

Manfred Liebel

La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia

Recepción: noviembre 2015 / Publicación: abril 2016

Resumen

La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño y la Niña fue elaborada por un grupo de pedagogos comprometidos durante la Revolución Rusa de 1917-1918 y fue la manifestación de una corriente emancipadora en la historia de los Derechos de la Infancia. Analizando fuentes originales rusas, el autor presenta de manera pormenorizada la Declaración. Explicando su trasfondo político y pedagógico y comentando sus efectos y su significado e importancia históricos, llega a la conclusión de que la Declaración constituye un aporte importante a la teoría y práctica de los Derechos del Niño que merece más atención de la que generalmente se le brinda.

Palabras clave

Derechos de los niños, Historia moderna, Revolución rusa, Anarquismo, Pedagogía social, Pedagogía progresista

La Declaració de Moscou sobre els Drets de la Infància (1918): una aportació des de la història oculta dels Drets de la Infància

La Declaració de Moscou sobre els Drets de la Infància va ser elaborada per un grup de pedagogos compromesos durant la Revolució Russa de 1917-1918 i va ser la manifestació d'una corrent emancipadora en la història dels Drets de la Infància. Analitzant fonts originals russes, l'autor presenta de manera detallada la Declaració. Explicant el seu rerefons polític i pedagògic i comentant els seus efectes i el seu significat i importància històrics, arriba a la conclusió que la Declaració constitueix una aportació important a la teoria i pràctica dels Drets de la Infància que mereix més atenció de la que generalment se li brinda.

Paraules clau

Drets dels nens, Història moderna, Revolució russa, Anarquisme, Pedagogia social, Pedagogia progressista

The Moscow Declaration on the Rights of the Child (1918): a contribution from the hidden history of Children's Rights

The Moscow Declaration on the Rights of the Child, which was drawn up during the Russian Revolution, in 1917-18, by a group of socially and politically engaged pedagogues, exemplifies an emancipatory current in the history of children's rights. Having examined original Russian sources, the author presents this little-known declaration in detail, outlining its political and pedagogical background, and comments on its historical impact and relevance, arriving at the conclusion that the declaration constitutes a valuable contribution to the theory and practice of children's rights, which deserves greater attention than it has received.

Keywords

Children's Rights, modern history, Russian Revolution, anarchism, social pedagogy, progressive pedagogy

Cómo citar este artículo:

Liebel, Manfred (2016).

"La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia".

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 62, p. 24-42



ISSN 2339-6954

Introducción

Desde los inicios del siglo xx, paralelamente a las gestiones para llegar a acuerdos internacionales para la protección de niñas y niños, en algunos países europeos nacieron movimientos que comprendían los derechos de los niños en un sentido emancipador y luchaban de manera explícita por que la niñez tuviera derechos de autodeterminación. Estos movimientos fueron el fundamento para empeños en pro de una mayor participación (política) para niños y para que éstos sean reconocidos/as como ciudadanos plenos con igualdad de derechos (véase Gaitán & Liebel, 2011, pp. 15-28). Una de sus manifestaciones es la Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño que surgió en el transcurso de la Revolución Rusa (1917/18). La quiero presentar con este texto, revelando las interrelaciones políticas y pedagógicas y valorando su importancia y significado.¹



Contexto y vista global

Buscando los orígenes de la Declaración de Moscú llegamos a un grupo de pedagogos comprometidos que se llamaba “Educación libre para Niños”. Durante cierto tiempo, el grupo formaba parte del así llamado movimiento Prolet’cult que había surgido en el marco de la Revolución. Sus objetivos fueron una revolución cultural y una “cultura proletaria” autónoma que acompañara y estabilizara la revolución socioeconómica (véase Mally, 1990). Ahora bien, la “cultura proletaria” no se refería solamente a las artes –pintura, música, arquitectura o el cine cuyos inicios remontan precisamente a aquella época– sino que incluía también las áreas de la educación y las ciencias. La Declaración de los Derechos del Niño surgió a pocos meses del estallido de la Revolución de Octubre en la primera *Conferencia de Organizaciones Culturales y Educativas Proletarias (Moscú-Prolet’cult)* celebrada del 23 al 28 de febrero de 1918 en Moscú e iba mucho más allá de todo lo que hasta aquel momento se había entendido como derechos de la infancia en Europa.

El objetivo central de la Declaración fue *fortalecer* la posición de niñas y niños en la sociedad y lograr la igualdad de sus derechos frente a las personas adultas –independientemente de la edad de los niños. Este objetivo está en franca oposición a la visión dominante de la época de que lo primordial es *proteger* a la niñez de los peligros de la vida urbana y del trabajo asalariado. La Declaración no definía las responsabilidades de padres y madres, de la sociedad y del Estado frente a los niños en el sentido de asistencia y manutención sino que la idea fundamental era crear condiciones de vida y de acción que ofrecieran a niñas y niños una vida digna y la posibilidad de desarrollar de manera libre sus necesidades, fuerzas y capacidades. Comprendía a niñas y niños no como *seres incapaces o aún-no competentes* que todavía

La idea fundamental era crear condiciones de vida y de acción que ofrecieran a niñas y niños una vida digna y la posibilidad de desarrollar de manera libre sus necesidades, fuerzas y capacidades

no cuentan, que no valen sino en el futuro (es decir cuando sean adultos) sino como *seres con capacidades específicas* que merecen ser reconocidos por la sociedad ahora, en el presente (sobre estos conceptos véase Casas, 1998; Gaitán, 2006). De hecho, la Declaración señala de manera explícita que quienes deben disponer de los Derechos del Niño son los niños mismos y no cualquier persona adulta –una idea insólita y poco común, no sólo en aquella época sino hasta hoy.

