

Las niñeces en la educación popular. Apuntes históricos y crítica al adultocentrismo. Artículo de Santiago Morales. Praxis educativa, Vol. 30, N° 2 mayo-agosto 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300224>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	<p>ICERI Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria</p> <p>EdUNLPam</p> <p>REUN RED DE EDITORIALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES</p>
	<p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>

ARTÍCULOS

Las niñeces en la educación popular. Apuntes históricos y crítica al adultocentrismo

Childhood in popular education. Historical notes and critique of adultcentrism

Meninas e meninos na educação popular. Notas históricas e crítica do adultocentrismo

Santiago Morales

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina

santimorales07@gmail.com

ORCID 0000-0002-9436-9268

Recibido: 2025-06-18 | **Revisado:** 2025-10-12 | **Aceptado:** 2025-12-24

Resumen

Este artículo analiza el lugar de las niñeces en la educación popular. Para ello, se ofrece una breve reconstrucción tanto de la historia de la educación popular, como de la educación de las niñeces ligada a experiencias de participación política en movimientos sociales. A pesar de que desde fines de los años 70 se han ido desplegando (y son cada vez más reconocidas) significativas experiencias político-pedagógicas con niñeces que se abocaron a la promoción de su protagonismo, y que se reconocen en la tradición de la educación popular, parecen no haber tenido lugar dentro de la historia de la educación popular. Desde una perspectiva no adultocéntrica, se sostiene la hipótesis de que dicha exclusión se explica por la mirada tutelar hegemónica hacia la infancia, junto con la dificultad para reconocer a las niñeces como sujetos políticos del cambio social.

Palabras clave: educación popular, protagonismo de las niñeces, adultocentrismo, educación popular con niñeces, historia de la educación popular.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the place of childhood in popular education. To this end, we offer a brief reconstruction of both the history of popular education and the education of popular children linked to experiences of political participation in social movements. Despite the fact that since the end of the 1970s significant political-pedagogical experiences have been unfolding (and are increasingly recognized) with children who have focused on the promotion of their protagonism, and which are recognized in the tradition of popular education, these experiences do not seem to have taken place within the history of popular education. Thus, from a non adultcentric perspective, the hypothesis is put forward that this exclusion can be explained by the hegemonic tutelary view of childhood, together with the difficulty in recognizing children as political subjects of social change.

Keywords: popular education, children's protagonism, adultcentrism, popular education with children, history of popular education.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o lugar das crianças na educação popular. Para tanto, oferece uma breve reconstrução tanto da história da educação popular quanto da educação (também popular) de crianças populares vinculadas a experiências de participação política em movimentos sociais. Apesar do fato de que, desde o final da década de 1970, vêm se desenvolvendo (e são cada vez mais reconhecidas) experiências político-pedagógicas significativas com crianças que se concentraram em promover seu protagonismo, e que são reconhecidas na tradição da educação popular, essas experiências não parecem ter ocorrido dentro da história da educação popular. Assim, a partir de uma perspectiva não adultocêntrica, sustenta-se a hipótese de que tal exclusão se explica pela visão tutelar hegemônica em relação à infância, juntamente com a dificuldade em reconhecer as crianças como sujeitos políticos da mudança social.

Palavras-chave: educação popular, protagonismo infantil, adultocentrismo, educação popular com crianças, história da educação popular.

Introducción

Si nos aproximamos a la historia y teoría de la educación popular, nos encontramos con que ella, en su mayoría, trata sobre educación de personas adultas. Ahora bien, inversamente, si indagamos en historia de la educación, nos encontramos con una extensa y mayoritaria bibliografía que refiere a la educación de niños, niñas, niños y adolescentes (en adelante, niñeces). De hecho, “son pocos los historiadores de la educación que toman a la Educación de Adultos como objeto de estudio” (Brusilovsky, 2006, p. 15). Es por esto que afirmamos que tanto la historia como la teoría de la educación popular viene siendo —preponderantemente— la historia y teoría de una concepción pedagógico-política de carácter emancipatorio pensada y dirigida para el mundo adulto.

Sin embargo, y paralelamente, hacia finales de los años 1970 y durante la década de 1980, surgieron, en América Latina, diferentes “movimientos infantiles” (Liebel, 2000) que han ido construyendo saberes y prácticas político-pedagógicas innovadoras y demostrando que las niñeces tienen capacidad para ser parte de la lucha por sus reivindicaciones y derechos, y que merecen un lugar dentro del movimiento de la educación popular. Así, ligada a procesos de organización de niñeces de sectores populares, nació la perspectiva del protagonismo infantil (Schibotto, 1990; Liebel, 1994; Cussiánovich, 1997a), también conocido como protagonismo de la niñez o de las niñeces. Sin desconocer la pluralidad de experiencias que aportaron a tal arribo, vale decir que fueron los movimientos sociales de NNATS (niñas, niños y adolescentes trabajadores) (Liebel, 1994; Cussiánovich y Méndez, 2008) quienes se volvieron un referente tanto en su elaboración como en su exigencia.

Como sostiene Norma Michi, la educación popular es tanto un campo de estudios, investigación y producción de conocimientos, como un campo de acción (Michi *et al.*, 2021). Nos valdremos de esta distinción para dar cuenta de la ausencia de las niñeces en la educación popular como campo de estudios, pero de su presencia en la educación popular como campo de acción. Tras ello, ensayaremos algunas posibles explicaciones. Recuperando voces autorizadas y repasando las producciones académicas sobre el tema, en lo que sigue, argumentaremos por qué decimos que la educación popular (de adultos) y la educación popular de las niñeces parecen encontrarse alejadas, a pesar de que el propio Paulo Freire supo afirmar —como veremos— que la educación popular también está dirigida a las niñeces (Torres, 1988). Luego, intentando ampliar el análisis del problema, reconstruiremos brevemente la historia de la educación popular (de adultos), primero, y, a continuación, nos adentraremos en lo que aquí llamamos historia de la educación (popular también) de las niñeces de sectores populares ligada a experiencias de participación política en movimientos sociales. Terminaremos el artículo presentando algunos desafíos que tenemos por delante quienes hacemos parte del movimiento de educación popular.

Las niñeces en la educación popular

Paulo Freire era de la idea de que la educación popular no se restringe solamente a las personas adultas, porque aquello que la define no es la edad de los educandos, sino la opción política (Torres, 1988, p. 124). Sin embargo, como escribió Cussiánovich en 2010, “el mundo adulto copó hasta hoy la centralidad de la atención de lo que venimos llamando educación popular” (2017, p. 151). O bien, en palabras de Torres Velázquez, “la propia educación popular, de donde emana gran parte de la praxis participativa, en sus primeros años de desarrollo tampoco pensó, conceptual y metodológicamente, a la infancia, porque dentro de las ciencias sociales no figuraba como actor social” (2014, p. 6). Mejía planteó el mismo asunto inversamente, al señalar la necesidad de “liberar a la educación popular de aquella visión restringida que la entiende sólo como educación de adultos” (2017, p. 54).

En un trabajo publicado por Jara (2020), en el que recupera los más importantes eventos nacionales e internacionales que congregaron a educadores populares desde 1970 hasta 2018, puede advertirse que ninguno tuvo por eje principal ni secundario las problemáticas vinculadas a la niñez en tanto actor social y destinatario protagónico de procesos y experiencias de educación popular. Los temas de niñez han ocupado un lugar indirecto —por no decir marginal— en tanto hacen parte de la discusión sobre educación popular, escuela y educación formal. Dicho de otro modo, reflexionar sobre cómo, para qué y la pertinencia o no de incorporar la educación popular en la educación escolar ha sido una de las formas en que la niñez ha estado presente en los debates de educación popular hasta, por lo menos, finales de la primera década del nuevo milenio (siendo generosos). Recién en 2009 se publicó el primer —y único— número de la revista del CEAAL, *La Piragua N° 31*, dedicado a pensar el vínculo entre educación popular y juventud, donde hay diferentes artículos que hacen referencia explícita a la relación entre niñez, educación popular y participación política. En Argentina, por su parte, no hace más de diez años que, en los grandes eventos de educación popular, se empezaron a incorporar las problemáticas vinculadas a niñeces, no como aquellas que forman parte indirecta de la discusión sobre la relación entre educación popular y educación formal, sino en tanto actores sociales reales de las luchas populares.

