puesto que se veían expuestos a una explotación laboral que amenazaba con destruir sus vidas. Las primeras normas estatales referentes a la protección laboral de los niños se crearon en el siglo XIX, pero no se fundamentaron en la idea de que los niños tenían derechos sino que reflejaban el interés de cuidar y educar a la infancia en su calidad de potencial para el futuro tanto para el Estado como también para la economía y, al fin y al cabo, también para capacitarlos para fines militares.⁵ De parte del movimiento obrero que estaba en proceso de formación, había el interés de evitar que el empresariado capitalista usara a los niños

3 Aquí encontramos también otros ejemplos históricos de la lucha de las y los niños trabajadores por sus propios derechos. Veerman (1992: 402) sostiene que el rol de los niños en la conceptualización de derechos es uno de los temas más importantes que quedan por ser estudiados e investigados.

4 Para un relato detallado de la historia de las convenciones internacionales sobre los Derechos de los Niños hasta la época de hoy, (véase Alston & Tobin 2005).

5 En su análisis histórico, Michael Freeman (1992: 30) señala que lo que había detrás de los Derechos del niño, en un principio no fue el interés por «el niño como sujeto de derechos», sino por «su utilidad para la sociedad». Asimismo, indica que ya en el año 1852, en Inglaterra se publicó un artículo titulado «*The Rights of Children*» (en, *Knickerbocker*, no. 36).

como competencia barata para la mano de obra adulta para así mantener bajos los salarios.

A fines del siglo XIX y principios del XX, en vista de la creciente miseria de las familias obreras y de los primeros intentos para establecer servicios sociales privados y estatales para aliviar esta situación, surgió la idea de ir más allá de la prohibición del trabajo infantil y de poner bajo la tutela del Estado a todos los niños «abandonados» en general. Encontramos una expresión de ello, por ejemplo, en la ley noruega para el tratamiento de niños abandonados de 1892 o también en la ley de beneficencia alemana que data de 1922/24. De hecho, ya desde 1882, hubo acuerdos bilaterales entre varios países europeos para enfrentar la lucha contra el tráfico de niñas conjuntamente.

Generalmente, se considera que la fecha de nacimiento de los convenios internacionales sobre los Derechos del Niño es el 26 de septiembre de 1924, ocasión en la cual la Asamblea General de la *Liga de las Naciones* (fundada en 1920 y predecesora de las *Naciones Unidas*) aprobó la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño*. La Declaración se fundamentó en la iniciativa de la maestra Eglantyne Jebb, Presidenta de la fundación británica *Save the Children Fund*, que había logrado establecer la *Save the Children International Unión*, es decir la primera asociación internacional de *lobbying* que reunía a varias organizaciones de ayuda a la infancia nacionales (hoy ONGs) (véase Veerman 1992: 155).

La Declaración de Ginebra es un documento breve de cinco puntos, en el que los Estados miembros de la Liga de las Naciones expresan la «obligación de la humanidad» de aspirar a lo mejor para los niños «independientemente de raza, nacionalidad y religión». Mientras que el artículo primero proclama el derecho de toda niña y todo niño a condiciones adecuadas para su buen desarrollo físico y mental, el artículo segundo exige ayuda para los niños que se encuentran en situaciones de vida difíciles. El artículo tres estipula que en tiempos de emergencia, se debe ayudar a la infancia antes que a la demás ciudadanía. En artículo cuarto, se exige que se creen las condiciones necesarias para permitir que los niños puedan ganarse la vida y que se debe protegerlos de cualquier forma de explotación. Finalmente, el quinto artículo recomienda impartirles una educación para la humanidad.

Si analizamos detalladamente la Declaración, nos damos cuenta de que ésta «no se refiere a derechos de verdad» (Verhellen 1994a: 59), sino a obligaciones que los adultos tienen frente a los niños. De hecho, «el niño seguía dependiendo de la voluntad de los adultos para defender los dere-

chos que establecía la Declaración» (ibid.). Su orientación en la protección y en la beneficencia no daba espacio para que se reconociera la autonomía de los niños, ni la importancia de sus deseos y sentimientos o su rol activo en la sociedad. Entonces, «los niños eran más un objeto de preocupación que personas con autonomía» (Freeman 1996: 3).⁶ Pero lo cierto es que, pese al principio defensivo de la Declaración (una reacción a los horrores y las consecuencias de la Primera Guerra Mundial), era la primera vez que se ponía un especial énfasis en las necesidades sociales y económicas de los niños.

