

# LA TERNURA COMO VIRTUD POLÍTICA

Alejandro Cussiánovich V.



LA TERNURA COMO  
VIRTUD POLÍTICA

Alejandro Cussiánovich V.





La Ternura como Virtud Política  
INFANT Materiales de Trabajo n°. 5

Autor: Alejandro Cussiánovich Villarán

Derechos de edición:

Instituto de Formación de Adolescentes  
y Niños Trabajadores «Nagayama Norio»  
INFANT

Calle Enrique del Villar 967. S.J.M., Lima (Perú)

[infant@infant.org.pe](mailto:infant@infant.org.pe)

[www.infant.org.pe](http://www.infant.org.pe)

Responsable de la Edición : Esther Díaz Gonzales - Directora

Diseño y Diagramación : Daniela Guevara Orellano

Corrección de estilo: Shadia Najarro Laura

Carátula: Óleo cedido por V.P.C. de la foto original de  
Yutaka Yoshii

Impresión: Editora Diskcopy S.A.C.

Jr. San Agustín 497 - Surquillo, Lima

500 ejemplares

Lima, Julio de 2018

# CONTENIDO

Introducción	06
I. Algunas premisas necesarias	08
II. Otro mundo ¿es posible?	18
2.1. Pedagogía de la Ternura y las Barbaries del Espíritu	19
2.2. Pedagogía de la Ternura: Descolonizar Emancipar	26
2.3. Pedagogía de la Ternura: Encuentro de Subjetividades	32
2.4. Pedagogía de la Ternura: La Necesidad del Vínculo Afectivo	36
2.5. Para seguirnos preguntando	41
III. Retos para las organizaciones de y en favor de las infancias	44
Infancia, buen trato y nuevo pacto social	49
Epílogo	59

# INTRODUCCIÓN

El tema de hoy está enmarcado en el horizonte de la llamada Pedagogía de la Ternura y Hábitat.

Parecería que la *pedagogía* se refiriese a colegio, a escuela y que aquello de *ternura*, se encaminara a hablar del buen trato, de la cordialidad y del afecto con el que habría que formar a la niña, al niño, muy en particular, al pequeñito, a la pequeñita.

Pero, por otro lado, nos han colocado aquello de *hábitat*, que parecería ser un error de escritura, que nos hemos comido alguna letra, pues acostumbramos a hablar de habitante, de habitación, de habita, incluso de hábito, pero no es así. Y quizá por ello han querido que ahora hablemos de la Ternura como VIRTUD POLÍTICA, es decir, sacarla de toda tentación de verla como algo referido especialmente al mundo de relaciones privadas, individualizadas, casi vivibles en el ámbito de la intimidad.

Además, para estar más seguros que no nos quedemos a dicho nivel —necesario, pero no único— es que los organizadores quieren que la ternura, y su valor como virtud política, la entendamos no solo como una relación entre personas, sino en relación política con todo aquello que nos constituye, que nos rodea, que nos da sentido de alegría, de belleza, de energía, que nos permite vivir y que nos da ganas de vivir y de encontrarnos con otras personas o seres de la misma especie. Porque, además, nos da salud, nos cuida, nos cría, sostiene nuestro cuerpo y, más allá de la vida, abraza nuestras cenizas, nuestros huesos. Ese es el HÁBITAT.

De allí que este I Encuentro Internacional\* tenga como lema «Con ternura, otro mundo es posible», porque sin cariño, sin afecto, sin reconocimiento respetuoso, sin amor, jamás tendremos *un mundo otro* al que nos ha tocado encontrar a millones niños y niñas, aunque haya mucho afecto en el ámbito de

\* Este ensayo conserva la oralidad, pues es una transcripción de la exposición realizada en el I Encuentro Internacional de Infancias: Con Ternura, otro mundo es posible.

lo privado de nuestras casas, con nuestra familia y, quizá, hasta con algunos conocidos más, pero que sigue marcado por un modelo indolente.

Lo que en nuestras experiencias personales, en nuestras organizaciones, en nuestros barrios o comunidades quizá hemos vivido de afecto, de cariño, de amistad y de ternura, queremos que sea UN BIEN PÚBLICO, que pase a ser parte vital del BIEN COMÚN, incluso UN BIEN JURÍDICO.

Es a todo esto que nombramos como una justa aspiración, como un grito emancipador y cargado de esperanza: «Con Ternura, un mundo otro es posible». Este mismo evento es ya un acto público que saca la Ternura del ámbito de los niños, niñas y adolescentes (NNA) y la coloca como reto al conjunto de la sociedad. Ojalá algún día fuera materia de reflexión de los organismos internacionales. Cuando puedan demostrar que la ternura resulta rentable y productiva para el mercado, quizá se reflexionará al respecto; mientras tanto, conviene presentarla como un componente de nuestros discursos respecto a los derechos humanos, a la paz, a la justicia social, a la urgencia de humanizar la ciudad, a parar el modelo de civilización que arrastra consigo el cambio climático y sus consecuencias para la vida toda en el planeta.