La Declaración nunca llegó a ser oficialmente reconocida y no tardó en perderse en las catacumbas de la historia

La Declaración nunca llegó a ser oficialmente reconocida y no tardó en perderse en las catacumbas de la historia. El “Comité para la Educación de los Niños y Jóvenes” creado en la misma conferencia de Prolet’cult la había rechazado, calificándola de “inaceptable” porque “habla con la lengua del derecho natural que es refutado por el marxismo y que tiene características anti-colectivas” (cit. sg. Pridik, 1921, p. 42). La Conferencia optó por seguir la recomendación del Comité, pero consideraba que una declaración sobre los derechos de niños era una urgencia “inaplazable”, de modo que encomendó a la organización Prolet’cult “la elaboración inmediata de una declaración que concuerde con la ideología proletaria y el marxismo pero también con los intereses de la infancia” (cit. sg. op. cit., pp. 42-43).

Según mi conocimiento, una declaración de estas características jamás se concretó. Hecho que no puede sorprender, pues es difícil imaginar cómo hacer coincidir lo que en la Conferencia se entendía como “ideología proletaria” y “marxismo” con los “intereses de la infancia” que, por lo visto, se consideraban incompatibles con éstos.² De todos modos, muy a pesar de que finalmente, en la Unión Soviética se terminara imponiendo una política social y un modelo de educación muy opuestos a una concepción emancipadora de los derechos infantiles, las ideas y las visiones reflejadas en la Declaración tenían cierta influencia, por lo menos en los primeros años después de la Revolución de Octubre. Al respecto, veamos el texto de la Declaración.

Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño³

1. *Independientemente del grupo social al que pertenecen sus padres, todo niño que nace tiene el derecho de existir, es decir que se le deben garantizar ciertas condiciones de vida que dependen de sus necesidades higiénicas y que son necesarias para la sobrevivencia y el desarrollo de su organismo y para que pueda enfrentarse con éxito a 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 y 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 y alejarse de ellos si es que éstos resultaran ser malos 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 a cualquier edad a las instituciones educativas y formativas correspondientes, en las que el niño encuentre 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 productivo necesario para la sociedad en la medida en la que lo permitan sus fuerzas y capacidades. Dicha actividad, 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 partícipe 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 de sus derechos no sea ejercido por el niño, el único motivo permisible para ello será que todavía el niño no tiene las fuerzas físicas y mentales necesarias para hacerlo. Desde el momento en que llegue 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 signifique un perjuicio para el desarrollo físico y mental del niño y no implique ninguna desventaja para otras personas. Así, los únicos límites para el ejercicio de los*



derechos naturales del niño serán aquellos determinados por las leyes de su propio 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 prohíban aquellos actos o acciones que dañan a la sociedad en su conjunto. Todo lo que no esté prohibido por estas reglas, no podrá constituir obstáculo para que el niño lo haga. 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 actividades. Estas reglas serán la expresión de su voluntad en general.*
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 o intimidado a causa de sus ideas, pero la manifestación de estas ideas no deberá vulnerar 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 hacerse comprensibles para el niño y ser definidas por la ley con exactitud.*
15. *Al igual que las personas adultas, todo niño tiene el derecho de conformar asociaciones, círculos y otros grupos sociales similares con otros niños o con personas adultas. Las restricciones al respecto tendrán que ver exclusivamente con el bienestar del niño y de su normal desarrollo físico y mental y serán definidas con exactitud por las leyes correspondientes.*
16. *Ningún niño puede ser privado de su libertad o sometido 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 velarán por todos los medios por que ninguno de los derechos de los niños aquí mencionados sufra ninguna restricción. Protegerán estos derechos de todo ataque y obligarán a todos aquellos que no cumplan con sus obligaciones para con los niños, a hacerlo.*

Lo característico de estas tendencias políticas y pedagógicas fue que cuestionaban todas las formas de educación tradicional, tanto en la familia como en la escuela, y que postulaban que a los primeros que tenían que educar los maestros eran “ellos mismos” (Tolstoi, 1902, p. 29). En cuanto a la infancia, proponían la “autoregulación” más amplia posible y la participación en todos los asuntos de la sociedad. Este tipo de visiones estaban muy presentes también en el movimiento Prolet’cult y en la pedagogía de la Unión Soviética temprana en los años 1920.

Fue especialmente en los años entre la revolución fracasada de 1905 y la Revolución de Octubre de 1917 que en Rusia se difundían también ideas de pedagogía progresista de Europa occidental, entre ellas las de Ellen Key, cuya afamada obra *El Siglo de los Niños* publicada en 1900 en lengua sueca fue traducida también al ruso (cast.: Key, 1906). Además se retomaron en Rusia las experiencias del movimiento *settlement*⁴ cuyos orígenes se encontraban en Inglaterra y que se iba expandiendo en los Estados Unidos, convirtiéndose en modelo y ejemplo para nuevas formas de una educación “popular” que iba más allá de la enseñanza que los niños recibían en el aula y que muy poco tenía que ver con su vida. Dos de los representantes más importantes de las nuevas tendencias políticas y pedagógicas fueron Konstantin Nikolaevič Ventcel’ (1857–1947) y Stanislaw Teofilovič Šackij (1878–1934).⁵

La tarea de los pedagogos era eliminar los obstáculos que dificultaban el desenvolvimiento libre de la naturaleza infantil

Inspirado por la “educación libre” de Tolstói y el *Siglo de los Niños* de Ellen Key, Ventcel’ sostenía que la tarea de los pedagogos era, en primer lugar, eliminar los obstáculos que dificultaban el desenvolvimiento libre de la naturaleza infantil. Así, en 1910 manifestó que “lo único que puede salvar la cultura del hombre de la decadencia es la liberación del niño” (cit. sg. Anweiler, 1978, p. 50).⁶ En un trabajo publicado por primera vez en 1906, propagó una “casa del niño libre” como una “escuela de la vida”, donde se “desarrollan no sólo los niños sino también los padres, las madres y los maestros” (Ventcel’, [1906]1908, p. 14).

Uno de los temas predilectos de Ventcel’ era la relación entre los niños y sus educadores. Lo que se imaginaba era una “pequeña e íntima sociedad” en la que “ninguna de las dos partes se subordina a la otra, ni el niño al educador, ni el educador al niño” (cit. sg. Anweiler, 1978, p. 51). De hecho, Ventcel’ estaba convencido de que una “comunidad intelectual libre” de este tipo constituía al mismo tiempo el camino hacia la armonía en la sociedad: “Los niños libres nos arrastrarán hacia la búsqueda conjunta del país del sol, del amor y de la libertad.” (cit. ibid.) Este país era para Ventcel’ una comunidad libre sin dominios que “pone fin también a la legalidad del poder de los padres y educadores sobre los niños y los jóvenes” (cit. op. cit., p. 52).