Si bien durante la década del noventa se han publicado artículos académicos sobre educación popular y protagonismo infantil (Cussiánovich y Schibotto, 1991; Cussiánovich, 1998), o bien, sobre educación popular y niñez, a cargo del propio Paulo Freire (2008, 2009), e incluso desde mediados de los 80 contamos con el trabajo pionero de María Cristina Salazar (2006), quien realizó una investigación acción participativa junto a niñeces y adolescencias trabajadoras en Colombia, llama la atención cómo, al iniciar el nuevo milenio, registramos una merma significativa de producciones. No obstante, y paralelamente, han nacido y se han multiplicado una gran diversidad de organizaciones comunitarias y redes que construyen experiencias de educación popular con promoción de la participación infantil, aunque sin producciones o sistematizaciones de los saberes acumulados.

A nivel latinoamericano, en las últimas décadas, se han profundizado y multiplicado los estudios sobre participación y protagonismo infantil (Corona y Morfin, 2001; Alfageme *et al.*, 2003; Voltarelli, 2018), principalmente en movimientos u organizaciones populares (Morsolin, 2013; Padawer *et al.*, 2023; Taft, 2019), pero también dentro del sistema educativo formal (Batallán y Campanini, 2023; Lay-Lisboa *et al.*, 2018). Por su parte, se han desarrollado también investigaciones sobre educación popular en contextos de educación formal con niñeces (Bolton, 2015; Rovira Fernandez y Osorio, 2015). Sin embargo, es realmente reciente la reaparición de trabajos académicos que traten sobre la relación entre educación popular y protagonismos de niñeces (Sorbera *et al.*, 2017; Montenegro *et al.*, 2017; Morales y Retali, 2018; Morales, 2021; Voltarelli y Sepúlveda Kattan, 2024; Winckler, 2024).

Para continuar fortaleciendo la necesidad de incrementar los trabajos académicos y las reflexiones político-pedagógicas en este sentido, veamos específicamente cada una de las historias que aquí nos propusimos recuperar.

Breve historia, entre otras posibles, de la educación popular

“Educación popular” es un significante que tiene una larga tradición en la historia de la educación en América Latina y el Caribe, que se remonta a los inicios del siglo XIX, y que ha tenido diferentes usos en momentos particulares de dicha historia (Pineau, 1994; Puiggrós, 1984; Rodríguez, 2013). Específicamente, hay tres usos del término que, en el marco de este artículo, es preciso destacar. El primero de ellos tiene por nombre propio al gran precursor del pensamiento pedagógico emancipatorio desde América Latina, Simón Rodríguez, quien veía

(en los albores del siglo XIX) a la educación de las masas plebeyas como el principal vehículo para formar ciudadanos en tanto garantía de democratización de las repúblicas nacientes: “no nos alucinemos: sin educación popular no habrá verdadera sociedad” (Rodríguez, 1988, p. 333). Un segundo y extendido uso del término educación popular está indiscutiblemente ligado al pensamiento sarmientino, quien, ya en la segunda mitad del siglo XIX, desde Argentina, empezará a nombrar con esa categoría a los procesos de instrucción de los niños pobres para incorporarlos a la “civilización” y desarroparlos de su condición de bárbaros (Torres Carrillo, 2011). Y será la irrupción del pensamiento de Paulo Freire a finales de la década del sesenta (ya en el siglo XX) lo que generó que quede indudablemente asociada la “educación popular” a la pedagogía del oprimido (Freire, 1971), y, por lo tanto, a una concepción educativa que reconoce el carácter político del acto pedagógico y que busca con compromiso militante la transformación de la sociedad en beneficio de las clases oprimidas (Torres Carrillo, 2011; Michi, 2012). Ese es el tercer y actual uso más extendido del significativo educación popular, y es al que le dedicaremos las próximas páginas.

Si bien la obra de Freire ha sido fundamental, con Oscar Jara (2020), creemos que el origen del movimiento de la educación popular tal y como lo conocemos hoy fue la irrupción épica de la revolución cubana a míseros kilómetros de EE. UU., en 1959. Sin embargo, la historia de la educación popular no empieza ahí. Hay numerosos pedagogos y pedagogas latinoamericanas y experiencias político-educativas que, antes de Cuba, pusieron en práctica algunas de las concepciones principales de lo que hoy llamamos educación popular, constituyéndose en antecedentes inobjetables (Puiggrós, 1984; Pineau, 1994; Rodríguez, 2013). La obra pedagógica de educadores como Simón Rodríguez, José Martí, Jesualdo Sosa, Gabriela Mistral, Olga y Leticia Cossettini; o bien experiencias como la escuela-ayllu de Warisata en Bolivia, las universidades populares en Perú, El Salvador y México (Mejía, 2017), las escuelas libres y populares impulsadas por el movimiento obrero socialista y anarquista hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX en países como Argentina, México, Brasil y Chile (Cabalez Ducasse, 2022), además de constituir antecedentes directos de la educación popular, tenían por destinatarios directos y predilectos —con excepción de las universidades populares— a niñeces. Nótese que, mientras que Simón Rodríguez y Sarmiento hablaban de educación popular para referirse a la educación de niños y niñas, el movimiento homónimo que inicia a mediados del siglo XX se dedicó casi exclusivamente a la educación de adultos. A continuación, reconstruiremos brevemente la historia de la educación popular desde mitad del siglo XX, como evidencia de la necesidad de reflexionar sobre el lugar de las niñeces en ella.

Hacia 1945, culminada la Segunda Guerra Mundial, los gobiernos de muchos países de América Latina y el Caribe, apoyados por las agencias multilaterales de desarrollo y por el triunfante Estados Unidos, vieron importante ampliar la cobertura educativa y la alfabetización, a fin de contrarrestar el freno al desarrollo que eso significaba. Así, organismos como la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO y la entonces recientemente creada Organización de los Estados Americanos, entre otros, comenzaron a fomentar y cofinanciar la realización de programas de educación de adultos (Rodríguez, 2009; Torres Carrillo, 2011).

Años después, la revolución cubana demostró que era posible soñar y concretar la construcción de otra sociedad. A su vez, hizo tambalear tanto la estantería de un EE. UU. convencido de su poderío absoluto sobre América Latina que, en respuesta a ello, el entonces preocupado presidente Kennedy promovió —en agosto de 1961— la firma de la Alianza para el Progreso (ALPRO), de acuerdo con la cual financiarán el combate a la pobreza de los países “atrasados”. En el terreno educativo, se proponía como una de sus metas la eliminación del analfabetismo. Así, con el apoyo financiero de la ALPRO, el gobierno de Joao Goulart en Brasil se propuso realizar una amplia Campaña Nacional de Alfabetización

bajo la coordinación de Freire. Sin embargo, los militares se anticiparon con un golpe de Estado y Paulo fue detenido y luego exiliado (Rodríguez, 2009; Rodrigues Brandao, 2015).