I ALGUNAS PREMISAS NECESARIAS



**1.- Virtud:** es vivir un VALOR, algo que nos hace mejores, que nos permite sabernos solidarios, justos, positivos, pero sobre todo nos hace ir siendo personas con DIGNIDAD en la vida y actuar diarios. Virtud refiere a modo de vida, a la manera de ir siendo en la vida cotidiana.

**2.- Valor:** puede ser una abstracción cuando decimos *formación en valores* y nos hablan de ser honestos, de ser amables, de ser solidarios, de ser cooperantes; es decir, nos explican por qué eso es un valor y para qué sirve. El riesgo es que nos quedemos en el discurso: ser buen ciudadano, ser responsable y nos llenamos del *deber ser*, aunque en lo cotidiano no lo seamos o no nos reconozcan como tales. Y es que no todo valor deviene una virtud en el quehacer de cada día.

**3.-** El valor es un concepto; la virtud es una praxis social, un modo de vida<sup>1</sup> y de vivir la vida

**4.- Política:** refiere a nuestra condición de seres en relación; el otro, los otros, lo otro es lo que permite saber quiénes vamos siendo. En ese *lo otro* está el hábitat, el mundo, la tierra, el cosmos todo. Los pensadores griegos decían que somos seres políticos, que la política es una virtud en la que hay que educar a los ciudadanos porque es cuestión del espíritu y busca que podamos vivir en felicidad<sup>2</sup>.

### **5.- ¿Por qué pedagogía de la ternura?**

¿Nuevo nombre de algo que siempre fue parte de las pautas de crianza y de la labor educativa?, ¿un nuevo modo de hablar, de nombrar algo? ¿Un discurso que tiene aires posmodernos? ¿O, quizá, estamos ante un discurso que se inscribe en lo que Touraine llamaría la segunda modernidad o la hipermodernidad<sup>3</sup> para otros?<sup>4</sup>

1. Ver **Juan Enrique Bazán**, «*Modo de vida de la infancia*», SCC, 2009.

2. No le falta razón a **E. Morin** cuando nos recuerda en «¿*Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*», 2010, Paidós, p.47; «La filosofía se ha encerrado en sí misma...Por primera vez en la tradición nacida de los griegos, dan la espalda al cosmos, al destino del hombre en el mundo, a las aporías de lo real...».

3. Ver **Gille Lipovetsky**

4. Ver **Marcel Bolle De Bal**, «*Reliance, déliance, liance: émegeance de trois notions*», 2003/2, Rev. Sociétés, N.80, Février, Université Libre de Bruxelles, p.126.

En sociedades como la actual, centradas en la producción de sentidos funcionales a la propuesta que emana de la razón mercantil, ¿será que la pedagogía de la ternura intenta proponer un contrasentido, un pensamiento crítico y proyectivo? Y es que, sin lugar a dudas, la estrategia del sistema dominante hace de la vida subjetiva, del sentir y del desear, el territorio de sus operaciones constantes y silenciosas, pero, sin más,, eficaces en el moldear sentimientos, aspiraciones, deseos, identidades.

Una pregunta necesaria es la que refiere al contexto en el que hace presencia el discurso de la pedagogía de la ternura, que ya antes y desde José Martí es portador de una inocultable intención política, preocupada no solo de la cuestión cognitiva, sino, más en profundidad, del mundo de las emociones, de los sentimientos, de la afectividad. Nada de ello equivale a una reducción psicologista de la pedagogía y de la acción educativa; muy por el contrario, desde los discursos de la pedagogía de la ternura, se busca una reivindicación de la relación entre pedagogía y psicología, entre pedagogía y ciencias del espíritu.

## **6.- ¿Tiene la Ternura valor político, efecto político?**

- La pedagogía de la ternura intenta informar un modo de vida –entrañablemente humano– de la sociedad y de los pueblos.

Es en este ininterrumpido esfuerzo, también educativo, que la pedagogía de la ternura encuentra su articulación y expresión política, pública; es decir, cuando logra dar forma coherente, dinámica y colectiva a modos de vida que nos hacen reconocibles como miembros de la especie humana. Refiere directamente, entonces, al tipo de relaciones sociales, culturales, interpersonales, políticas que se da la sociedad a sí misma. Demanda, en este sentido, hacer del componente de afecto un factor emancipador de la reclusión a lo doméstico, a lo privado, a lo meramente individual o interpersonal al que se tiende a relegar la vida afectiva, el mundo de los sentimientos, las expresiones del amor como la más humanizante pasión.