Tampoco la Declaración estipula límites de edad. La *Liga de las Naciones* creó un comité para la protección de la infancia, pero los «derechos establecidos» no eran reclamables, puesto que no había jurisdicción internacional competente. En 1934, diez años después de su suscripción, la Asamblea General de la *Liga de las Naciones* ratificó la Declaración, «comprometiéndose» los Estados a tomar en cuenta los principios de ésta en sus legislaciones nacionales.

Muy a pesar de que los Estados miembro de la Liga de las Naciones se habían impuesto a sí mismos un cierto compromiso, que se refleja también en el acta fundacional de la creación de la Organización Internacional del Trabajo (1919) y en la introducción de un sistema de protección de minorías, no se logró evitar ni el genocidio ni la violación de otros derechos que surgieron durante las dictaduras fascistas. De hecho, en Alemania, con la toma de poder por parte de los nazis y la retirada del país de la Liga de las Naciones, el debate sobre los Derechos del niño murió, en el exterior se concentraba en el peligro que significaba para los niños la guerra o apuntaba al tiempo después de la Segunda Guerra Mundial. Así, el 12 de abril de 1942, las y los expertos en educación de los 19 Estados participantes de la *Conference of the New Education Fellowship* que tuvo lugar en Londres, firmaron la así llamada *Children's Charter for the Post-War-World* (véase Veerman 1992: 237). Aparte de una suficiente atención de los niños, dicha Declaración también exigió la igualdad de oportunidades para todas y todos los niños, el derecho a la asistencia a la escuela tiempo completo y a la educación religiosa. El objetivo del documento fue oponerse a los principios ideológicos del régimen nazi.

6 Freeman (1996: 1) señala que, antes que nada, la infancia era considerada como una «inversión en el futuro para lograr la paz y la armonía entre las Naciones».

Apenas pasada la Segunda Guerra Mundial, la Unión Internacional para el Bienestar del Niño (*International Union for Child Welfare*), que había surgido en parte de la *Save the Children International Union*, trató de convencer a los miembros del Consejo Económico y Social de la ONU (ECOSOC) de las Naciones Unidas a ratificar la Declaración de Ginebra, lo que logró en 1948, año en el que se aprobó una versión revisada pero con muy pocas modificaciones. Con algunas interrupciones, el debate sobre si hacía falta una declaración específica sobre los Derechos de los niños o si éstos, más bien, ya estaban incluidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU de 1948, duró otros once años. Finalmente, el 20 de noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó una Declaración ampliada sobre los Derechos del Niño (véase Veerman 1992: 159).

Con sus diez artículos, esta Declaración es más amplia que la de Ginebra de 1924, pues no sólo se refiere a las necesidades materiales de los niños, sino que también incluye la necesidad de ser amados y comprendidos. Asimismo, recalca el derecho a la atención pre- y postnatal tanto para la madre como para el hijo y el derecho a tener un nombre y una nacionalidad. Otro punto a destacar de la Declaración de 1959 es el principio de la educación gratuita, por lo menos a nivel de la escuela primaria. La protección de la explotación es complementada por el derecho a ser protegido de toda forma de abandono y crueldad. De igual manera, por primera vez, se sugiere la determinación de una edad mínima para la actividad laboral sin mencionar cuál debería ser, evidentemente.

En el preámbulo, se justifica la necesidad de cuidado y atención, incluida la protección legal, con el argumento de la «inmadurez física y mental del niño». Al mismo tiempo, por primera vez, se considera al niño como un sujeto de derechos (véase Verhellen 1994a: 61). Mientras que la Declaración de Ginebra todavía veía al niño como un objeto «al que había que dar algo», el artículo primero de la Declaración de 1959 reza así: «El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia». Pero pese a todo, al igual que la Declaración de 1924, no logró pasar de ser un *llamado a la buena voluntad*, puesto que todavía no era reclamable legalmente a nivel internacional.

2.- Movimientos por la liberación de los niños

2.1.- Primeros movimientos

Desde principios del siglo XX, paralelamente a los esfuerzos para lograr convenios internacionales sobre la protección de la infancia, en algunos países empezaron a surgir movimientos que luchaban explícitamente por los derechos de autonomía de los niños. Estos movimientos constituyeron la base para nuevas reivindicaciones que apuntaban a una mayor participación (política) de los niños y a un reconocimiento de los mismos como ciudadanos que tienen los mismos derechos que los adultos. Pero estos esfuerzos no se limitaban a los así llamados derechos ciudadanos o de libertad, sino que también abarcaban derechos sociales y económicos para los niños. Este tipo de movimientos nacieron en el contexto de revoluciones y reformas políticas o seguían el modelo de los movimientos de grupos sociales desfavorecidos.