Como es sabido, la aparición del pensamiento de Freire a finales de la década del 60 le dio empuje a la construcción de una corriente pedagógica nueva. Siguiendo a Jara (2020), fue un equipo animado por Carlos Rodríguez Brandao el responsable de que a dicha corriente se la empezara a nombrar como “educación popular”, principalmente, a partir de un libro colectivo titulado *Educación Popular y proceso de concientización* (1974). Como señala Rodríguez *et al.* (2007), la propuesta y pensamiento pedagógico de Freire no puede comprenderse por fuera del contexto político intelectual de esos años, tanto por el impulso que venía teniendo la educación de adultos desde los años 40, como por los procesos de radicalización política que signaron las décadas del 60 y 70. Situado en uno de los lugares más pobres de América Latina, el nordeste brasilero, y profundamente preocupado por las condiciones de vida del campesinado analfabeto, fue Freire quien “por primera vez reconoce la especificidad del problema del aprendizaje de la alfabetización para sujetos adultos” (Rodríguez *et al.*, 2007, p. 133). En aquellos momentos de renovación teológica, de reinterpretación sociológica, de agitación política, de organización popular armada, de protagonismo juvenil, de drama, tragedia, compromiso y esperanza, el pensamiento de Freire vino a aportar, desde un humanismo cristiano de inspiración marxista, el rol central que juega la conciencia crítica (y, por lo tanto, la educación) en los procesos de educación de adultos para la liberación de los pueblos de América Latina (Núñez, s/f). Y cabe destacar que esa confluencia entre cristianismo y marxismo también se produjo en el campo de la acción social eclesial (teología de la liberación), el comunicativo (comunicación popular) y el investigativo (investigación acción-participativa) (Torres Carrillo, 2011).

Es que, en aquellos años, durante el auge de las luchas sociales y bajo la fuerte influencia del marxismo tradicional, desde las perspectivas que se planteaban cambios sociales profundos en la sociedad, se entendía que el principal conflicto se daba entre el capital y el trabajo. Así, se pensaba que los obreros y los campesinos —preponderantemente adultos y varones— eran los sujetos políticos de la liberación de los pueblos. Avanzada la década del 70, nos encontramos con la mayoría de los países de América Latina sumergidos en sangrientas dictaduras cívico-militares, enmarcadas en la doctrina de la seguridad nacional promovida por los EE. UU. Las brutales represiones también afectaron a las experiencias pedagógicas: muchos de los detenidos desaparecidos en Argentina en aquellos años eran educadores de adultos de inspiración freireana (Rodríguez, 2009).

La revolución sandinista en Nicaragua en 1979 vino a ser una bocanada de aire fresco y esperanzador para la militancia de todo el continente y se convirtió en una experiencia fundante para la construcción y consolidación de la educación popular como corriente, desde y más allá del pensamiento freireano. Nicaragua pasó a ser ese lugar en el que la educación popular podía desarrollarse desde el Estado revolucionario, abarcando tanto el sistema de educación oficial como las múltiples experiencias insertas en las organizaciones del pueblo (Michi, 2012). Fue un país entero que optó por la educación popular. Hacia 1982, se creó un espacio de articulación a nivel latinoamericano que rápidamente pasó a albergar a una gran variedad de experiencias, y que, en adelante, será un actor clave en la senda de la educación popular, promotor de los principales debates y elaboraciones teóricas desde los procesos populares concretos. El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), espacio que tuvo por primer presidente a Freire y que fungió como lugar de encuentro y referencia de los y las principales educadoras populares de la región, expresa claramente la relación fundacional que hubo entre educación de adultos y educación popular.

Se fue constituyendo, así, una educación liberadora ligada orgánicamente al movimiento obrero y popular con el propósito de fortalecer sus dinámicas organizativas y orientar las acciones prácticas en una perspectiva de clase (Jara, 1985). El acumulado de

reflexiones colectivas de las y los educadores populares de aquellos años se condensa en un libro publicado por Carlos Núñez, donde plantea que la educación popular

No sólo debe entenderse como “concientizar” o desarrollar “conciencia crítica”, sino darle a este hecho el sentido de la “conciencia solidaria”, y ésta en términos de “solidaridad de clase” que se vuelve práctica transformadora en la medida que se convierte en solidaridad organizada de clase. (1996, p. 57)

Hacia fines de los años 80, como señalan algunos autores (Puiggrós, 1993; Torres Carrillo, 2011), desde diversas experiencias de educación popular fueron emergiendo formas, demandas y espacios de lucha inéditos, que tenían que ver con los nuevos actores y movimientos populares que, al calor de luchas y resistencias, fueron cobrando protagonismo en el escenario social y político de América Latina. Es decir, comenzó a producirse un desplazamiento de gran parte de las experiencias de educación popular, desde el campo revolucionario tradicional hacia un nuevo campo problemático: el de los derechos humanos. Es allí donde las problemáticas vinculadas a las mujeres, las y los indígenas, los y las refugiadas, los grupos barriales y municipales despuntaron como síntoma de un proceso de constitución de nuevos sujetos políticos: estas experiencias daban cuenta de que el ámbito de la producción no era la única fuente de conflictos; que el barrio, la salud y la familia eran espacios de conflicto al igual que una fábrica; y que los únicos sujetos políticos del cambio social no eran quienes se organizaban en sindicatos, sino que se estaban generando modos de organización nuevos que tenían por protagonistas a mujeres, jóvenes, ecologistas, indígenas, defensores de los derechos humanos, entre otros (Puiggrós, 1993; Torres Carrillo, 2011; Rodrigues Brandao, 2015).

Ya en los años 90, la difusión-imposición de las políticas neoliberales en el mundo (y muy marcadamente en América Latina), sumado a la caída del muro de Berlín y el fin del socialismo soviético, junto a la derrota electoral de la revolución sandinista, marcaron el inicio de una nueva etapa política global (Michi *et al.*, 2021). Y, dentro de la educación popular, se inició una etapa de reconceptualización y refundación (Núñez, s/f; Torres Carrillo, 2011). Entre tantas cuestiones, de una mirada hostil hacia el sistema educativo formal —característica de los años sesenta y setenta—, se pasó a una mirada menos radicalizada, amparada en las esperanzas puestas en la vuelta de la democracia en la mayoría de los países de América Latina. Así, empezó a plantearse la pertinencia de que la educación popular se piense también dentro de la escuela formal. Esta postura implicó una ampliación de la definición del destinatario construido en las prácticas de la educación popular: del adulto incorporado a una organización, entendido como sujeto histórico de los cambios, al alumno niño y adolescente en formación para su actuación en el futuro (Michi, 2012). Fue una década de desconcierto intelectual, de pérdida de referencias político-organizativas y en la que, en buena medida, el significant “esperanza” carecía de presencia en la subjetividad transformadora (Michi *et al.*, 2021).

Sin embargo, desde mediados de la década del 90, comenzaron a surgir —o emerger a la vida pública— nuevos movimientos populares que han desarrollado novedosas prácticas políticas y educativas como forma concreta de resistencia contra los embates del neoliberalismo (Thwaites Rey y Ouviaña, 2012). Muchos de estos movimientos populares se organizaron en torno a demandas y exigencias postergadas, que lograron cobrar visibilidad al calor de luchas y repertorios de acción en contra de las múltiples desigualdades que padecen. Algunos de los más emblemáticos, por la dimensión y trascendencia que han tenido, fueron el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) de México, el MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) de Brasil, la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y los movimientos de trabajadores desocupados en Argentina, que

confluyeron en el llamado movimiento piquetero, junto a los bachilleratos populares (escuelas secundarias para jóvenes y adultos desde la perspectiva de la educación popular), que fueron surgiendo a partir del año 2004, enmarcados en procesos de lucha más amplios que se llevaban a cabo desde fábricas recuperadas, organizaciones territoriales, centros culturales o movimientos de trabajadores desocupados (GEMSEP, 2014).