Pero si algo trae consigo toda experiencia de amistad, de amor, es que estos constituyen formas de relacionamiento, expresiones de vinculación humana.

Los tiempos que corren muestran bien cuán frágiles –quizá mejor, cuán temporales– son hoy los vínculos humanos, cómo parece anacrónico e inhumano pensar en relacionamientos que generen compromiso, que postulen seguridad, durabilidad, que hagan creíble aquello de «para siempre, hasta que la muerte nos separe...».

Los paradigmas que se imponen son el de la complejidad y el de la incertidumbre de la vida cotidiana, de la vida en relación de cercanía<sup>5</sup>. El propósito de la pedagogía de la ternura es, sin desconocer las transformaciones del cambio de época, contribuir a que la esperanza de un proceso de humanización permita seguir avanzando en la búsqueda de una condición humana sellada por la dignidad y que ello se vaya haciendo realidad desde el más temprano inicio de la vida de cada ser humano. Complejidad e incertidumbre que son el resultado de un nuevo pensamiento crítico, que él mismo no se permite ser una nueva edición de simplificación alguna ni de un neodogmatismo cualquiera. Paradigma de la complejidad y paradigma devienen las dos caras de una misma moneda antropológica y epistemológica.

- Una pedagogía de la ternura, o es sustantivamente una pedagogía crítica, o deja de ser histórica hacia atrás, en el hoy y hacia adelante

Lo importante es que la función crítica permanente e insoslayable refiere a lo central que se negó de forma resupina durante el conflicto: al otro como igual, aunque diferente. Todas las demás dimensiones sobre las que se requiere ser críticos son necesarias, aunque insuficientes si se descuida al otro, al sujeto, muy en particular, al otro al que históricamente le hemos negado igual condición humana, al que hemos considerado insignificante,

5. Ver las pertinentes reflexiones de **Zygmunt Bauman**, «*Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*», FCE, 2005, p.30: «"Estar en relación" significa un montón de dolores de cabeza, pero sobre todo una perpetua incertidumbre».

prescindible, al que se le negó la palabra, al que cuando levantó su voz y exigió justicia y dignidad, se le consideró peligroso, amenazante.

Pero la pedagogía de la ternura encara igualmente la dificultad, que en general se encuentra hoy, y debe responder a la pregunta ¿por qué se ha vuelto tan difícil construir una teoría crítica? La pedagogía de la ternura, en cuanto pedagogía crítica, está llamada a hacer del malestar, la indignación y el inconformismo frente a lo que existe, una fuente de inspiración para teorizar sobre el modo de superar tal estado de cosas<sup>6</sup> y, muy en particular, en cómo hacer que los seres humanos no terminen naturalizando la situación, autoculpabilizándose o simplemente tornándose pasivos y aguantadores.

La pedagogía de la ternura debe posicionarse como un modo de ser que se pone al servicio de la lucha contra las seis formas principales de poder «en sociedades capitalistas contemporáneas: patriarcado, explotación, diferenciación desigual, fetichismo de las mercancías, la dominación y el intercambio global desigual»<sup>7</sup>.

Pensada desde los movimientos sociales de infancia e infancia trabajadora en particular, tendríamos que añadir la forma de poder que se expresa en la insignificancia de los *inutiles au monde*, entre los cuales los niños y las niñas ocupan la primera fila.

- Una pedagogía de la ternura está llamada a ser un componente inevitable en la creación de sentido

No hay búsqueda y construcción de sentido si no se establecen vínculos marcados por la estima, por el afecto, por la amistad, por el aprecio, por la valoración de uno mismo y del otro, por el amor<sup>8</sup>, por el respeto. Incluso, se trata de construir sentido *a posteriori*. No se trata de encontrarle senti-

6. Boaventura de **Sousa Santos**, «Conocer desde el Sur...», op.cit, p.18-19

7. Boaventura de **Sousa Santos**, «Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria», UNMSM, 2006, p.50

8. **B. Cyrulnik**, «El amor que sana», op.cit. p. 24: «No hay actividad más íntima que la de la labor de construcción de sentido».

do a lo que fue por naturaleza sin sentido, o contra sentido, o una barbarie. Se trata de ver cómo se recupera el sujeto que vivió ese sin sentido, pues las escaras que quedan de lo vivido siguen, pero no producen más los efectos inhibidores de antes, si se logra una resignificación de lo experimentado, un superar el determinismo, que pareciera envolver la experiencia. Lo que Sergio Moscovici expresó alguna vez, que lo importante no son los eventos vividos en sí, sino cómo vivimos los eventos que nos tocó vivir; una idea expresada también por Jean-Paul Sartre: «lo importante no es lo que los otros han hecho de nosotros, sino lo que nosotros hacemos con lo que los otros han hecho de nosotros».