En su texto titulado *La separación de educación y Estado y la Declaración de los Derechos del Niño* (Ventcel’, 1918) encontramos un borrador de la Declaración. Su elaboración se justificó sosteniendo que hasta aquel momento no existía ningún manifiesto sobre los derechos de niños en el mundo

y que, por lo tanto, Rusia tenía que tomar la delantera. De hecho, Ventcel' escribió su texto en otoño de 1917 en vistas de un acontecimiento político de gran envergadura –la *Asamblea Constituyente*.⁷ En la introducción, señala lo siguiente (op. cit., p. 3):

Nos encontramos en los inicios de la construcción de nuevas formas de vida política, en las vísperas de la Asamblea Constituyente que dentro de poco se convocará y que determinará la forma de gobierno en Rusia y aquellas leyes fundamentales en las que se basará la constitución rusa.

Como ya lo sugiere el título del trabajo, las formas que tomaría la escuela del futuro son consideradas importantes. Debía fundamentarse en la cooperación entre maestros, padres de familia y niños. El Estado no debía influir en la educación sino limitarse a poner a disposición los recursos económicos necesarios. Todo cuanto respecta a educación y formación debía quedar en manos de “comunidades autónomas” y los niños tenían que tener la posibilidad de expresar sus intereses y sus exigencias (Ventcel', 1918, pp. 11-12):

Por lo tanto, la Asamblea Constituyente no deberá limitarse solamente al asunto de la separación de Estado y escuela [...]. Aparte de la Declaración de los Derechos Humanos y Ciudadanos –que se refiere única y exclusivamente a personas mayores y mayores de edad– [la Asamblea] debe aprobar una Declaración de los Derechos del Niño. Hasta ahora, no existe ningún país cuya constitución establezca de manera clara y transparente los derechos de los niños. ¡Qué sea la rusa la primera constitución en hacerlo!

En la parte final de su texto, Ventcel' (op. cit., p. 15) expresa su esperanza de que entre los miembros de la *Asamblea Constituyente* haya personas que se empeñen por los intereses de la infancia y que logren la aprobación de la Declaración de los Derechos de los Niños.

Si la Asamblea Constituyente se olvida de los niños y no plantea el tema de los Derechos de los Niños en toda su amplitud, comete un gran crimen contra el futuro de toda nuestra patria.

Ahora bien, según mis conocimientos, la *Asamblea Constituyente* no trató ni el asunto de la separación de escuela y Estado ni el tema de los derechos de los niños. Posiblemente, éste fuera el motivo por el que, un mes más tarde, en febrero de 1918, la idea de los derechos infantiles apareciera en la conferencia de Prolet'cult en Moscú. En el borrador de la Declaración había varios contenidos y formulaciones que ya no figuraban en el texto que



La escuela del futuro debía fundamentarse en la cooperación entre maestros, padres de familia y niños. El Estado no debía influir en la educación sino limitarse a poner a disposición los recursos económicos necesarios

finalmente se presentó en la conferencia. Así, el borrador describe de manera detallada algunos derechos e incluye la propuesta de crear una “fundación de la generación joven” a financiarse de ingresos fiscales del Estado y que se encargaría de crear las condiciones necesarias para que los niños y las niñas pudieran verdaderamente ejercer sus derechos.

El tema de Ventcel’ fueron sobre todo las bases teóricas para una “educación libre”. En cambio, Stanislaw Šackij era un hombre de la práctica pedagógica que sólo poco a poco pasó de la práctica a la generalización teórica de sus experiencias. Ya en las memorias de su infancia y juventud (publicadas en 1924), Šackij describe su afán elemental de “educador nato” para la vida real y la actividad práctica. En 1905 encontró su primer área de acción en una colonia vacacional de verano para niños en Ščelkovo, un pueblo cerca de Moscú. “En una casa de verano (*dača*) antigua y a punto de derrumbarse queríamos abrir una nueva página de la pedagogía”, escribió Šackij en su informe sobre este experimento –“medio robinsonada, esta eterna idea de una renovación de la vida”, medio ”algo como una república infantil al estilo americano” (cit. sg. Anweiler, 1978, pp. 55-56). Fue en el juego y en el trabajo cotidiano libre emergente de las necesidades vitales directas, en la “asamblea de niños” (*schodka*) que se había formado espontáneamente y en su “constitución” donde se formaron las bases para las ideas y los conceptos que el autor desarrollaría más tarde.

El imperativo más importante era respetar “la autonomía y la individualidad de los niños”

Poco a poco, los maestros de Moscú comenzaron a interesarse por el círculo alrededor de Šackij y nacieron clubes infantiles en varios barrios de la ciudad.⁸ Šackij se afanó en convertir la colonia de verano anual en una colonia agrícola permanente cerca de la ciudad.⁹ Un mes antes de presentarse la Declaración sobre los Derechos del Niño en la conferencia de Prolet’cult,¹⁰ Šackij ofreció una exposición reveladora sobre los clubes infantiles.¹¹ Según él, la “idea fundamental” para el establecimiento de este tipo de clubes era crear un centro “en el que la vida de los niños se organice en base a exigencias que corresponden a su naturaleza infantil” (Schazki, 1981, p. 111). Šackij hace una diferencia muy explícita entre los clubes infantiles e instituciones infantiles dominadas por adultos en las que “no se toma en consideración las necesidades de los niños” (ibid.):

La semilla de la idea de los clubes infantiles son las comunidades infantiles libres que suelen inquietar grandemente a los adultos. Se trata de comunidades infantiles libres en las calles, en las regiones de veraneo, en los pueblos y en las fábricas. Nacen de un fuerte instinto social y son buenos porque son libres y flexibles y por su relación directa con la vida y su diversidad. (ibid.)