La primera década del siglo XXI en América Latina estuvo caracterizada por la coexistencia de diferentes gobiernos —genéricamente llamados— “progresistas” que concretaron formas de impugnación al neoliberalismo (Ouviaña y Thwaites Rey, 2019) y dieron pie a una nueva etapa de despliegue de políticas públicas, desde la institucionalidad estatal, destinadas a promover la educación de jóvenes y adultos e intentar mitigar las consecuencias sociales y económicas de las políticas neoliberales ya desplegadas en buena parte de la región. Paralelamente, crecieron y se consolidaron múltiples movimientos populares de diferentes envergaduras que, próximos o distantes de esos gobiernos, impulsaron experiencias político-pedagógicas que se identificaron como educación popular. Como plantea Michi (2021), gran parte de estas experiencias de educación popular eran desarrolladas por una heterogeneidad de colectivos militantes, que abarcaban desde movimientos sociales de gran escala hasta agrupamientos reducidos de educadoras y educadores organizados autogestivamente. Esa pluralización de las experiencias de educación popular significó un cambio con relación a lo que ocurrió durante una etapa anterior de la educación popular. Este cambio se evidenció en que los actores vinculados a la educación popular —profesionales de las ciencias sociales que, durante la década de 1980 y con menor intensidad en los años 1990, desarrollaban su labor desde centros de estudios y universidades— fueron progresivamente reemplazados por nuevos educadores insertos en, o articulados con, movimientos populares (Michi, 2021).

La educación popular, ya en el siglo XXI, se desparramó, empezando a habitar una multiplicidad de espacios de diferente escala y magnitud. Muchos de los grandes movimientos populares de la región la incorporaron y recrearon en tanto perspectiva pedagógica principal, convirtiendo a los propios movimientos en sujetos educativos, en el sentido de que sus espacios, acciones y reflexiones van siendo pensados con una intencionalidad pedagógica (Zibechi, 2008). Algunas políticas públicas de gobiernos “progresistas” se fueron incorporando a la educación popular, más o menos tímidamente (con mayor o menor solidez), como forma de implementar procesos pedagógicos comunitarios con vocación transformadora. Y florecieron un sinfín de experiencias de pequeños colectivos militantes desde donde se desplegaron experiencias de educación popular para construir ya, desde ahora, otros mundos posibles (Jara, 2020).

Historia de la educación (popular) de niñeces populares en América Latina y el Caribe (1970-actualidad)

La historia de las diversas experiencias pedagógico-políticas que, en las últimas décadas, en Latinoamérica y el Caribe, han promovido la organización y participación social y política de niñeces en perspectiva emancipatoria parece haber ido por un sendero distinto al de la historia de la educación popular (de adultos). Sin embargo, como es esperable, en esas experiencias, Freire ha estado muy presente, inspirando, contagiando, donando sentido profundo. Dicho de otro modo, las niñeces populares también han sido parte de procesos pedagógico-políticos enmarcados en experiencias de organización popular para hacer frente a las nuevas formas de la explotación, despojo y saqueo iniciados con la nueva etapa del capitalismo mundial desde los años 70. En lo que sigue, expondremos algunas experiencias pedagógico-políticas significativas —por su dimensión y resonancia histórica—, en las cuales la participación política de las niñeces estuvo enmarcada en procesos pedagógicos.

Repasaremos los casos de Perú, Argentina y Brasil, donde no casualmente se dieron experiencias de educación (popular) de niñeces populares muy similares, aunque con diferencias notorias. Luego, nos aproximaremos a la forma que tomó la educación (popular) de niñeces populares en el movimiento zapatista de México y el MST de Brasil.

Hacia 1976, militantes de la Juventud Obrera Cristiana (JOC) del Perú impulsaron una experiencia pedagógica innovadora en un contexto de profunda crisis económica, social y política. Influenciados por el emergente movimiento de educación popular y la teología de la liberación, estos educadores identificaron la necesidad de promover la organización colectiva de niñas, niños y adolescentes de sus comunidades, reconociéndolos como trabajadores y sujetos políticos. Esta iniciativa se estructuró a partir de cinco principios fundamentales: la autonomía orgánica de la organización infantil; el protagonismo de las propias niñeces en la conducción y representación; la orientación a representar al conjunto de la niñez trabajadora y no solo a sus miembros; una vocación de alcance nacional e internacional; y el desarrollo de una pedagogía propia, construida desde la experiencia de las niñeces trabajadoras y no como réplica de los métodos utilizados con jóvenes adultos (Cussiánovich, 1997b).

Muchos de los integrantes de la JOC que impulsaron este proceso habían sido trabajadores en su propia infancia, lo que favoreció una mirada sensible a las condiciones de vida y trabajo de las niñeces. La experiencia fue consolidándose y pasó a denominarse MANTHOC (Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos). A los diez años de su creación, las propias niñeces y adolescencias trabajadoras eligieron su primera coordinación nacional de delegados, configurando un movimiento conformado por niñas, niños y adolescentes de diversas comunidades. En este espacio, los NNATS definían sus objetivos, tomaban decisiones colectivas y se autorrepresentaban, acompañados por educadores y educadoras adultas.

El MANTHOC se constituyó como un movimiento de lucha por el reconocimiento de las niñeces como trabajadores, por la mejora de sus condiciones de trabajo y de vida y contra las formas de discriminación, marginación y explotación que enfrentaban. Desde una perspectiva integral, el movimiento también buscó incidir en la formulación de políticas sociales que beneficiaran a los NNATS y al conjunto de la infancia. Actualmente, el MANTHOC continúa activo y reúne a miles de niñas, niños y adolescentes de distintas regiones del Perú.

Este proceso dio lugar a una experiencia de organización popular intergeneracional que puede caracterizarse como simbiótica: la organización de las niñeces dependía del acompañamiento pedagógico-político de personas adultas, mientras que el proyecto político de la JOC sólo podía sostenerse en la medida en que la organización infantil creciera y se fortaleciera. Con el tiempo, esta experiencia inspiró la creación de organizaciones similares en todo el país y derivó, hacia 1996, en la conformación del MNNATSOP: Movimiento Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (INFANT Perú, 2013).

Por otra parte, en Argentina, también va a desplegarse un proceso parecido, aunque diferente. El sociólogo y educador popular Alberto Morlachetti, hacia 1974, empezó en Avellaneda, provincia de Buenos Aires, un proyecto que llamó “sábados de chocolate”. Desde allí, fue entramando organización y una experiencia colectiva junto a “pibes” del barrio, que, al poco tiempo, pasará a llamarse “Pelota de trapo”. A inicios de la década del 80, fundó la “Casa de los Niños”, un espacio donde construir con las niñeces la pertenencia, identidad y protagonismo de quienes hacen su propia historia, desde una novedosa —para la época, pre CDN— perspectiva integral de cuidado (Taffetani, 2017) y bajo la innegable influencia de Evita Perón, icónica defensora del bienestar de la infancia en Argentina. A mediados de dicha década, nace el Hogar “Pelota de trapo”, una casa dedicada al encuentro y protección de “chicos de la calle”, propuesta alternativa a los vergonzosos institutos de

menores de aquellos años. Y será en 1987 que Pelota de trapo junto a otras organizaciones crearán el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo, con el fin de articular experiencias populares que trabajan con niñeces (Taffetani, 2017). El acta de constitución del MNCP, firmada por los referentes de los hogares y casas del niño que lo fundaron, evidencia el profundo compromiso que tenían con las niñeces en situación de calle, a quienes optan por nombrar como “chicos del pueblo” para colocar “a todos los niños y niñas de nuestro país en el abrazo acogedor de una comunidad que los hace propios” (Taffetani, 2017, p. 184). Se lee en el primer artículo de dicho acta:

Las organizaciones que conformamos este movimiento, creemos que la convivencia cotidiana con la infancia olvidada, las experiencias concretas de trabajo con los chicos, ligadas íntimamente a la lucha política del campo popular, son las fuerzas humanas capaces de transformar el destino de nuestro pueblo. (Ape, 2022, párr. 15)

Así, se conformó un movimiento que se propuso exigir al Estado condiciones de vida dignas para las niñeces populares y, a su vez, fortalecer la lucha de la clase trabajadora en pos de una transformación estructural de la sociedad. En su momento de esplendor, el MNCP estaba constituido por “400 instituciones no gubernamentales de todo el país que trabajan con niños y jóvenes que se encuentran más cerca de la muerte que de la vida” (Archivo CTA, 2008). Desde el movimiento, se promovieron instancias asamblearias y de participación social y política de las niñeces, siendo emblemático, en este sentido, el “Primer Congreso de los Pibes de la Calle”, que se realizó en la Confederación General del Trabajo (CGT) de Argentina, en 1988 (Central de Trabajadores de Argentina, 1988). También se dedicó a enseñar: en 2002, el MNCP lanzó —prestar atención al nombre— la Escuela de Educadores Populares “Pelota de trapo”, con una propuesta de curso anual intensivo para educadores de todo el país, que se realizó casi todos los años, durante más de una década.