La asociación «Educación libre para los niños» fue uno de los movimientos pioneros por la liberación de los niños. Se creó durante la Revolución Rusa de 1917/1918 bajo la influencia del movimiento juvenil en Europa occidental y de diferentes tendencias de la pedagogía de reforma. Durante la primera Conferencia Nacional de las Organizaciones por la Educación Cultural («*Culto proletario*»), que se celebró del 23 al 28 de febrero de 1918 en Moscú, dicha asociación presentó una «Declaración de los Derechos del Niño» que iba mucho más allá de todo lo que hasta esa fecha se entendía bajo el concepto de los Derechos de los niños en Europa.

De hecho, a diferencia de la idea general que predominaba en aquel entonces (y que todavía hoy es muy común) de que lo más importante es *proteger* a los niños de los peligros de la vida urbana y del trabajo industrial, la Declaración de Moscú se inspira en la idea de que lo que hay que hacer es *fortalecer* la posición de los niños y niñas en la sociedad y lograr condiciones de igualdad de derechos con los adultos – todo eso, independientemente de la edad de los niños (tal vez, este es uno de los motivos por el que la Declaración no señala una edad concreta hasta la que una persona joven debe ser considerada «niño o niña»). Asimismo, las obligaciones de los padres de familia, de la sociedad y del Estado frente a la infancia no se agotaban en la atención o en el cuidado, sino que se exigía que se debían crear condiciones de vida y de acción que permitieran a niñas y niños una vida en dignidad y el desenvolvimiento libre de sus necesidades, fuerzas, capacidades

y habilidades. Fue la primera vez que los niños no eran entendidos simplemente como seres «aún-no» que contarán recién en el futuro (es decir cuando sean adultos) sino que son seres «ya-sí» que merecen el reconocimiento de la sociedad desde el presente (es decir desde niños).⁷ Esto significa que este documento entiende los Derechos de los niños como verdaderos derechos que pueden ser reclamados no por cualquier persona sino por las y los niños mismos - para la época (y todavía para hoy), una idea realmente revolucionaria.

Concretamente, estos conceptos básicos se reflejan en el principio de que nadie puede obligar a un niño a una educación o una formación religiosa contra su voluntad, de que el niño mismo puede elegir a quién lo eduque hasta el punto de separarse de sus padres, de que tiene el derecho a expresar libremente su opinión, de organizarse con otros niños o personas adultas y de que puede participar en todas las decisiones (políticas) que desde su punto de vista le conciernen. La justificación que indica el documento para el derecho de los niños a participar en el trabajo necesario para la sociedad en condiciones dignas, es decir para el derecho a la no-explotación, es remarcable, pues argumenta que los niños son sujetos activos de la vida y que su vida es importante ya desde la infancia.

Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño y la Niña (1918)

1. Independientemente del grupo social al que pertenecen sus padres, todo niño que nace tiene el derecho de existir, es decir que se debe garantizar un cierto conjunto de condiciones de vida que dependen de la higiene de la edad de la infancia y que son necesarias para la conservación y el desarrollo del organismo y para la exitosa lucha de éste contra las influencias contrarias a la vida.
2. La garantía de las condiciones de vida necesarias para la higiene de la infancia será responsabilidad de los padres, de la sociedad en su conjunto, del Estado. El rol de cada uno de estos factores y la relación entre ellos en todo lo que concierne la garantía de estas condiciones para los niños será determinado por normas legales correspondientes.
3. Todo niño, independientemente de su edad, es una personalidad determinada y bajo ninguna circunstancia deberá ser considerado propiedad ni de sus padres, ni de la sociedad, ni del Estado.
4. Todo niño tiene el derecho de elegir a sus educadores más próximos y de separarse de sus padres si es que éstos resultaran ser malos

⁷ Para un mayor detalle sobre estas categorías véase Casas 1998: 33.

educadores. El niño tiene el derecho de abandonar a sus padres a cualquier edad, siendo que el Estado y la sociedad deberán asegurar que un cambio de este tipo no signifique un empeoramiento de la situación material del niño.