Según Šackij, los clubes infantiles debían ayudar a los niños a “organizarse” (ibid.) pues las “comunidades en las calles” eran buenas “porque son libres, flexibles y diversas” pero también tenían “su lado negativo”, puesto que “en

la mayoría de los casos imitan la conducta de los adultos, las comunidades no tienen reglas y así, por el gran deseo de mayor satisfacción, ponen a los niños en un estado de gran agitación” (ibid.). Por consiguiente, Šackij opinaba que era tarea de los clubes emprender esfuerzos conjuntos con los niños para así crear un “entorno” vivo y flexible que les permitiera “vivir el instinto infantil de explorar, trabajar, de moverse y probarse” (op. cit., p. 113). En todo ello –siempre según el autor– el imperativo más importante era respetar “la autonomía y la individualidad de los niños”. El club debía brindar a los niños la posibilidad de deshacerse de las “capas” que se imponen para llegar a “ser como realmente son” (op. cit., p. 114). Šackij consideraba de particular importancia los talleres y el trabajo físico conjunto y autodeterminado. Pues la combinación de trabajo y juego forma la “base de la organización infantil” y del “desarrollo de las capacidades mentales” (ibid.).

La “verdadera vida del club” comenzaba cuando los talleres recibían pedidos de la vecindad y se asociaban con otros talleres para formar una especie de “cooperativa infantil”. Šackij sostiene que la “organización infantil se consolida en la medida en que se vincula con la vida de la población local” (ibid.). A partir de la evolución de las necesidades de los niños, se crearían parques infantiles, bibliotecas, salas de lectura, etc., y una vez establecidas todas estas condiciones, “el trabajo en el club adquiere la característica de una educación social amplia que involucra tanto a los niños como a los adultos” (op. cit., p. 120).

Šackij tenía la profunda convicción de que “casi todas las personas, grandes y pequeñas, tienen elementos de fuerza creativa” y que “sólo hay que crear las condiciones apropiadas para que puedan salir a la luz” (cit. sg. Anweiler, 1978, p. 61). De hecho, desde la primera colonia de verano, los esfuerzos pedagógicos de Šackij aspiraban a eso –a la actividad de las fuerzas creativas que duermen en los niños. “Nuestro club tenía que sentar las bases para la liberación de los niños”, señaló al referirse a los inicios del *settlement* (cit. ibid.). En este aspecto, coincidía con Ventcel’ y los demás defensores de la “educación libre”. Pues al igual que ellos, también Šackij reclamaba un estudio detallado y dirigido por el cariño de la individualidad infantil, convirtiéndose de manera espontánea los intereses de los niños, su “afán investigador” y sus ganas de moverse en el punto de partida de su trabajo pedagógico. Sin embargo, no tardó en tener que admitir que bajo las circunstancias dadas en aquella época, era prácticamente imposible encontrar “niños libres”.

En efecto, para la mayoría de los niños, la vida estaba marcada por la pobreza material, por viviendas miserables o una existencia en el orfanato, por la violencia en las calles, en la familia y, finalmente, también por el terror de la guerra civil. Cuando iban a la colonia o el club, venían cargados de todas estas influencias negativas. Šackij llegó a la dolorosa conclusión de que “el niño como tal” no existía, que sólo había niños que reflejaban todo tipo de influencias de su entorno. Esta fue precisamente la razón por la que consideraba necesario “introducir mejoras sociales significativas en todas formas en



Sin embargo, no tardó en tener que admitir que, bajo las circunstancias dadas en aquella época, era prácticamente imposible encontrar “niños libres”

las que se manifestaba la vida del niño” (cit. sg. Anweiler, 1978, p. 61). Le parecía insuficiente simplemente ejercer una determinada influencia sobre los niños sino que pensaba que había que cambiar fundamentalmente las condiciones marco sociales en las que desarrollaban su vida. Estas reflexiones lo motivaron a colaborar de manera intensiva en la construcción de una nueva sociedad soviética después de la Revolución de Octubre.

Impactos y significado de la Declaración

Hablar de que los niños tenían *derechos* era algo inusual en aquel tiempo

La Declaración de los Derechos de los Niños, discutida en la conferencia Prolet’cult de Moscú en febrero de 1918, se había originado en el borrador de Ventcel’ que presentamos líneas arriba, pero también incluía visiones e ideas de otras personas que a partir de 1907 se agruparon alrededor de la revista *Educación Libre*. Divergían en sus conceptos de lo que era la “liberación del niño”, pero coincidían en que el centro de atención de la nueva sociedad que ahora, terminada la Revolución, parecía ser posible, debían ser las niñas y los niños, con sus intereses y sus necesidades.

Hablar de que los niños tenían *derechos* era algo inusual en aquel tiempo. Se sabía que la activista feminista sueca, Ellen Key, había reclamado derechos para la infancia ya a comienzos del siglo, pero para traducir las reivindicaciones para un mejoramiento de la situación de los niños en un lenguaje jurídico, se necesitaba poder imaginar un Estado capaz de retomar y garantizar estos derechos. Considerando la realidad del Estado zarista, para los reformadores radicales de la educación, marcados por ideas de revolución social, un Estado de este tipo no era pensable. Sin embargo, ahora, en los momentos de la Revolución, de pronto parecía imaginable que el sistema jurídico de un Estado no necesaria- y automáticamente servía sólo para oprimir y que el concepto de derechos individuales ya no era una idea descabellada, sino que todos los que hasta ahora eran los oprimidos y excluidos podían acudir al sistema jurídico y hacer uso de él. Sin embargo, cabe señalar que la Declaración incluye conceptos divergentes de lo que eran el derecho y la ley. Así, por un lado, se esperaba del Estado que garantizara los derechos de los niños mediante las leyes y las garantías correspondientes y, por otro, se desconfiaba de él en tanto que el Estado representaba el poder, de modo que se llegó a considerar los derechos como un asunto de libre asociación de individuos y comunidades locales.