Pero la búsqueda de sentido coincide asimismo con el esfuerzo de reconocer que «el análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia y que, por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe»<sup>9</sup>. La creación del lenguaje corresponde a dotar de sentido y comprensión aquello que se nombra. El lenguaje que comunica, que relaciona, es el que es portador de sentido. No obstante, no todas las lenguas, es decir, no todas las culturas tienen conceptos equivalentes en otras culturas. Ello hace necesario desarrollar lo que se ha dado en llamar una teoría de la traducción como una condición para hacer de la crítica un proceso creativo, emancipador y que establezca y refuerce vínculos<sup>10</sup>.

No obstante, el reto mayor consiste en que la pedagogía de la ternura no solo contribuya a dotar de sentido la relación educativa, el encuentro, e imprima a la razón comunicativa la densidad que aporta la simpatía, el afecto, la emocionalidad que brota de la admiración, etc.; sino que sus intuiciones centrales devengan en sentido común. Mientras no sea así, quedará como una intuición que no pasará de ser interesante, pero incapaz de informar una nueva cultura política, de lograr que informe un modo de vida con sentido, con el sentido que da el vivir desde el horizonte de la dignidad de la condición humana como condición fraguada en el

9. B. de Sousa Santos, op.cit. p.18

10. B. de Sousa Santos, op.cit.p, 30: «Surge la necesidad de construir una teoría de la traducción como parte integral de la teoría crítica posmoderna».

amor. Aquí se anudan la perspectiva crítico-hermenéutica, la razón contra-hegemónica y la utopía de una humanidad que apuesta por la vida sin restricción alguna en el planeta.

- La pedagogía de la ternura no es una terapia, aunque tenga efecto positivo para la salud mental

En la educación griega, se asignaba un rol central al medio social como el *mileu*, la placenta social, cultural, política y moral en la que crecía el niño, de la que se nutría igualmente el adulto. Hoy, con la modernidad, estamos más reductivamente concentrados en la escuela, como una forma de institucionalización de la educación y de la pedagogía. Retomar la perspectiva que Vigotsky, entre otros, llama el paradigma histórico cultural, histórico social, constituye un imperativo pedagógico, es decir, un principio ético que nos coloca frente a la gran pregunta que todo educador debe hacerse: ¿la sociedad que estamos entregando a las nuevas generaciones se inscribe como garantía de un más radical proceso de humanización?, ¿las nuevas generaciones serán más sanas, humanamente hablando, que las generaciones<sup>11</sup> mayores o ahondarán los alarmantes signos de deterioro, que se reconocen en la sociedad global, frente al sentido de la vida, de la justicia, de la igualdad, de la hermandad, de la solidaridad, del no cuidado de la tierra, de los impases intergeneracionales e interculturales? Ciertamente que la pedagogía de la ternura no tiene una respuesta técnica a esta compleja situación ni es su finalidad directa el lograrlo, pero puede tener un efecto necesario en la salud mental de las personas, en los proyectos de vida de los individuos y eventualmente de las colectividades.<sup>12</sup> Puede inscribir su acción y pensamiento en lo que se ha dado en llamar *volver a la vida después del trauma*, pero que aprende a seguir viviendo, no obstante, *el murmullo de los fantasmas*<sup>13</sup>.

11. **B. Cyrulnik**, «El amor que sana», p.71, el autor señala que estamos actualmente viendo a «bebés gigantes de narcisismo hipertrofiado».

12. Se requiere un diálogo entre la pedagogía de la ternura y la pedagogía clínica; ver **Giancarla Sola**, «Introduzione alla Pedagogia Clinica», 2008, il melangolo, 118 pag.

13. Ver **Boris Cyrulnik**, «El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma» Gedisa, 2003, passim

- La pedagogía de la ternura está llamada a formar en una nueva ética y en una nueva comprensión de la política como ética pública