El MNCP, además, realizó cuatro marchas nacionales (2001, 2002, 2005 y 2007) que impactaron en el imaginario colectivo (Figueroa Díaz, 21 de junio de 2005; Figueroa Díaz, 18 de mayo de 2007), no sólo porque una central de trabajadores (la Central de Trabajadores de Argentina, a la cual se integró el MNCP en 1996) reclamaba por los derechos de la niñez; tampoco por la masiva presencia de niñeces de sectores populares durante dos semanas seguidas recorriendo el país de punta a punta, y en un ámbito (lo público) tradicionalmente considerado no apropiado para ellos y ellas (Szulc *et al.*, 2016); sino también por los títeres gigantes, los globos de colores, los niños payasos y el trencito mágico (Scarfó, 2023). Como escribió Shabel, citando a Padawer, “en el MNCP, al mismo tiempo que se reclama la protección de los niños, se los vuelve protagonistas del ejercicio de reclamar por los derechos que les son vulnerados” (2016, p. 10). E, incluso, tanto las marchas como cada una de las instancias del movimiento en las que participaban las niñeces no eran concebidas sólo como ejercicio de ciudadanía, sino como verdaderos procesos pedagógicos (Scarfó, 2023). El MNCP se empezó a debilitar en 2007, agudizando su crisis tras la fragmentación de la Central de Trabajadores de Argentina en el año 2010 (Shabel, 2018b).¹

En Brasil, por su parte, hacia fines de los años 70, surgió una fuerte oposición a los enfoques asistencialistas y coercitivos dirigidos a niños, niñas y adolescentes, como en Argentina. Destaca Resende (2008) que la práctica del encierro en instituciones llamadas de “recuperación” fue denunciada especialmente por diferentes organismos que defendían a la infancia. En 1979, declarado por la ONU como Año Internacional de la Niñez, comenzó a cobrar fuerza, en Brasil, la propuesta de la “educación social de calle”. En distintos lugares del país, se impulsaron iniciativas que, en 1982, se articularon en una red nacional promovida

¹ Por razones de extensión, no detallamos aquí los motivos por los cuales esta experiencia se fue debilitando. Para conocerlos, pueden dirigirse a Shabel (2018b) o Scarfó (2023).

por el proyecto “Alternativas comunitarias de atención a niños de la calle”, financiado por UNICEF. Hacia 1985, desde esa red, se constituirá el Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua² (MNMMR). Al año siguiente de su fundación, el MNMMR organizará el Primer Encuentro Nacional de Meninos y Meninas de Rua, con una participación de cerca de 500 niñeces y adolescencias de todas las regiones de Brasil. Como afirma Santos (1994),

Este encuentro, inédito en todo el mundo, despierta la atención de la sociedad y se transforma en un marco significativo para que *meninos* y *meninas de rua* comiencen a adquirir voz a la vez que inicien un proceso de organización para luchar contra la violencia y por sus derechos como ciudadanos. (p. 14)

En 1989, se celebró el Segundo Encuentro Nacional de Meninos y Meninas de Rua. Con el apoyo de educadores, participaron más de 850 niños, niñas y adolescentes de entre 5 y 18 años, provenientes de todos los rincones de Brasil y de diversos contextos sociales: niños en situación de vulnerabilidad, de familias trabajadoras, víctimas de maltrato, entre otros (De Andrade y Souza de Oliveira, 2022). En los años consecutivos, el movimiento seguirá creciendo e incidiendo en las políticas públicas que desde el Estado se implementan para la protección de las niñeces en situación de calle de Brasil.

Tan potentes fueron estas experiencias nacionales que generaron, hacia 1988 en Lima, el primer encuentro latinoamericano de niñeces de sectores populares que formaban parte de procesos de organización. Dicho encuentro, convocado por el MANTHOC, contó con niñeces y/o adolescencias representantes de varios países de América Latina y el Caribe: hubo representantes del MNCP de Argentina, del MNMMR de Brasil y delegados niños de varios países del continente, donde también se estaban desarrollando interesantes experiencias de organización popular infantil, como Chile, Bolivia, Colombia, Ecuador, Nicaragua y Paraguay. Esa reunión será identificada, posteriormente, como el primer encuentro del MOLACNNATS: el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Esta organización popular infantil no puede ser desvinculada de la historia y teoría crítica elaborada desde lo que hoy podemos llamar “educación popular con niñeces”.

Y resulta sumamente significativo a los fines del presente artículo que, en los tres casos reseñados, aunque de modos distintos, las personas adultas que animaban las experiencias buscaron hacer explícita su adhesión al paradigma de la educación popular. En el MNCP, las personas adultas que promovían la organización se autodefinían educadores populares (Taffetani, 2017, Scarfó, 2023) y se reconocían inspirados en la obra de Paulo Freire (Miranda, 2021), al igual que las personas adultas que promovían el MNMMR, quienes construían, desde la educación popular, una *pedagogia social de rua* (Graciani, 2009). En el caso del MANTHOC, sus principales referentes adultos, educadoras y educadores, buscaron directamente discutir, mediante producciones académicas y en congresos pedagógicos, con el propio movimiento de educación popular (Cussiánovich y Schibotto, 1991).

A modo de interludio entre las tres experiencias recién repasadas y las que vienen, cabe recuperar una conceptualización interesante que nos ofrecen Voltarelli y Sepúlveda (2024) para pensar en las diferentes expresiones que tomó la participación política de niñeces en procesos de educación popular. Diferencian entre los movimientos populares que fueron iniciados por niñeces y que necesitan del apoyo de personas adultas para mantenerse y dar continuidad a sus luchas (como ejemplo, citan el caso de los movimientos de NNATS)³ y

² *Meninos y meninas de rua* significa, en español, niños y niñas de la calle.

³ Aunque, estrictamente hablando, ninguna de las experiencias aquí reseñadas fue iniciada por niñeces. Tanto el MANTHOC como el MNCP y el MNMMR fueron experiencias promovidas por personas adultas que buscaron

aquellos movimientos populares iniciados por personas adultas que van paulatinamente fortaleciendo el protagonismo de las niñeces en tanto las necesitan para su continuidad (vía recambio generacional), como es el caso del zapatismo en México y el MST en Brasil. En ambas experiencias, la participación de las niñeces surgió, inicialmente, a raíz de las luchas por la autogestión de las escuelas infantiles en el interior de las comunidades donde estaban presentes los movimientos. Pero lo interesante allí es que luchas como esas no necesariamente devienen en la promoción de la participación infantil. Porque una cosa es que un movimiento popular cree o luche por sus propias escuelas para las niñeces que forman parte de él y otra cosa es que el movimiento popular haga parte a las niñeces de sus luchas, no de modo testimonial ni casual, sino promoviendo su protagonismo, como fue el caso de ambas experiencias.