Es cierto que la Declaración otorga al Estado la tarea de proteger los derechos de la infancia, pero pone más hincapié en un ejercicio activo de los derechos por parte de los mismos niños. De hecho, hasta hoy en día, este concepto de derechos no es común. Si bien la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989 reconoce a niñas y niños como sujetos de derechos, aún hoy es necesario recalcar, subrayar y reclamar este aspecto permanentemente (véase Gaitán & Liebel, 2011; Liebel, 2013; Lie-

bel, 2015). Este reconocimiento puede entenderse como un aspecto de lo que en los debates rusos de la era revolucionaria se entendía como la “liberación de los niños”. Sin embargo, en estos debates, para algunos esta liberación era la “liberación del predominio de los adultos”, para otros significaba la liberación de estructuras sociales y políticas esclavas, es decir de estructuras basadas en el dominio y la opresión. En efecto, la Declaración incluye ambas interpretaciones y no toma partido por ninguna de ellas.

La conferencia de Prolet’cult no aprobó la Declaración y ésta tampoco llegó a formar parte del sistema legal soviético. Sin embargo, muchos de los conceptos y de las reivindicaciones que en ella se reflejaban y muchas de las iniciativas y muchas otras reivindicaciones pedagógicas progresistas surtían efecto aún años después de la Revolución de Octubre. Una de las pruebas de ello es que el movimiento Prolet’cult continuaba propagando¹² la autonomía de los niños y que los “clubes infantiles” seguían considerándose como importantes motores de la transformación social durante mucho tiempo todavía.

Fig. 1. Asamblea de los lactantes, 1923



447. Комаров А.
Митинг детей. 1923

Fuente: <http://gallerix.ru/storeroom/1973977528/>

En el estudio histórico sobre el Prolet’cult de Lynn Mally (1990, p. 181), la Declaración de los Derechos del Niño no se menciona más que con muy pocas palabras, pero habla de “prolet’cultos Infantiles” (*Detskie Proletkul’ty*) como una especie de movimientos autónomos de clubes de niños entre 8 y 16 años. Es posible que estos clubes fueran los mismos que los clubes infan-



La conferencia de Prolet’cult no aprobó la Declaración y ésta tampoco llegó a formar parte del sistema legal soviético. Sin embargo, muchos de los conceptos y de las reivindicaciones que en ella se reflejaban surtían efecto aún años después de la Revolución de Octubre

tiles a cuya fundación había contribuido Šackij o, por lo menos, que estaban relacionados. En 1911, Šackij había fundado la colonia de verano “Vida Alegre”, que en realidad había surgido de los clubes infantiles. Dicha colonia se había ido convirtiendo en un complejo mayor de instituciones permanentes. Después de la Revolución de Octubre, continuó bajo el nombre de “Primera Estación Experimental para la Educación Popular”. El complejo abarcaba un total de 35 pueblos de la región, incluyendo todas las instituciones existentes y previstas: bibliotecas, centros culturales sencillos, cuatro kínderes (a partir de 1925) y 14 escuelas de nivel I y una de nivel II (véase Schazki, 1981, pp. 73-103; Schazki, 1970, pp. 116-220 y 367-374).

Aún años después de la Revolución de Octubre, los conceptos y las reivindicaciones expuestos en la Declaración influían considerablemente en la política educativa. Es más, algunos fueron integrados de manera casi literal en la oficial “Declaración sobre la Escuela de Trabajo Única”, que data de octubre de 1918.

En la política escolar, las ideas soviéticas de organización del sistema escolar se combinaban con los conceptos de una “revolución cultural proletaria”. Los reformistas radicales intentaron transferir los conceptos de los soviets (concejos) adoptados por los bolcheviques (concejos de obreros, concejos de campesinos) al sistema escolar. La administración del sistema escolar no debía estar en manos de una burocracia estatal centralista, sino de la población local. Así, en una serie de artículos sobre “escuela y Estado”, Nadezhda Konstantínovna Krúpskaya, figura influyente en la política educativa post-revolucionaria, rechazó contundentemente la intromisión administrativa de órganos estatales en la vida escolar, exigiendo “poner total y directamente la administración de la educación del pueblo en manos de la población” y que fuese la población misma que eligiera a los maestros (cit. sg. Anweiler, 1990, p. 99).

Si bien el Gobierno se oponía vehemente a este “concepto anticentralista de una amplia co-determinación social al estilo de la democracia de base” (Anweiler, 1990, p. 99), logró mantenerse vigente hasta 1923. Vale decir lo mismo para el concepto de la constitución escolar interna que implicaba una dirección colegial de las escuelas, una amplia autonomía del alumnado y la participación social en el concejo de la escuela.

La influencia fue particularmente fuerte en el área de la educación preescolar. Las instrucciones para directores/as de kínderes recalcan que el libre desarrollo de la actividad infantil, la autonomía del niño y un trabajo adaptado a su nivel de desarrollo y que sea entendible para el niño debían constituir el fundamento del trabajo educativo y que este trabajo educativo estaba comprometido con la “idea del desarrollo libre y armónico de la personalidad humana” (cit. sg. Anweiler, 1978, p. 158).

A nivel pedagógico, los experimentos de democracia de concejos de la fase temprana de la revolución se reflejaban en el concepto de la “comuna escolar”. El concepto integró algunos objetivos formulados por el círculo de la revista *Educación Libre*. Así, varios expositores participantes en el I Congreso Panruso de Educación, celebrado en agosto de 1918, evocaron la “personalidad integral” como lema de la nueva educación. Casi todas las exposiciones que se presentaron en este congreso estuvieron impregnadas por las ideas de la pedagogía de la liberación expresadas en la Declaración, haciéndose referencia en reiteradas oportunidades a la “comunidad de niños libres”, a la autonomía de los niños o a la “comuna infantil”.

Con diversas publicaciones, también Šackij y Ventcel⁴ continuaron participando activamente en el debate. En 1922, bajo el título programático “¿La escuela es para los niños o los niños son para la escuela?”, Šackij manifestó lo siguiente (Schazki, 1970, p. 278):

En total concordancia con los conceptos comunes de la vida, la pedagogía antigua soñaba con los mejores métodos para preparar a los niños para la vida, prestandose todas las normas para la vida infantil de la vida de los adultos y concretando así su obra del niño del Estado. [...] Hoy en día, es urgente pensar en dar a los niños la posibilidad de vivir aquí y ahora, de llevar esta vida emocional y mental rica de la que son capaces.