5. Todo niño tiene el derecho al desarrollo libre de todas las fuerzas, capacidades, habilidades y talentos que en él se encuentren, es decir que tiene el derecho a una educación y formación que esté acorde a su individualidad. La puesta en práctica de este derecho se garantizará mediante el acceso gratuito a cualquier edad a las instituciones educativas y formativas correspondientes, en las que el niño encontrará las mejores condiciones para desarrollar de manera armónica todas las facetas de su naturaleza y de su carácter.
6. Ningún niño podrá ser obligado por la fuerza a asistir a una institución educativa o formativa. La educación y formación en todos sus niveles serán un asunto de libre decisión del niño. Todo niño tiene el derecho de abandonar la educación y formación si ésta no corresponde a su individualidad.
7. Desde muy temprana edad, todo niño participará en el trabajo necesario para la sociedad en la medida en la que lo permitan sus fuerzas y capacidades. Dicho trabajo no sólo no deberá dañar la integridad física del niño o constituir un obstáculo para su desarrollo mental sino que deberá ser compatible con todo el sistema de educación y formación. La participación del niño en el trabajo productivo necesario socialmente es para poner en práctica uno de los derechos más importantes del niño – el de no sentirse como parásito, sino de ser participe y constructor de su vida y de darse cuenta de que su vida no sólo tendrá un valor social en el futuro sino que lo tiene ya en el presente.
8. A cualquier edad, el niño tiene las mismas libertades y los mismos derechos que las personas adultas y mayores de edad. Y si es que uno u otro derecho no pudiera ser puesto en práctica, será única- y exclusivamente por el hecho de que el niño todavía no tiene las fuerzas físicas y mentales necesarias para ello. Desde el momento en que llega a tener estas fuerzas, la edad no podrá ser obstáculo para el uso de estos derechos.
9. La libertad está en poder hacer todo lo que no dañe el desarrollo físico y mental y ni a las otras personas. Así, los únicos límites de los derechos naturales de todo niño serán aquellos determinados por las leyes del desarrollo físico y mental normal y aquellos que garantizan a los demás miembros de la sociedad el uso de los mismos derechos.
10. Determinados grupos de niños, en sus interrelaciones entre ellos y con las personas adultas que los rodean, pueden ser sometidos a ciertas reglas que prohíben aquellos actos o acciones que dañan a la sociedad en su conjunto. Todo lo que no está prohibido por estas reglas, no podrá constituir obstáculo para que el niño se realice.

Ningún niño debe ser obligado a algo que no esté establecido por esta regla.

11. Todos los niños tienen el derecho de participar en la redacción de las normas que regulan su vida y sus capacidades.
12. Nadie – ni los padres, ni la sociedad, ni el Estado – podrá obligar al niño a ser instruido en una determinada religión o a participar en sus ritos: la educación religiosa deberá ser completamente libre.
13. Ningún niño podrá ser perjudicado a causa de sus ideas, pero la manifestación de estas ideas no deberá tocar los mismos derechos de otros miembros de la sociedad – tanto de niños como de adultos.
14. Todo niño podrá expresar libremente su opinión y sus pensamientos, ya sea en forma verbal o escrita, al igual que los adultos, es decir solamente con las restricciones que dicta el bienestar de la sociedad y de las personas que la conforman; éstas deben orientarse en la razón del niño y ser definidas con exactitud por la ley.
15. Todo niño tiene el derecho de conformar asociaciones y otros grupos sociales similares con otros niños o con personas adultas, tal como lo tienen los adultos. Las restricciones al respecto y que tienen que ver con el bienestar del niño y de su normal desarrollo físico y mental, serán definidas con exactitud por las leyes correspondientes.
16. Ningún niño puede estar sometido a la privación de su libertad o a algún castigo. Las infracciones y las faltas que el niño comete se corregirán con ayuda de instituciones educativas correspondientes y por la vía de la ilustración y la sanación, pero no mediante castigos u otras medidas de carácter represivo.
17. El Estado y la sociedad se empeñarán con todos los medios en garantizar que todos los derechos de los niños aquí mencionados no sufran ninguna restricción. Protegerán estos derechos de todo intento de disminuirlos y obligarán a todos aquellos que no cumplan con sus obligaciones para con los niños, a hacerlo.