La nueva ética no es otra cosa que las viejas preguntas hechas en el marco de la historia de hoy, de aquella que, como diría Gutiérrez,<sup>14</sup> hay que entenderla desde el reverso de la historia. La nueva ética es un cuestionamiento radical desde los no-persona, los no-humanos, desde los que han visto secularmente negada su condición humana y relegados a una especie de sub-condición humana, desde aquellos que forman parte del «sufrimiento inútil» en bella expresión de Lévinas<sup>15</sup> o se les considera parte de los desechables. Ubicarse desde los que padecen la marginación, la exclusión, o como diría Freire desde los que son objeto de opresión, nos coloca simultáneamente en una clave de esperanza prometida y en inacabable proceso de concreción por la porfía de quienes no poseen nada, sino la esperanza como factor de subversión de la historia. El proceso emancipatorio coincide en el tiempo, en el espacio y con los sujetos que construyen su autonomía, no obstante, los condicionamientos que las circunstancias les imponen. Esto es lo que da simultáneamente un carácter político al quehacer de los sectores empobrecidos y una raíz ética. Toda pregunta por el hermano, por la hermana es una pregunta que brota del corazón de la ética. No hay ética, así entendida, que no sea constitutivamente política, que no coloque la pregunta por el otro como el «otro público», no privatizable. En esto, la pedagogía de la ternura retoma la vieja y siempre actual concepción de los griegos, es decir, el hombre como un ser político.<sup>16</sup>

14. Ver **Gustavo Gutiérrez**, «*Teología de la liberación*», CEP, 1971, passim.

15. Citado por **Michel Delhez**, en «*Amour*» et «*lutte de classes*» dans les années trente», en *Revue Philosophique de Louvain*, n.3, 2002, p. 549

16. Ver **Werner Jaeger**, «*Paideia: los ideales de la cultura griega*», FCE, 1957, p.14: «Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda la educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el “ser del hombre” se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político».

Boff nos invita a salir del paradigma de la dominación, de la conquista y pasar al paradigma del cuidado<sup>17</sup>. Mientras el paradigma del cuidado es no solo el del respeto, sino el del reconocimiento y la valoración; el paradigma de la conquista es el que se inscribe en la perspectiva de la colonialidad del poder y del saber. Estamos no solo frente a una exigencia ética, sino a una ética que tiene implicaciones directas en la política, en las relaciones globales entre los pueblos y de estos con el entorno, con la naturaleza toda. Por este camino, la pedagogía de la ternura refiere a la casa común, a la «oikonomía», no como un tema, sino como un componente de su propia concepción y vigencia. El amor no es restringible al mundo de los humanos, sino desde estos al mundo en el que es posible reconocerse y amarse como tales.

Para que desde la pedagogía de la ternura se afirme la ética en la que se funda, debemos tener presente que «el universalismo ético tiene un componente racional y un componente místico»<sup>18</sup>. Ambos componentes constituyen una base y una meta de la pedagogía de la ternura. Pero, sabemos bien que los fundamentos de la ética están en crisis, «Dios ausente, ley desacralizada, el super-yo social no se impone incondicionalmente y, en ciertos casos, está ausente; la responsabilidad se ha reducido; el sentido de la solidaridad se ha debilitado»<sup>19</sup> estas dos últimas, la responsabilidad y la solidaridad debilitadas, figuraban ya entre las diez cuestiones con las que se cerraba el siglo XX<sup>20</sup>.

- La pedagogía de la ternura demanda construir un lenguaje y una mirada social positivos, estimulantes

Si de por sí el lenguaje juega un papel decisivo en la formación del ser humano, en la medida que le permite expresar cómo se representa a sí mismo, a los demás y al mundo del que es parte, cuánto más si se

17. Ver sus excelentes reflexiones, en **Leonardo Boff**, *«Ética y Moral. La búsqueda de los fundamentos»*, Sal Terrae, 2004. Se refiere al «ethos que busca, que ama, que cuida, que se responsabiliza, que se solidariza, que se compadece, que se integra», p.43-60.

18. **E. Morin**, *«L'Étique»*, op.cit.p. 16

19. **Ibidem**, p.22

20. IINU, «Estados de desorden», 1994, passim.



reconoce que toda mirada social –verbalizada o no– «por su calidad de representación colectiva, constituye una fuerza modelizadora muy importante que puede organizar la historia de una vida»<sup>21</sup>. Por ende, podemos entender mejor los efectos de toda estigmatización, de todo lenguaje que tienda a descalificar a cualquier persona en su condición humana, en su vivencia personal y, muy en especial, a niños o niñas. Un ejemplo concreto lo tenemos en las campañas internacionales contra los niños y niñas trabajadores, a quienes sin mayor escrúpulo se les niega la condición de niño o niña por ser trabajadores y se les descalifica como deterministamente condenados a ser de adultos aquejados por alguna deficiencia mental o psicológica, amén de ser causa de que sus países no puedan ser elegibles para recibir apoyo para el desarrollo<sup>22</sup>.