En otro texto del mismo año, reivindicó que los educadores debían ser los garantes para una vida propia de los niños, “los organizadores de la vida de los niños, sus observadores e investigadores” (Schazki, 1981, p. 123). Propuso que la escuela del futuro fuera “un lugar de la vida infantil organizada” y que su principal tarea fuese permitir a la infancia vivir en el presente y no prepararlos para el futuro (op.cit., p. 124). Así mismo, un año más tarde, Ventcel⁵ siguió insistiendo en la “total e integral liberación de los niños de todas las formas de opresión y violencia que se ejercen en el marco del proceso de educación y formación” (Ventcel⁶, 1923a, p. 5) y expresó su temor de que la oposición a la liberación de los niños iba ser más fuerte y grande que la resistencia contra la Declaración de los Derechos Humanos y Ciudadanos de la Revolución Francesa (véase también Ventcel⁶, 1923b; Ventcel⁶, 1923c).

La idea que más claramente reflejó las visiones de la Declaración de Moscú fue el concepto de la “educación social” (*social'noe vospitanie*), proclamado en 1920 por la Comisaría para la Educación de la República Soviética de Ucrania como lineamiento guía para la política educativa de dicha república. La parte final de la “Declaración para la Educación Social de los Niños” del 1ro de junio de 1920, señala de manera explícita que el “proceso de agonía” de la escuela como institución propia ya había comenzado. Las escuelas serían sustituidas por jardines infantiles, casas de niños y “pequeñas ciudades de niños” (*detskie gorodki*) en los que —así señala la Declaración— “finalmen-



A nivel pedagógico, los experimentos de democracia de concejos de la fase temprana de la revolución se reflejaban en el concepto de la “comuna escolar”

Reivindicó que los educadores debían ser los garantes para una vida propia de los niños. Propuso que la escuela del futuro fuera “un lugar de la vida infantil organizada” y que su principal tarea fuese permitir a la infancia vivir en el presente y no prepararlos para el futuro

te los niños podrán ejercer sus derechos” (cit. sg. Anweiler, 1979, p. 123).¹³ Se entendía estas instituciones como formas universales de la educación social y del trabajo colectivo que correspondían a las formas de producción y de vida ahora socializadas. Todas estas visiones y experimentos fueron eliminados por la dictadura estalinista establecida a finales de los años veinte.

Al exterior de la Unión Soviética, la Declaración de Moscú prácticamente no se llegó a conocer. Ni siquiera el pedagogo polaco-judío Janusz Korczak (1878–1942), cuyas ideas de derechos infantiles eran muy similares al espíritu de la Declaración (véase Korczak, [1919-20] 1986; Korczak, [1929] 1993; Naranjo, 2001) y que dominaba la lengua rusa, no la menciona en ninguno de sus discursos u obras. En 1921, en el marco de un protocolo de la Conferencia de Prolet’cult, se publicó una traducción al alemán (Pridik, 1921). Sin embargo, salió de una editorial pequeña especializada en literatura de pedagogía progresista y no encontró mayor público. De acuerdo a mis indagaciones, la Declaración no fue traducida a otras lenguas en aquella época.

La infancia no es concebida como una fase para prepararse para la vida adulta, sino, antes que nada, como reivindicación de un presente digno en el que los niños pueden participar en la organización de su entorno de vida

En cuanto a la literatura anglosajona sobre los Derechos de la Infancia, la Declaración de Moscú aparece por primera vez en 1992 en un estudio de Philip Veerman, siendo el texto traducido del alemán (Veerman, 1992, pp. 435-437). Se trata de una publicación sobre la historia de los Derechos del Niño que ubica la Declaración de Moscú en una serie de “declaraciones ideológicas”, lo cual implica una desvalorización de su importancia. Asimismo, según mis conocimientos, la Declaración de Moscú no fue tomada en cuenta en los debates sobre el desarrollo de los derechos de niños hasta el día de hoy.¹⁴

Conclusiones

El fin de este trabajo es presentar la Declaración sobre los Derechos del Niño de Moscú en su contexto histórico. Por un lado, con la intención de hacerla conocer como importante documento en la historia de los Derechos de la Infancia y contribuir a su comprensión y, por otro, para ofrecer ideas para el futuro debate sobre los Derechos del Niño. De hecho, la Declaración representa una tendencia en la historia de los Derechos del Niño a la que hasta ahora le cuesta hacerse valer. Refleja una definición emancipadora de los Derechos de la Infancia acorde al mundo vivencial de los niños que los comprende no sólo como sujetos de derechos sino también como sujetos sociales cuyo papel como actores sociales y políticos es importante y significativo. La infancia no es concebida como una mera fase de la vida, una fase que sirve para prepararse para la vida adulta, sino, antes que nada, como reivindicación de un presente digno en el que niñas y niños sean reconocidos de manera equitativa y al mismo tiempo especial y en el que se les permita participar activamente en la organización de su entorno de vida.

Tal vez, el desafío mayor para el presente sea llegar a un concepto de infancia y un trato con los niños que ni los separe de la sociedad ni los convierta en pequeños adultos. Algunas visiones de lo que es la “liberación de los niños” –y es el caso también de la Declaración de Moscú– tienden a idealizar de manera abstracta a la infancia, atribuyéndole características que los adultos extrañan en sí mismos y que las proyectan en los niños o viéndola separada de las circunstancias reales que marcan su vida. Pero estas mismas visiones también pueden guiarnos para llegar a imaginarnos a niñas y niños como una fuerza capaz de hacer de espejo de la sociedad y de contribuir a cuestionar estructuras paternalistas y circunstancias de vida indignas. Para ello, será importante ver a los niños en sus respectivos entornos y contextos y tomar en cuenta sus intereses colectivos como niñas y niños y también sus intereses particulares como miembros de diversas culturas, comunidades y grupos poblacionales, proporcionándoles espacios y reconocimiento y respeto y reconocimiento en la sociedad.