(citado sg. Pridik 1921: 40-42)

Sin embargo en la citada Conferencia de Moscú, el borrador para una Declaración de los Derechos del Niño no logró el éxito deseable. Con su propuesta, la asociación rusa «Educación libre de los niños» había retomado algunos conceptos que, desde el cambio de siglo, estaban siendo discutidos en varios países europeos y también en los Estados Unidos. Habían nacido primordialmente de la crítica del sistema escolar estatal. En algunos casos, estas críticas vinieron de los mismos alumnos e hicieron que se crearan diferentes escuelas alternativas y que se desarrollaran conceptos educativos socialistas y anarquistas. De manera general, se considera que el libro *El Siglo del Niño* de la pedagoga y feminista sueca Ellen Key (primera edición en 1900, y en castellano

1906, traducido a varios idiomas y que logró gran resonancia en la opinión pública), fue la primera manifestación de este nuevo pensamiento que prioriza las necesidades de los niños y que aspira a una «pedagogía desde el niño».⁸

De modo general, Key se quedó presa del mito romántico de la infancia, que glorifica a los niños como seres «buenos» de naturaleza y la infancia como un mundo sano y sagrado. Pero cabe señalar también que en su obra titulada *Amor y Matrimonio* (edición en castellano 1907 publicada poco después, por primera vez), reclama algunos derechos para los niños que surgen del análisis de sus condiciones de vida. Así, exige la igualdad de derechos para hijos legítimos e ilegítimos y también el derecho del niño a la integridad física y a un trato respetuoso. Asimismo, recalca que los niños también tienen el derecho de ser «malos» y de no tener que ser siempre «buenos», al igual que tienen el derecho de tener sus propias ideas y su propia voluntad sobre las cosas, de formarse sus propios juicios, de tener sus propios sentimientos.

Los aportes de Key y de la mayoría de las y los pedagogos de reforma se centran en cómo cambiar la conducta de los educadores, en cómo reformar las instituciones pedagógicas para que sean compatibles con las necesidades de la infancia y en cómo lograr mejores condiciones de vida y de aprendizaje para ella. En cambio, el pediatra y pedagogo polaco Janusz Korczak, fue más allá. En su calidad de director de un orfanato judío en Varsovia, Korczak se empeñó activamente en fomentar un rol independiente y activo de los niños que estaban a su cargo, pero también luchó por mayores derechos y por la igualdad de derechos de los niños en la vida social. En su primera obra pedagógica importante *Como amar a un niño* (en castellano 1986 que escribió en el transcurso de los años 1914 hasta 1916 y que fue publicado en 1919), el autor proclama una «*Magna Carta Libertatis* para los niños», determinando tres derechos fundamentales para ellos: «el derecho del niño a su muerte», «el derecho del niño al día de hoy» y «el derecho del niño a ser como es». A primera vista, «el derecho del niño a su muerte» causa estupor, pero sus explicaciones aclaran lo que Korczak quiso decir con ello: el derecho a la autonomía y a la auto-vivencia que, muchas veces, queda estrangulado por el exagerado cuidado de los padres. Con los otros dos derechos, hace hincapié en su convicción de que los niños no

⁸ La feminista estadounidense Kate Douglas Wiggin (1971) se empeñó en luchar por el reconocimiento de los niños como individuos autónomos ya en el año 1892.

están camino a ser personas sino que ya son personas enteras que tienen el derecho a tener una vida *propia*.⁹

Partiendo de este concepto, algunos años después, en un artículo titulado «El derecho del niño al respeto» (primero 1928, en castellano 1993), Korczak critica la Declaración de Ginebra sosteniendo que «confunde la relación entre obligaciones y derechos» y señalando que «en vez de exigir, lo que hace es tratar de persuadir: un llamado a la buena voluntad, un pedido de comprensión». Korczak observa también que la Declaración no reconoce la capacidad de los niños de actuar por sí solos: *«El niño no hace nada, nosotros hacemos todo.» La relación entre adultos y niños es «trastornada por su dependencia material». «Un mendigo, por lo menos, dispone libremente de las limosnas que recibe. En cambio, un niño, no tiene nada que le pertenezca, está obligado a justificarse por todo objeto que se le haya entregado para su uso. No puede romper, estropear o ensuciar nada, no puede regalar ni desechar nada. Está obligado a recibir lo que se le dé y contentarse con ello. Todo en su lugar y todo a su tiempo, tal como lo establecen las normas.» «Débil, pequeño, pobre y dependiente – falta mucho para que sea en un ciudadano verdadero. Tratamos a los niños con compasión, rigidez, los ultrajamos y no los respetamos. Chiquillos, sólo niños, serán personas más adelante, pero ahora no todavía.»* Con vehemencia, Korczak reclama una participación amplia de los niños cuyo «carácter es evidentemente democrático» y no conoce jerarquías. Exige que se les debe dar confianza, permitiéndoles que «se organicen», puesto que «los verdaderos expertos en el tema» son ellos.¹⁰