En el MST, fue en 1994, en Porto Alegre (Rio Grande do Sul) que tuvo lugar la primera jornada de protesta desde las escuelas del movimiento para exigir al Estado derechos básicos y mejores condiciones de educación. A partir de esta primera experiencia, se realizó un encuentro estadual de niñeces. Este evento dio lugar a un trabajo más sistemático en otros Estados de Brasil, orientado a promover la participación activa de las niñeces en el ámbito del movimiento. Lejos de concebirlas como ajenas a la vida colectiva, se reconoció que forman parte integral de los procesos organizativos y de lucha. Las niñeces participan en la construcción de la demanda por el acceso a la tierra, al juego, a la cultura, a la educación y a una alimentación saludable (Ramos, 2023). Además, desde 1997, el MST sostiene las *cirandas infantiles* (Barcellos, 2021), un instrumento educativo que el movimiento construyó para que las niñeces puedan estar en las actividades formativas junto con sus madres, padres y abuelas. Es un espacio que ha contribuido especialmente a una mayor participación de las mujeres en la lucha, en su formación, en la conducción del propio movimiento, así como garantiza que las niñeces no sean vistas como un problema para la organización, sino como un sujeto de y en formación. Pero, además, y fundamentalmente, reconocer que “no es posible pensar a la infancia al margen de la lucha mayor del movimiento” (Ramos, 2023, p. 207). Fue por ese motivo que, recientemente, en 2018, se realizó el Primer Encuentro Nacional de Niñas y Niños Sin Tierra, donde se reunieron 1200 niñeces de todo Brasil. Pero, como afirma Ramos (2023), si bien el Encuentro Nacional pasó rápidamente a ser una referencia, la participación de las niñeces —tal como se la entiende desde el MST— es una construcción permanente, no algo que sucede en eventos aislados.

Más al norte, en el territorio donde está ese ejército que dio lugar a una nueva forma de ecosociabilidad humana, las comunidades indígenas zapatistas han logrado —según Torres Velázquez (2023)— que las niñeces construyan subjetividades emancipadas, integradas de manera orgánica a la vida cotidiana de la organización comunitaria. Este proceso, articulado a la creación del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional, reviste un carácter estratégico frente al desafío del recambio generacional. Como señala Núñez (2018), las niñeces participan activamente en diversas instancias comunitarias, como asambleas y rituales, con el propósito de desarrollar capacidades vinculadas al ejercicio futuro de responsabilidades políticas. Al mismo tiempo, esta participación fortalece la acción política colectiva, en tanto el movimiento en su conjunto se ve robustecido cuando las niñeces se configuran como sujetos creativos y productores dentro del entramado social.

En este marco, las comunidades indígenas zapatistas impulsaron la creación de la escuela zapatista, una experiencia pedagógico-política orientada a conocer “la libertad según lxs zapatistas”. En dicho espacio, las y los maestros —denominados votán— fueron mayoritariamente niñas, niños y adolescentes de entre 13 y 17 años (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2016). Para el zapatismo, el votán constituye el eje central de la

hacer del protagonismo de las niñeces el eje fundamental de su labor. Por esta razón, diferimos sutilmente con lo planteado por Voltarelli y Sepúlveda (2024).

escuelita: no sólo encarna a la maestra o el maestro, sino que condensa el método, el plan de estudios, la escuela, el aula, los materiales, los tiempos y las evaluaciones, es decir, la totalidad del dispositivo pedagógico.

El lugar de centralidad y el respeto otorgados a esta nueva generación reconocida como maestra resultan elocuentes. Además, en la cosmovisión zapatista, votán remite al “guardián y corazón del pueblo y de la tierra” (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2016), lo que refuerza el sentido ético-político de este rol.

¿Por qué la exclusión?

Podría resultar llamativo constatar que tanto, en el siglo XIX como en los inicios del siglo XX, las niñeces no resultaban particularmente excluidas de las luchas populares y obreras (Barrancos, 1987). Pero, a medida que avanzó el siglo XX, fueron instaurándose, tanto en Europa como en América Latina, legislaciones tutelaristas que dieron origen a la llamada doctrina de la situación irregular (o paradigma tutelar). Se trató de un enfoque jurídico-político sobre la niñez que habilitaba al Estado a intervenir de manera tutelar, discrecional y coercitiva sobre niñeces que se encontraban en “peligro material o moral”, categoría amplia y ambigua que incluía, entre otras situaciones, pobreza, trabajo, conflicto con la ley penal y vida política activa (Bácares Jara, 2012). Desde entonces, y a lo largo de todo el siglo XX, las niñeces fueron consideradas objetos de tutela del Estado, seres sociales incompletos e incapaces (Guemureman y Daroqui, 1999). Bajo la lógica de la protección, la moralización y el control social, fueron expulsadas del ámbito público-político. Zapiola (2010) afirma que una de las razones centrales que condujeron a la sanción de la Ley de Patronato en 1919 (Ley Agote) en la Argentina —clave para la consolidación del paradigma tutelar en América Latina— fue la percepción, por parte de las élites de la época, de que las niñeces populares y quienes trabajaban en oficios callejeros constituían una amenaza política para el orden social vigente. En este marco, la huelga de inquilinos de 1907 en la Ciudad de Buenos Aires aparece como un hito en el que, no por casualidad, uno de sus mártires es un niño de 15 años, Miguelito Pepe, quien fuera acribillado por las fuerzas policiales por arengar a las mujeres y niñeces que protagonizaron dicha manifestación a “barrer con las escobas las injusticias de este mundo”.

Así, se consolidó, desde mediados del siglo XX, un proceso normativo e institucional a cargo de los nacientes organismos internacionales de naciones que implicó un triunfo hegemónico notable de la “protección” por sobre la “participación” de la infancia (Liebel y Martínez, 2009). Pero, hacia fines del siglo pasado, ese proceso empezó a revertirse. En 1989, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) colocó por primera vez en la historia a niñeces como sujetos de derecho, dando lugar al tratamiento concreto y simbólico de las personas menores de edad como ciudadanas —aunque instaurando una ciudadanía a medias (Baratta, 1999)—. En paralelo, iba desplegándose dentro del campo de las ciencias sociales un incipiente conjunto de investigaciones que definían a la infancia como una construcción histórico-social (Aries, 1987; Carli, 2012). Y, en ese marco, diversos autores y autoras enmarcadas en la llamada “nueva sociología de la infancia” (Gaitán, 2006; Rodríguez Pascual, 2007) empezaron a sostener que las niñeces, además de sujetos de derecho, debían ser consideradas sujetos sociales y políticos con capacidad para asumir un papel social protagónico (Qvortrup, 1993; James y Prout, 2010).

Pero, en cualquier caso, como distintas antropólogas vienen señalando (Szulc, 2006; Shabel, 2018a), que hayan sido excluidas formalmente de diversos ámbitos no significa que de hecho las niñeces se hayan limitado a aceptar el rol pasivo que se les pretende atribuir, sino que dialogan con esas imposiciones, aceptándolas, confrontándolas e incluso transformándolas. De hecho, los diferentes movimientos populares de niñeces que aquí reseñamos dan cuenta de cómo los propios sujetos en cuestión y muchas educadoras y

educadores lucharon por desadultizar la mirada hacia las nuevas generaciones, tanto en el plano legislativo y cultural como dentro de las propias filas del movimiento popular.

De manera que podríamos hacernos la pregunta que titula este apartado, pero al revés: ¿cómo iban a estar incluidas las niñeces? Podríamos pensar, entonces, que una de las causas por las cuales las niñeces quedaron excluidas de la teoría e historia de la educación popular tiene que ver justamente con la mirada tutelar hegemónica: el carácter político de dicha concepción pedagógica, que veía a los destinatarios de su acción educativa como los sujetos políticos del cambio social, no admitía a quienes no eran adultos o jóvenes adultos. Es decir, probablemente haya sido la dificultad para reconocer a las niñeces como sujetos políticos el gran obstáculo para otorgarles un capítulo en la historia y teoría de la educación popular, para enmarcar procesos pedagógicos con niñas y niños desde dicha corriente en la segunda mitad del siglo XX.