La Declaración de Moscú data de hace casi cien años. Es evidente que no se trata de buscar en ella respuestas ya listas para problemáticas y necesidades de la actualidad. Se trata de tomarla como inspiración e incentivo para imaginar cómo los derechos de niñas y niños pueden contribuir a fortalecer la posición de la infancia en la sociedad, a incrementar su poder de influencia como sujetos activos y protagonistas. Comprendiéndola en este sentido, la Declaración de Moscú constituye un aporte importante a la práctica y teoría de los derechos de la infancia que merece mayor atención y consideración.

Manfred Liebel

Profesor, doctor y sociólogo

Director del Instituto de Estudios Internacionales de Infancia y Juventud

Academia Internacional Berlín

Maestría “Childhood Studies and Children’s Rights”

Freie Universität Berlin

mliebel@ina-fu.org

Bibliografía

Anweiler, O. (1978). *Geschichte der Pädagogik und Schule in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*. Berlin: Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin, in Kommission bei Otto Harrassowitz, Wiesbaden.

Anweiler, O. (1979). A. S. Makarenko und die Pädagogik seiner Zeit. En G. Hillig & S. Weitz (eds.). *Makarenko* (pp. 119-156). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.



- Anweiler, O.** (1990). Der revolutionäre Umbruch im Schulwesen und in der Pädagogik Rußlands. En O. Anweiler. *Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung. Ausgewählte Schriften 1967–1989* (pp. 95-115). Opladen: Leske + Budrich.
- Astermann, M.** (1922). *Erziehungs- und Bildungswesen in der Ukrainischen Sozialistischen Räte-Republik*. Berlin: Puttkammer & Mühlbrecht.
- Casas, F.** (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Deklaracija prav rebenka [Declaración de los Derechos del Niño] (1918). En *Pervaja Moskovskaja obščegorodskaja konferencija proletarskich kul'turno-prosvetitel'nych organizacij 23-28 fevralja 1918 g* [I Conferencia de las organizaciones para la ilustración proletario-cultural de Moscú del 23 al 28 de febrero de 1918] (pp. 39-41). Moscú.
- Gaitán, L.** (2006). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Síntesis.
- Gaitán, L. & Liebel, M.** (2011). *Ciudadanía de Derechos de Participación de los Niños*. Madrid: Síntesis.
- Key, E.** (1906). *El siglo de los niños*. Barcelona: Imprenta de Henrich y Comp.
- Klemm, U.** (1984). *Anarchistische Pädagogik. Über den Zusammenhang von Lernen und Freiheit in der Bildungskonzeption Leo N. Tolstojs*. Siegen-Eiserfeld: Winddruck.
- Klemm, U.** (2013). Zur Wirkungsgeschichte der Volksbildung Tolstojs. En U. Klemm/H.-U. Grunder/M. Schuhmann/A. Bernhard (eds.), *Freiheitliche Pädagogik. Bildung und Erziehung in frühsozialistischen, libertären und reformpädagogischen Kontexten* (pp. 49-77). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Knödler-Bunte, E.** (1972). Chronik zur politischen Entwicklung des Proletkult 1917–1923. *Ästhetik und Kommunikation* 2(5/6): 153-190.
- Korczak, J.** ([1919-20]1986). *Cómo amar a un niño*. México: Trillas.
- Korczak, J.** ([1929]1993). *El derecho del niño al respeto*. México: Trillas.
- Kropotkin, P.** ([1905]1975). *Ideale und Wirklichkeit in der russischen Literatur*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Liebel, M.** (2013). *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Liebel, M.** (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, N° 49: 43-61.
- Liebel, M./Martínez Muñoz, M.** (coord.) (2009). *Infancia y Derechos Humanos*. Lima: Ifejant.
- Lorenz, R.** (ed.) (1969). *Proletarische Kulturrevolution in Sowjetrußland (1917-1921)*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Mally, L.** (1990). *Culture of the Future: The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*. Berkeley: University of California Press.
- Mchitarjan, I.** (1998). *Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik. Zur Rezeption deutscher Schulreformideen in Rußland zwischen 1900 und 1917*. Hamburgo: Dr. Kovač.
- Naranjo, R.** (2001). *Janusz Korczak. Maestro de la Humanidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Pridik, H. (1921). *Das Bildungswesen in Sowjetrußland. Vorträge, Leitsätze und Resolutionen der Ersten Moskauer Allstädtischen Konferenz der kultur-erhellenden Organisationen "Mosko-Proletkult" vom 23.-28. Februar 1918*. Annaberg im Erzgebirge: Neupädagogischer Verlag.

Šackij, S. T. (1908). *Djeti – robotniki buduščego*. Moscú [Extracto de la 2da edición de 1922 en alemán bajo el título: *Kinder – die Schaffenden der Zukunft*, en S. T. Schazki (1970), *Ausgewählte pädagogische Schriften* (pp. 65-115). Heidelberg: Quelle & Meyer].

Schazki, S. T. (1970). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Schazki, S. T. (1981). *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Berlín: Volk und Wissen.

Tolstói, L. N. ([1862]2003). *La Escuela de Yásnaja Poliana*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.

Tolstoi, L. N. (1902). *Über Erziehung und Bildung*. Berlín: Hugo Steinitz Verlag.

Veerman, P. E. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.

Ventcel', K. N. (1908). *Kak sozdat' svobodnuju shkolu (Dom svobodnogo rebjonka)* [Cómo crear la escuela nueva (Casa del niño libre)]. 2a edición corregida y suplementada. Moscú: I. N. Kušnerov i K (= Biblioteca de la Educación Libre y Protección Infantil).

Ventcel', K. N. (1918). *Otdelenie školy ot gosudarstva i deklaracija prav rebenka* [La separación de escuela y estado y declaración de los derechos del niño]. Moscú: I. N. Kušnerov i K (= Biblioteca de la Educación Libre y Protección Infantil).

Ventcel', K. N. (1923a). *Osvobozhdenije rebjonka* [La liberación del niño]. 3a edición corregida y suplementada. Moscú: Editorial Cooperativa "Campo y Fábrica" (= Biblioteca "Los Caminos de la Escuela Nueva").

Ventcel', K. N. (1923b). *Teorija svobodnogo vospitanija i ideal'nyj detskij sad* [Teoría de la educación libre y el kinder ideal]. 4a edición nuevamente corregida y suplementada. Petersburgo & Moscú: Editorial "Voz del Trabajo".