2.2.- Los movimientos de los años 1970 y 80

Pero el debate sobre los Derechos del niño que se desarrolló en las siguientes décadas no se refería a las ideas y las reivindicaciones como las de Korczak (quién murió en 1942, asesinado por los nazis en el campo de exterminación de Treblinka conjuntamente con los niños de su orfanato)

9 En su biografía de Korczak *The King of Children* (El rey de los niños), Betty Jean Lifton (1989) enumera todos los Derechos Infantiles que éste ha formulado en sus diferentes obras. Véase también Naranjo 2001.

10 Hay que recordar también a la poeta chilena Gabriela Mistral que reclamó en 1927 derechos fundamentales para el «niño sudamericano», enfatizando lo que luego se llamaría el protagonismo infantil: «Cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio, a las colectividades caducas que son las nuestras, hasta en esa fresca América. No hay ninguna entidad de adultos que contenga sugestión semejante a la de la infancia de vida superiormente pura. Y ninguna sugiere con más fuerza que ella organizaciones nuevas del mundo.» (véase *El protagonismo social de los niños*, 2005: 9-12)

o de la asociación rusa «Educación libre de los niños». De hecho, no se las retomó hasta los años 1970, primero con el Movimiento por la Liberación de los Niños (*Children's Liberations Movement – CLM*).¹¹

Richard Farson, uno de sus mentores publicistas y que en 1974 había publicado una obra polémica titulada *Birthrights* considera que el CLM se inspira en el movimiento norteamericano por los derechos civiles, que además de hacer hincapié en la opresión de los negros, «ha llamado la atención sobre las múltiples formas de opresión en nuestra sociedad» (Farson 1974: 2). Después de que en Estados Unidos diferentes minorías étnicas y también las mujeres exigieran su igualdad de derechos, los niños serán entendidos como la «última minoría» cuya emancipación está pendiente. Los derechos que se exigen para los niños deben garantizar que ya no sean tratados como un grupo especial, sino como una parte reconocida e integrada de una sociedad que se entiende como democrática. «No hay en una sociedad libre y democrática ningún argumento fundamentado para que a los niños no les esté permitido participar en decisiones importantes» (Farson 1974: 178). Deberían tener derecho a la libertad y democracia de igual modo que los adultos.

El CLM se sitúa de manera crítica frente a la práctica tradicional de la protección infantil. Ésta fija «un comportamiento paternalista» (Farson) y lo que hace es perjudicar a los niños más que favorecerlos. Seremos una ayuda para los niños cuando dejemos de inmiscuirnos permanentemente en su protección y cuando mediante un trabajo constante, aseguremos sus derechos civiles en su totalidad. En vez de siempre poner la atención en lo que los niños no pueden, con intuición y sensibilidad se debe, poner la mirada en «las posibilidades de los niños», y proporcionar las condiciones que les permitan reconocer y expresar estas posibilidades. También los adultos llegarían a conocer a los niños en todas sus facetas, «si reconocieran los derechos infantiles y respetaran todas las posibilidades que ellos tienen» (Farson 1974: 13).

Por lo tanto el CLM se opone a cualquier forma de infantilización de los niños, es decir a cualquier intento de hacerlos más «pequeños» de lo que son y de medirlos sólo mediante reglas que los mismos adultos fijan autoritariamente. Según estas reglas, el «niño ideal tiene que ser gracioso porque eso divierte a los adultos, tiene que ser juicioso para no molestar a los adultos, y despierto para que según el deseo de los padres pueda ir a un buena escuela» (Farson 1974: 2). A los niños, «no se los debe ver sólo

¹¹ Véase también Adams et al. 1971; Gross 1977; Cohen 1980; Hawes 1991; Veerman 1992.

como futuros adultos, sino tomarlos como ellos son» (ibid.: 3). Esto implica que el hasta ahora vigente modo de comportamiento problemático de los niños debe ser valorado de una manera nueva, es decir que «el niño rebelde, el niño obstinado, el niño que se va de casa, debe de ser contemplado con ojos completamente distintos» (ibid.: 194). En vez de considerar a este tipo de niño como «perturbado», se debería preguntar si, en vez de pretender tener al «niño formal y completamente adaptado» no sería mejor desarrollar su «autoestima» (ibid.).