De Paulo Freire se recoge este llamado a cultivar una actitud y una mirada afectuosa y de profundo respeto<sup>23</sup>. Hay miradas que expresan pesimismo, que son anti-esperanza y sabotean las posibilidades de la alegría. La pedagogía de la ternura bien podría llamarse pedagogía de la alegría, del entusiasmo, del reencantamiento como fruto de una pedagogía crítica. Y es que la pedagogía es por esencia relacional y relacionante, como lo es el lenguaje. Incluso, el lenguaje solo emerge gracias a otro, a otros que nos lo aprenden. El amor es una forma de lenguaje que se aprende gracias a otros o se desaprende a causa de otros, también. Incluso, las relaciones preceden a la emergencia del lenguaje, como del amor. La pedagogía de la ternura está igualmente llamada a jugar un rol importante en este proceso. Ella se presenta, por principio, como una especie de «declaración pre-verbal de amor»<sup>24</sup>.

21. Ver **Boris Cyrulnik**, «Bajo el signo del vínculo. Historia del apego». Gedisa, 2005, p. 82

22. Ver, por ejemplo, la «Guía para parlamentarios para la aplicación del Convenio 182», publicado por la OIT, 2002, en especial la página 21 y 31. Esto es parte de lo que se ha dado en llamar el imperialismo semántico

23. Ver **Oscar Jara H**, «Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia», CEAAL, en Revista Latinoamericana de Educación Popular, n.28, 1/2009, p.37: «Lo que no debemos perder nunca, ante ninguna circunstancia, es nuestra capacidad de asombro» (P. Freire)

24. **Boris Cyrulnik**, «El amor que sana...», op.cit, p.95 y afirma más adelante que «la palabra escrita o hablada sitúan al trauma fuera de uno mismo», p.158.



II OTRO MUNDO ¿ES POSIBLE?

## 2.1. PEDAGOGÍA DE LA TERNURA Y LAS BARBARIES DEL ESPÍRITU

Desde la pedagogía de la ternura se busca afirmar una mirada positiva que ponga el acento en las más nobles aspiraciones de todo ser humano. Podríamos decir que la pedagogía de la ternura se constituye como un contradiscurso frente a las barbaries del espíritu, a las atrocidades de las que la humanidad ha sido capaz de perpetrar y ello en nombre de la seguridad de todos, bajo el pretexto de garantizar que nadie interrumpa los procesos de desarrollo, más precisamente, de crecimiento por acumulación injusta de riqueza. El siglo XX es un paradójico ejemplo de los niveles de insania que se han heredado en el siglo XXI<sup>25</sup>. No menos paradójico resulta la afirmación de un pensamiento anti-totalizador divergente como condición para mundializar el pensamiento único y hegemónico en el que se sostiene el capitalismo y su propuesta ética y político-cultural.

Pero la barbarie no solo debe ser reconocida en los millones de vidas humanas sacrificadas, sino en el atentado mayor de poner en real peligro el futuro del planeta –de la Pachamama– que habitamos y nos cría. Por ello, la pedagogía de la ternura surge como un frontal cuestionamiento a la razón cínica e indolente, a la razón de la violencia sutil, pero asesina, que exhibe la sociedad dominante como un bastión en el que se afirme sin pausa la barbarie que significa el proceso intencional de desubjetivación y que dramáticamente expresara una joven mujer ayacuchana en medio del dolor haber vivido el desgarramiento del conflicto armado a finales de los ochenta: «Aún yo no soy»<sup>26</sup>.

Y es que la pedagogía de la ternura es, además, un proyecto esencialmente antiaceptación naturalizada de la racionalidad que el sistema y el

25. Ver **Thérèse Delpech**, «*L'ensauvagement. Le retour de la barbarie au XXI siècle*», 2005, Paris, Grasset, 370 ps. Ver en Foro Internacional, vol. XLVII, n.02, p.449-458, reseña de Félix Mostajo, El Colegio de México; a lo que hay que añadir lo que E. Morin llama la barbarie de la técnica y la barbarie del cálculo, en «¿Hacia el abismo?...», op.cit, p.37.

26. Ver **Alejandro Cusiánovich**, «*Aun yo no soy...*», 2004, en Aspem – Aprodeh; «Hasta sus menorcitos lloran...», passim.

espíritu neoliberal pretende instalar al ocupar las conciencias, al preconizar el valor del individuo como un camino a la sociedad de individuos por exceso y por defecto, como una estrategia de descolectivización y cuyo efecto es asegurar la flexibilización de todo como expresión de la nueva racionalidad. Este es el nuevo nombre de la explotación capitalista, de la que, de una u otra forma, nadie escapa y en la que todo se transforma en autocontrol, autosostenimiento, autoexplotación.