Y, en algún sentido, resulta lógico que, desde la educación popular, no se haya podido reconocer el carácter político de la existencia infantil, ya que todos los procesos políticos y pedagógicos son hijos de su tiempo. Lo que sería realmente sintomático es que, desde el movimiento de la educación popular, se las siga excluyendo hoy. La presencia de una mirada adultista ha logrado (y tiende a) restarle importancia a las experiencias pedagógicas con niñeces. Esto implica sostener la creencia adultista de que las niñeces no son sujetos políticos del cambio social, lo importante es el trabajo que se realiza con personas adultas o jóvenes adultas. Por eso, todavía hoy, existen grandes movimientos populares que no asumen la importancia de trabajar con niñeces desde perspectivas pedagógico-políticas. Es decir, no alcanza con crear un espacio de juego y cuidado para que las personas adultas (en su mayoría, madres cuidadoras) puedan participar de las múltiples instancias de organización que dan vida a los movimientos. Ese tipo de iniciativas constituyen un acto de justicia para con las mujeres, pero no necesariamente para con las niñeces. El desafío de dejar de ver a las niñeces como objetos de cuidado implica reconocerlas como sujetos políticos que también pueden organizarse para pelear por sus derechos y ser parte de la conquista por vidas más dignas para sus comunidades.

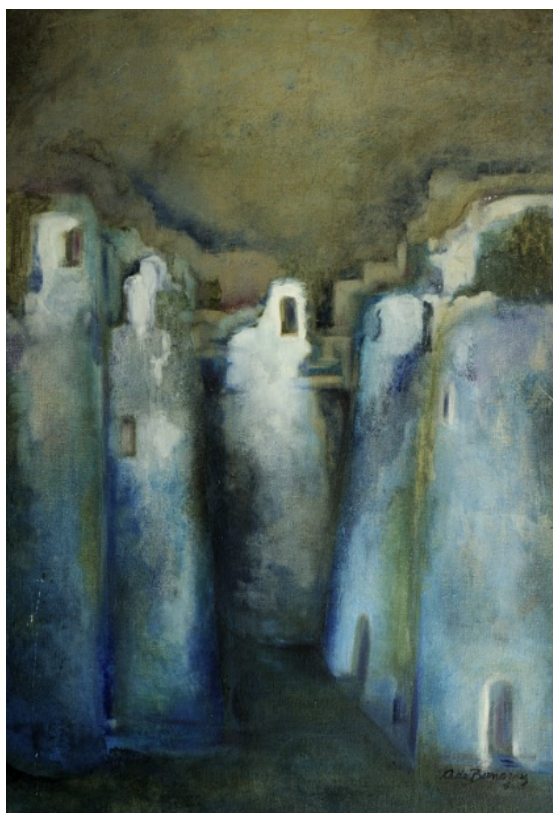
Hacia una educación popular con niñeces

Ya vimos que aproximarse a la historia de la corriente latinoamericana de educación popular implica adentrarse en la historia de la educación de adultos, donde, por lógicas razones, las niñeces no han tenido lugar. Es que el vínculo que existió entre el nacimiento y consolidación de la educación popular y la educación de adultos fue estrecho, a tal punto que no se puede hablar de la primera sin hacerlo de la segunda. De hecho, la primera institución formal creada por las y los principales educadores populares de Latinoamérica fue llamada Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Incluso, aunque las últimas décadas hayan sido prolíficas en experiencias de educación popular con niñeces por toda Latinoamérica, la teoría crítica elaborada que se enmarca en la tradición de la educación popular sigue siendo —muy preponderantemente— una teoría con relación a procesos pedagógico-políticos donde los sujetos son jóvenes y adultos. Esto no quiere decir que no haya historia ni teoría pedagógica emancipatoria pensada desde, para y con las niñeces, sino que ella no suele ser ni entendida ni categorizada como educación popular.

La historia de la educación popular no da cuenta representativamente de la multiplicidad de experiencias educativas con niñeces populares que se han desplegado en América Latina y el Caribe, inspiradas en dicha corriente. Y todavía se encuentra pendiente profundizar colectivamente en elaboraciones teóricas que, desde este campo de estudios y acción, aborden las especificidades del trabajo pedagógico con niñeces. Lamentablemente, no abundan producciones escritas sobre el tema, ni en clave de sistematizaciones de experiencias ni en clave de producción de teoría pedagógica.

Queda formulada la invitación por entramar dialógicamente las historias de la educación popular que nombran la búsqueda múltiple, diversa e intergeneracional por cambiar raizalmente la sociedad en un sentido emancipatorio integral. Queda planteado, también, el desafío por fortalecer las producciones teóricas sobre educación popular con niñeces que sean elaboradas tanto desde la sistematización de experiencias significativas como desde las contribuciones de las principales educadoras y educadores nuestroamericanos —y de las propias niñeces— para pensar esta especificidad pedagógica. Es necesario reafirmar a las niñeces como sujeto político dentro del campo de estudios y acción que reconocemos como educación popular.

Esperamos, con este artículo, contribuir a resignificar el papel político protagónico que las niñeces han tenido, tienen o pueden tener en los procesos pedagógico-políticos que van desplegándose en Latinoamérica y el Caribe, en la búsqueda por hacer de este mundo un sitio verdaderamente a la altura de la dignidad de las nuevas generaciones.



Silencio azul, pintura-óleo. **Ada Bernárdez**

Referencias bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Ape. (1 de septiembre de 2022). Una historia larga y sostenida en el tiempo. *Agencia de Noticias Pelota de Trapo*. <https://pelotadetrapo.org.ar/una-historia-larga-y-sostenida-en-el-tiempo/>
- Archivo CTA. (2008). *Con ternura venceremos*. Central de Trabajadores de Argentina.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Bácares Jara, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*. Ifejant.
- Baratta, A. (1999). Infancia y democracia. En E. García Méndez y M. Beloff (Comps.), *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Temis/Depalma.
- Barcellos, L. H. S. (2021). *A Ciranda Infantil e as crianças sem terrinha: educação e vida em movimento*. Cultura Acadêmica.
- Barrancos, D. (1987). *Los niños proselitistas de las vanguardias obreras*. CEIL.

- Batallán, G. y Campanini, S. (Coords.). (2023). *Niños y jóvenes en la polis. La exclusión de los menores de la política*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Bolton, P. (2015). *Educación y transformación social*. La Crujía.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Noveduc.
- Cabaluz Ducasse, F. (2022). *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. El Colectivo.
- Carli, S. (Comp.). (2009). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.
- Central de Trabajadores de Argentina (Prod. y Dir.). (1988). *Primer Congreso de Pibes de la Calle* [Película]. Buenos Aires.
- Corona, Y. y Morfin, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cussiánovich, A. (1997a). Hacia el paradigma y doctrina de la promoción del protagonismo integral. En *Jóvenes y niños trabajadores: sujetos sociales. Ser protagonistas*. IFEJANT.
- Cussiánovich, A. (1997b). Del olvido a una emergente visibilidad social de la organización de los NATs en América Latina. En V. Cussiánovich y E. Figueroa (Coords.), *Niñ@s trabajadores. Protagonismo y Actoría Social*. IFEJANT.
- Cussiánovich, A. (1998). *Los niños y la educación popular*. CELATS.
- Cussiánovich, A. (2017). *Ensayos sobre infancia III. Sujeto de derechos y protagonista*. IFEJANT.
- Cussiánovich, A. y Méndez, D. (2008). *Movimientos Sociales de NATs en América Latina*. IFEJANT.
- Cussiánovich, A. y Schibotto, G. (1991). El niño como sujeto en la educación popular. En *Trabajo social y educación popular con niños*. CELATS.
- De Andrade, R. y Souza de Oliveira, G. T. (2022). Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. *Caderno Humanidades em Perspectivas*, 6(15), 123-135.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2016). *La Libertad según lxs Zapatistas. Manual de la Escuelita Zapatista N°1*. El Colectivo.
- Figueroa Díaz, A. (18 de mayo de 2007). Los chicos del pueblo llegaron a Plaza de Mayo. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-85182-2007-05-18.html>
- Figueroa Díaz, A. (21 de junio de 2005). Otra vez los chicos se pusieron en Movimiento. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-52698-2005-06-21.html>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta, *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- GEMSEP. (2014). La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión Kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FINES 2. *Encuentro de Saberes*, 2(4).
- Graciani, M. S. S. (2009). *Pedagogía social de rua*. Cortez.
- Guemureman, S. y Daroqui, A. (1999). Los menores de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad*, 1(13), 35-70.
- INFANT Perú. (2 de agosto de 2013). *6to Encuentro Nacional de NATs - Fundación del MNNATSOP Perú*. [Video]. <https://youtu.be/LvoXek9TYi8?si=rddDG-w01tzAE5Kh>
- James, A. y Prout, A. (Eds.). (2010). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge.
- Jara, H. O. (1985). El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. En I. Hernández (Comp.), *Saber popular y educación en América Latina*. Búsqueda-CEAAL.
- Jara, H. O. (2020). *La Educación Popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. El Colectivo y EdUNLU.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Moraboli-Garay, C., Olivero-Tapia, G. y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170.
- Liebel, M. (1994). *Protagonismo infantil. Movimientos de niños trabajadores en América Latina*. Nueva Nicaragua.
- Liebel, M. (2000). *La otra infancia. Niñez trabajadora y actoría social*. IFEJANT.
- Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (Coords.). (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. IFEJANT.
- Mejía, M. R. (2017). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la Educación Popular*. La Crujía.
- Michi, N. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En F. Finnegan (Comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 131-180). AIQUE.