El movimiento de los años 70 no se da por satisfecho con que se vea a los niños con nuevos ojos y con proclamar los Derechos del niño, sino que se pregunta qué debería pasar para que los niños puedan ejercer sus derechos. Por una parte admite que, al fin y al cabo, los derechos sólo serán reales cuando de una manera organizada, los mismos niños los impongan. En una sociedad en la que los adultos disponen sobre los niños, no se puede esperar que los adultos tengan especial interés en la realización de los Derechos de los niños, ya que su poder de disponer sobre los niños se limitaría. Por eso, los niños no pueden prescindir de desarrollarse «como grupo organizado con fines muy concretos» y de conseguir «más respeto» (ibid.: 8). Al igual que los miembros de otros grupos sociales sometidos, los niños no podrían emanciparse individualmente, sino sólo «como clase» (ibid.: 16).

En la otra, junto con otros derechos, se exige, el «derecho a trabajar». Primeramente, este derecho da a los niños el poder necesario para imponer también los otros derechos. En la sociedad actual los niños están sin poder y dependientes, porque «no se les permite ser productivos y no pueden tomar parte en la vida económica de nuestra sociedad» (ibid.: 155). Con el ingreso surgido de su propio trabajo «los niños llegarían a tener no sólo ventajas económicas, sino que obtendrían la dignidad que va asociada a trabajo y producción. Los adultos les respetarían y lo que es más importante, la autoestima de los niños mismos subiría» (ibid.: 155). Los niños tendrían mayores posibilidades de conseguir «cambios constructivos» en su entorno y de alcanzar «las metas elegidas por ellos en la vida» (ibid.).

En John Holt – otro representante del CLM – la argumentación de los derechos legítimos de los niños tiene un fuerte acento anti-pedagógico. El punto de ataque de su crítica es «la institución infancia» que surge con la sociedad burguesa. Ella ha «infantilizado» a los niños y los ha desterrado a un recinto privado, donde pase lo que pase, son dependientes de la benevolencia de los adultos. En la medida en que se separe a los niños del mundo de los adultos, cosa que se hace de manera clara y masiva-

mente en la escuela, «se evita que entren en contacto con su entorno social y aún más, se evita que desarrollen un papel productivo y con responsabilidad» (Holt 1974: 26). De esta manera, las capacidades de los niños son recortadas e infravaloradas. Holt demuestra que en la observación cotidiana, los niños «evidentemente son capaces de cosas que nosotros recién les confiamos a una edad más tardía» (ibid.: 100). Entonces, lo que deberíamos hacer es el contrario, esperar más de los niños y confiar más en ellos. Holt exige de los adultos «que no partan de la suposición de que hay ciertas cosas que los niños no pueden hacer, y que no estén sorprendidos o no se sientan amenazados cuando ellos hacen esas cosas» (ibid.: 97). Según su opinión «si nosotros esperáramos más de ellos y ellos más de sí mismos, también serían capaces de aprender más y más rápido de su entorno, o dicho de otra manera, aún después de los tres años de edad seguirían descubriendo y aprendiendo tan apasionadamente y tan eficazmente como en los tres primeros años de su vida» (ibid.).

En esa misma época, en otros países surgieron movimientos similares. Así, desde mediados de 1970, en Europa algunos grupos retomaron las reivindicaciones del CLM. Eran grupos que veían con ojos muy críticos la protección infantil tradicional, rechazándola como una «ataque a la libertad» de las generaciones jóvenes. Los defensores de este pensamiento solían participar en iniciativas alternativas y anti-pedagógicas o también en organizaciones de la protección infantil tradicional. En la República Federal de Alemania, este movimiento alcanzó su auge con la publicación de un manifiesto publicado en 1984 y cuyo fin fue «reformar todas las leyes que desde un punto de vista objetivo son contrarias a los intereses de los niños» estableciendo que «los niños y adolescentes gocen de manera ilimitada y concreta de todos los derechos fundamentales y humanos» (cita según Stern 1995: 16).