Ventcel', K. N. (1923c). *Novye puti vospitanija i obrazovanija detej* [Nuevos caminos de la educación infantil]. 2a edición. Moscú: Editorial Cooperativa "Campo y Fábrica" (= Biblioteca "Los Caminos de la Escuela Nueva").



- 1 Fue Irina Mchitarjan quien me brindó importante información sobre el contexto en el que nació la Declaración de Moscú, apoyándome también con la traducción de textos.
- 2 Comparto la opinión de que hay un problema en considerar los derechos de los niños como "derechos naturales". Pero, recurriendo a Marx, sí se hubiera podido relacionarlos con una génesis de los "intereses de la infancia". La premisa para ello es asumir que el desarrollo infantil no es la paulatina superación del estado natural ("socialización") y aceptar que, por lo menos desde el momento del nacimiento, la socialidad es una característica intrínseca de la existencia humana que remite al actuar cooperativo.
- 3 Título original: *Deklaracija prav rebenka* (1918).
- 4 El movimiento *settlement* denomina una forma de acción de reforma social que surgió en los años ochenta del siglo XIX, primeramente en Londres. Miembros de las capas sociales de la burguesía ilustrada se mudaban a los barrios de miseria del proletariado, ofreciendo

contactos de vecinos y posibilidades de capacitación. El fin era mejorar el potencial de autoayuda de los grupos afectados, lo que evidentemente estaba en contraposición a la entrega de limosnas que era el tipo de ayuda que se solía practicar en aquella época. Iniciado en Inglaterra, el movimiento se expandía sobre todo en los Estados Unidos. De hecho, fue la base para que posteriormente nacieran los conceptos del trabajo comunitario.

- 5 Lo expuesto sobre Ventcel' y Šackij se fundamenta principalmente en los estudios y las investigaciones del cientista de la educación alemán Oskar Anweiler sobre la escuela y la pedagogía en Rusia. En cuanto a Šackij, también consulté las ediciones en alemán de *Ausgewählte Pädagogische Schriften* (Schazki, 1970; Schazki, 1981).
- 6 Esta y también la citas de Ventcel' y Šackij que siguen, Anweiler las extrae de varias fuentes originales en lengua rusa. Aquí vienen traducidas desde el alemán, sin señalarse cada una de las fuentes rusas. En Ventcel' me apoyo también en textos rusos originales.
- 7 Originalmente, la iniciativa para la *Asamblea Constituyente* venía del *Gobierno Provisional* que se había instituido en febrero de 1917 después de la revolución democrático-burguesa. De hecho, fue el 20 de julio de 1917 que dicho *Gobierno Provisional* decidió convocar elecciones para la *Constituyente*, idea que era muy popular en la población. Tal vez precisamente por la buena acogida del proyecto en la población, los bolcheviques no lo asimilaron sino de mala gana. De todas maneras, las elecciones tuvieron lugar el 12 de noviembre de 1917 y la *Asamblea Constituyente* se celebró los días 5 y 6 de enero de 1918. El 18 de enero del mismo año, fue disuelta por decreto por el *Tercer Congreso Panruso de los Soviets*.
- 8 La idea de los clubes infantiles tiene una historia larga en Rusia. Pues bajo la dirección de Ventcel', ya se había empeñado en la constitución de clubes infantiles el "Comité para la Fundación de las Escuelas Familiares" conformado en 1903. En diciembre de 1912 y enero de 1913, se celebró el *Congreso Panruso para la Educación Familiar*, en el que se resolvió establecer una "red densa" de kínderes, clubes y parques infantiles (véase Mchitarjan, 1998: 79). Los clubes infantiles como comunidad infantil con amplia autonomía eran bastante populares también en otros países europeos y en Estados Unidos desde fines del siglo XIX.
- 9 Šackij documentó sus experiencias en las primeras colonias de verano y clubes infantiles en un trabajo que se publicó en la "Biblioteca de la Educación Libre" (Moscú) en 1908 bajo el título *Niños – los creadores del futuro* (Šackij, 1908).
- 10 Probablemente, Šackij no estuvo involucrado en la redacción de la Declaración. Sin embargo, la similitud de los conceptos que defendía en aquella época con las visiones de la Declaración hace suponer que estaba vinculado con ella.
- 11 La exposición se realizó el 22 de enero de 1918 con colaboradores de clubes de niños. Ha quedado documentada a través de un acta.
- 12 En una "Crónica del Desarrollo Político del Proletkult 1917 – 1923" se presenta un "mapa propagandístico" con el eslogan "¡derecho de auto-determinación para los niños!" No obstante, los posters y afiches que se ven en el mapa reclamaban más bien derechos sociales para los niños como p. ej. "aire limpio y luz", "protección contra moscas [como transmisoras de enfermedades]", "pañales secos y limpios", "pecho materno", "padres sanos", "parteras". La imagen a la que tuve acceso lleva como título "asamblea de los lactantes" (véase figura 1). Lo que llama la atención es que las reivindicaciones se atribuyen a los bebés mismos. Todo ello recuerda el paradójico derecho del niño de poder elegir a sus padres, propagado por Ellen Key en *El Siglo de los Niños* (Key, 1906). Lo que Key tenía en mente fue que muchos niños y niñas nacían para tener que llevar una vida que era una tortura.
- 13 En un informe de la época sobre el sistema de educación y formación de la República Soviética de Ucrania (Asternmann, 1922), se describe las casas de los niños como instituciones en las que "los niños mismos construyen su vida" (op. cit., p. 20). La "autoorganización de los niños" no era "el resultado de alguna teoría pedagógica inventada por alguien" sino de la "escasez de maestros y personal de servicio" (ibid.). El informe señala que los que mejor sabían de dónde conseguir lo más necesario eran los niños mismos. Independientemente de los órganos administrativos estatales, cada casa de niños tenía "sus propias leyes tácitas" (op. cit., p. 21) y una "legislación autónoma" (op. cit., p. 22) que se encontraba casi totalmente en manos de los niños.
- 14 Por primera vez traducciones al castellano fueron publicadas en Liebel & Martínez (2009) y Gaitán & Liebel (2011).