- Michi, N. (2021). Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. *Investigación Militante*. En N. Michi, J. Di Matteo y D. Vila, *Universidad, Movimientos y Educación: entre senderos y bordes*. EdUNLu.
- Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. (2021). *Universidad, Movimientos y Educación: entre senderos y bordes*. EdUNLu.
- Miranda, H. (2021). *Entre ruas e praças: histórias do movimento nacional de meninos e meninas de rua*. UFRPE/Liceu.
- Montenegro, H., O’dezaillle, S., Podetti, L. y Shabel, P. (2017). AulaVereda: desafíos de una educación popular con niños y niñas. *Encuentro de Saberes*, 7, 43-52.
- Morales, S. (2021). Educación popular con niñxs. Aprendizajes, desafíos y esperanzas. En G. Magistris y S. Morales (Comps.), *Educar hasta la ternura siempre* (pp. 49-76). Chirimbote.
- Morales, S. y Retali, E. (2018). Niñez, lucha de clases y educación popular. En S. Morales y G. Magistris (Comps.), *Niñez en movimiento*. Chirimbote, El Colectivo y Ternura Revelde.
- Morsolin, C. (2013). Protagonismo infantil y trabajo de los niños, niñas y adolescentes en Argentina: ¿es posible construir un paradigma movimientista? *Rayuela RINJLD*, (1), 48-59.
- Núñez, H. C. (1996). *Educar para transformar; transformar para educar*. Lumen Humanitas.
- Núñez, H. C. (s/f). *Los desafíos de la Educación Popular en Latinoamérica*. CEDEPO.
- Núñez, K. (2018). *Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela* [Tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana.
- Ouviaña, H. y Thwaites Rey, M. (Comps.). (2019). *Estados en disputa. Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. CLACSO, IEALC y El Colectivo.
- Padawer, A., Scarfó, G., Rubinstein, M. y Visintín, M. (2023). Movimientos sociales y educación. Debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización. En G. Batallán y S. Campanini (Coords.), *Niños y jóvenes en la polis. La exclusión de los menores de la política*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Pineau, P. (1994). El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en Argentina. *Revista de Educación*, 305, 257-278.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (1993). Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. En *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Qvortrup, J. (1993). *Childhood as a Social Phenomenon. Lessons from an International Project*. European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Ramos, M. M. (2023). Somos Crianças sem terrinha. En G. Magistris y S. Morales (Comps.), *Reinventar el mundo con las niñeces*. Chirimbote y Ternura Revelde.
- Resende, V. (2008). *Análise de discurso crítica e etnografia: O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil* [Tesis de doctorado]. Universidad de Brasilia.
- Rodrigues Brandão, C. (2015). Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias. *Polifonías*, 4(7), 21-68.
- Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. CIS.
- Rodríguez, L. (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos*, 3(1), 64-82.
- Rodríguez, L. (Dir.). (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. APPEAL.
- Rodríguez, L. M., Marin, C., Moreno, S. M. y Rubano, M. del C. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVIII(34).
- Rovira Fernández, N. y Osorio, D. (2015). Educación popular, alternativa pedagógica para construir ciudadanía desde la primera infancia en la educación inicial. *Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 4(13).
- Salazar, M. C. (2006). *Los esclavos invisibles: autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América Latina*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Santos, B. R. (1994). *MNMMR - una trajetória de luta e trabalho em defesa da criança e do adolescente no Brasil*. MNMMR, UNICEF.
- Scarfó, G. (2023). Cuando la infancia es un sujeto político. Historia del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo. En G. Batallán y S. Campanini (Coords.), *Niños y jóvenes en la polis. La exclusión de los menores de la política*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Schibotto, G. (1990). *Niños trabajadores. Construyendo una identidad*. MANTHOC.
- Shabel, P. (2016). “Venimos a jugar y a luchar”. Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales”. *Lúdicamente*, 10(5), 1-14.

- Shabel, P. (2018a). *“Estamos luchando por lo nuestro”*. *Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Shabel, P. (2018b). “Con ternura venceremos”. *Organizaciones sociales en lucha por la infancia digna (1983 - 2015)*. En S. Morales y G. Magistris (Comps.), *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote, El Colectivo y Ternura Revelde.
- Sorbera, P., Lenzi, C. y Mingorance, F. (2017). *La experiencia educativa del kinder club de ACIC. Educación popular, juego y protagonismo infantil*. Universidad Nacional de Villa María.
- Szulc, A. (2006). Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’. En G. Wilde y P. Schamber (Eds.), *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. SB.
- Szulc, A., Colangelo, A., Shabel, P., Leavy, P., Hernández, C. y Enriz, N. (2016). Al rescate de la niñez indígena. *Política y Sociedad*, 1(53), 123-142.
- Taffetani, L. (2017). La “Casa de los Niños” y “Pelota de Trapo”. En P. Redondo y E. Antelo (Comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*. Homo Sapiens.
- Taft, J. (2019). Los adultos hablan demasiado: diálogo intergeneracional y poder en el movimiento peruano de niños y niñas trabajadores. *Papers Europa NNATS 05*.
- Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2012) La estatalidad latinoamericana revisitada. En M. Thwaites Rey (Ed.), *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. CLACSO.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres Velázquez, E. (2014). Niños y niñas como sujetos políticos. La participación infantil en movimientos sociales. *IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales, CESMECA-UNICACH, Tuxtla Gutierrez y COMECSO*. Tijuana.
- Torres Velázquez, E. (2023). Renovarse o morir: La participación política de niños y niñas en organizaciones autónomas mexicanas. En G. Magistris y S. Morales (Comps.), *Reinventar el mundo con las niñeces*. Chirimbote.
- Torres, R. M. (1988). *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Biblioteca Digital CREFAL.
- Voltarelli, M. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756.
- Voltarelli, M. A. y Sepúlveda Kattan, N. (2024). Activismos infantiles en América del Sur: participación laboral, participación política y organización. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 315-326.
- Winckler, G. (2024). *Imágenes de Infancia. La niñez en la cultura visual de colectivos bonaerenses de Educación Popular* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Zapiola, M. C. (2010). La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica? En L. Lionetti y D. Míguez (Comp.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)* (pp. 117-132). Prohistoria.
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Bajo Tierra.