A diferencia del CLM estadounidense, el debate que se llevaba en aquella época en Europa, muy poco se ocupó de cuáles serían las condiciones para lograr la igualdad de derechos de los niños y no tocó para nada la pregunta de cómo podrían aportar a ello los niños mismos. De hecho, en vez de pensar en cuáles serían las condiciones «económicas» para que las y los niños lograran o recuperaran su autonomía y para que pudieran asumir un rol activo y participativo en la sociedad – como sí lo hacía el debate norteamericano y como ya lo había planteado Janusz Korczak – la discusión europea se limitaba a apelar a los adultos a que consideraran los intereses de los niños y a exigir un «cambio de actitud» en sus relaciones con ellos.

Ahora bien, en los continentes del Sur, los movimientos por la liberación de los niños se desarrollaron de manera muy diferente. Así, en América Latina, nacieron al calor de otros movimientos e iniciativas sociales que luchaban por mejorar las condiciones de vida de los niños marginados y niños trabajadores, basándose en los conceptos de la Educación Popular y apuntando a un movimiento social autónomo de estos niños. El primer movimiento surgió en 1976 en Perú. Se trata del Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC). A principios de los años 1980, se formó el Movimento Nacional do Meninhos e Meninhas de Rua (MNMMR) en Brasil, una iniciativa cuyas raíces están en varios proyectos de educación de calle. En los siguientes años, en otros países latinoamericanos surgieron procesos similares y, desde aproximadamente mediados de los años 1990, observamos lo mismo en África y Asia. Actualmente, existen varios movimientos de niños y adolescentes trabajadores (NATs) que han creado redes que van más allá de las fronteras nacionales e incluso continentales (ver más detalles en capítulos 16 y 21).

Una diferencia importante entre los movimientos en los Estados Unidos y Europa y los que se dieron en los continentes del Sur, es que éstos últimos se concentran en los sectores populares, son gestionados por los niños mismos – con ayuda de adultos – y siguen existiendo hasta hoy, en el caso del MANTHOC con 30 años de historia de organización sostenida. Su autoconcepto se basa en la idea de que, en su calidad de sujetos sociales competentes, los que mejor conocen su situación y los que mayor aptitud tienen para defender sus intereses y sus derechos son los niños mismos y sus organizaciones. Es así que los movimientos del Sur reclaman que las y los niños sean reconocidos como ciudadanos que tienen los mismos derechos que las personas adultas y que se les permita participar en las decisiones políticas. Su credo se resume en las teorías de la participación protagónica y el protagonismo infantil (véase Schibotto 1990; Liebel 1994 & 2000; Cussiánovich & Márquez 2002).

3.- Un balance intermedio

Como se ha señalado, hasta que en 1989 se aprobara la CDN, en el transcurso de varias décadas, ya se habían librado múltiples debates sobre los Derechos de los niños pero de manera dispersa y poco coordinada. Pese a ello, fueron más que un preámbulo para la Convención, puesto que incluían elementos que la CDN no llegó a tomar en cuenta más que de manera puntual y que hasta el día de hoy no se han implementado.

Analizando la historia de los debates sobre los Derechos de los niños, observamos que los impulsos nuevos siempre surgían en momentos en los que se producían acontecimientos o reformas políticas importantes. De hecho, se puede decir que las diferentes declaraciones sobre los Derechos Infantiles son la reacción a las dos guerras mundiales y a las consecuencias que éstas tenían para la vida de muchos niños. Asimismo, los inicios de los movimientos por los Derechos del niño están relacionados con la pérdida de la legitimidad de los regímenes estatales y sociales autoritarios y, en un primer momento, se nutrieron de la Revolución Rusa y de los movimientos sociales de la postguerra en Europa. Cabe señalar que no eran equivalentes a las tendencias políticas «izquierdistas», pues muchas veces, en éstas igualmente se reproducían relaciones generacionales de corte autoritario. En realidad, no fue hasta el surgimiento de los movimientos estudiantiles y juveniles de los años 1960 y 1970 que estas relaciones generacionales empezaran a quebrarse.

Considerando lo que acabamos de exponer, es evidente que el hecho de que los Derechos que formula la CDN para la infancia ya no se limiten solamente a su protección, atención y cuidado, no es casual. Pues la nueva visión que comprende a las y los niños como protagonistas o sujetos se ha venido imponiendo también en todas las disciplinas de las ciencias sociales que tienen que ver con la(s) infancia(s) y que, por su parte, van influyendo en los debates sobre los Derechos del Niño y todo lo que éstos implican.