Una de las barbaries del espíritu –con «sentimientos morales»<sup>27</sup> incluidos– es haber creado las condiciones materiales e inmateriales para la constitución de subjetividades en las nuevas generaciones de jóvenes, adolescentes y niños, desde lo precario, lo fragmentado, desde eso que alguien llamara la cultura combi, que no solo se expresó en las calles, sino que invadió las instituciones, incluida la escuela, y anidó en los modos de relacionarse, en las intersubjetividades. Estas nuevas subjetividades<sup>28</sup>, hijas de este contexto, son, además, nuevas formas de sufrimiento:<sup>29</sup> interminables carencias materiales y deficiencias inmateriales traen consigo sufrimiento.

Otra expresión de las barbaries del espíritu puede reconocerse en la tendencia autoritaria y penalizadora que recorre el mundo y que se cobija en lo que llamamos familia, escuela, sociedad, Estado<sup>30</sup>; en la manera de entender y responder a fenómenos de violencia infanto-juvenil; en la penalización de los pobres y en la reaparición del espíritu que subyacía a la llamada policía de pobres, a la doctrina de la situación irregular, a la sociedad e instituciones panópticas, a la estrategia de mano dura y

27. **Adam Smith**, citado por **Manuel Castillo O**, en «*La Razón del vacío. Epistemología, saber social y globalización*», 2001, U.R. Palma, p.20.

28. Ver **Alfredo Pérsico Gutiérrez**, «*Crisis social y subjetividad. Rumbos y desafíos en las ciencias sociales*», 2007, Cuadernos de Ciencias Sociales, n.01/ UCSM, p.105-139.

29. **Robert Castel**, «*La Montée des incertitudes*», 2009, Seuil, passim; **Pierre Bourdieu**, «*La misère du Monde*», 2003, passim.

30. Un punto de quiebre ha sido el 11 de setiembre del 2001 y la imposición de un imaginario y espíritu retributivo globalizado frente a todo lo que atente a la seguridad y dominio de lo que los EEUU representan como ícono del sistema capitalista hegemónico.

tolerancia cero; como si todo ello fuera estrictamente una cuestión de individuos, sin mayor relación con las estructuras excluyentes de la sociedad. Y todo ello refiere inexorablemente a cuatro aspectos que desde la pedagogía de la ternura devienen centrales en toda práctica educativa: el cuerpo, los lenguajes, los territorios y la ética.

La pedagogía de la ternura, entonces, se inscribe en aquello que desde un abordaje de la complejidad de la vida, de los acontecimientos, de cada circunstancia, supone hacer que *emerja la humanidad*<sup>31</sup> en cada criatura, desde su concepción hasta la muerte. Podemos, entonces, reconocer que la pedagogía de la ternura es un componente de la última ética<sup>32</sup>, es decir, sin la cual no hay ética de la liberación.

### **a.- El cuerpo como biología de la subjetividad**

Las barbaries del espíritu se han producido siempre en los cuerpos, en lo que somos. No hay subjetividad descorporizada. La subjetividad viene a ser la transparencia-transcendencia de la biología. La acción educativa es por sí misma una relación de subjetividades en el encuentro de nuestros cuerpos tanto de forma física como virtual.

Por ello, desnutrición, anemia, enfermedades curables no atendidas desde la primera edad, pudiéndolo hacer de haber una redistribución justa de las riquezas acumuladas en el mundo: es una barbarie del espíritu de directa y fatal incidencia en los cuerpos de millones de seres humanos.

No sin razón, «Nietzsche nos exigía, como tarea para los tiempos venideros, pensar el cuerpo y a partir del cuerpo, tenerlo como hilo conductor del pensamiento»<sup>33</sup>. Y es que el cuerpo es el territorio vivo en el que se encuentra, se vincula todo lo que conforma la existencia de cada cual. Allí

31. E. Morin, «Où va le monde? », 2012, L'Herne, Carnets, p.86

32. «Ultimo» no significa lo que está atrás. Al final como cuando decimos «último de la clase»; último se emparenta entonces con esa otra expresión «el último grito de la moda», lo actualmente mejor y que supera al resto.

33. Citado por Ginés Navarro Rubí, «El Cuerpo y la Mirada», 2002, Ed. Anthropos, passim. Ver además Alexander Lowe, «El Lenguaje del cuerpo», 1988, Herder, passim.

se descarga toda la energía: positiva o negativa. Todo ello conforma nuestra memoria corporal. La mente, el cuerpo y el espíritu son ese bucle en que si bien se distinguen, no se separan, pues cada componente no existe sin el otro, uno es el otro y viceversa<sup>34</sup>. Esto es lo que conocemos como trascendencia y en la mirada se sintetiza algo de lo que nombramos como espiritualidad, espiritualización. Aprender la condición humana es aprender los discursos de nuestro cuerpo, escucharlo, comprenderlo y decidir. Aprender la condición humana es también aprender el cuerpo y la mirada.

## **b.- El lenguaje, la palabra y el habla: el diálogo como arma**

El lenguaje es acción. Nombrar es dotar de existencia y significación social. El habla es vinculante; establece un tipo de relación; o convoca al encuentro, o a la ruptura y la distancia; o acerca, o aleja; o amista, o enemista; o estimula, o deprime; o promueve, o margina; o reconoce, o humilla. Era lo que Lacan llamaba el *parlêtre*, expresión que junta *ser (être)* y *hablar (parler)*, pero no hay lenguaje ni palabra sin cuerpo, sin tonalidad, sin gestualidad. Ello es fruto de la intersubjetividad y con ello se favorece la constitución de subjetividades emancipadas y emancipantes, pero se requiere fundar el diálogo como el arma insoslayable para encarar las barbaries del espíritu. Y en el diálogo se purifican los discursos, se afinan los lenguajes, se enriquece el habla que conduzca a superar todo signo de barbarie del espíritu<sup>35</sup>.

En el campo de la escuela, hoy la violencia entre pares, y entre docentes y estudiantes suele estar precedida por la violencia verbal. ¡¡La cultura del grito es la antesala de la cultura del golpe!!

34. Ver Blog de Jorge Antonio Chanona, 17/6/2011.

35. Lo recuerdan **Luis Villoro y Fernanda Navarro**: «Será la palabra el arma más elocuente y eficaz para desarmar al enemigo: la barbarie y la ignorancia», a manera de prefacio en el libro «Pedagogía Erótica», 2013, México, de **Miguel Luis Guerrero**, p.14.

### **c.- Los territorios estigmatizados**

El territorio es un factor importante en la constitución de la subjetividad, en la percepción de la propia seguridad y de experiencia y sentido de bienestar.

Desde los poderes geopolíticos, hoy hay territorios clasificados como peligrosos, como nidos de riesgo y amenaza. Se trata de países enteros. A nivel de los procesos urbanísticos y de megaciudades, se conforman conglomerados habitacionales en precariedad, que suelen ser vistos como territorios ocupados por bandas, por mafias, por personas de mal vivir —como se solía llamarlas desde una mirada de clases medias y altas—. Ciertamente que la tugurización, el hacinamiento, la anulación de espacios reservados a la intimidad inciden en la identidad, en la permanente situación de desencuentro consigo mismo.<sup>36</sup> Desde la pedagogía de la ternura puede comprenderse el impacto que todo ello acarrea en la vida afectiva, en los sentimientos y formas de relacionarse que corresponden a esas circunstancias de vida. De allí que las diversas formas de organización que entre los pobladores, y muy en particular los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, se dan, tengan una significación muy grande en los procesos de formación y educación, así como en la experiencia de nuevas formas de relación entre pares y con el mundo adulto.

### **d.- La condición ética en entornos de moral *self service***

La ética tiene entre sus funciones el problematizar, el colocarnos cuestionamientos, el ponernos frente a preguntas definitivas para encaminarnos hacia el incesante aprender la condición humana, a la urgencia del rescate de lo humano. Y todo ello en un contexto en el que el imperativo

36. Alejandro Cussianovich, « », 2011, ed. ASPERM

kantiano no parece ser más el fundamento de la ética<sup>37</sup>. Aquí está parte del origen de las barbaries del espíritu<sup>38</sup>. Y es el mismo E. Morin que nos recuerda la necesidad de la ética, de aquella que nos convoca personal, comunitaria y socialmente a asumir «...la solidaridad, la amistad, el amor [que] son los cimientos vitales de la complejidad humana (...). El amor es la *reliance* antropológica suprema (...). El amor es la expresión superior de la ética. Hay una necesidad vital, social y ética de la amistad, del afecto y del amor para el florecimiento (*épanouissement*) de los seres humanos»<sup>39</sup>. Es en este sentido que la pedagogía de la ternura encuentra un referente vital: la memoria genética, aquella que sostiene «*el sentimiento de comunidad es y será fuente de responsabilidad y de solidaridad, ellas mismas fuentes de la ética*» (cursivas en el original)<sup>40</sup>.

Pero estas reflexiones pueden contrastar con la opinión de Ortiz, quien se mueve entre los fundamentos teóricos de la ética y lo que él llama la necesidad de «avergonzarnos porque somos miembros de una sociedad inmoral, constatar con indignación la inmoralidad de las instituciones y las personas, denunciar los hechos inmorales, por supuesto que no basta para que la inmoralidad sea eliminada. Conocer de memoria los principios y las normas explícitas de los códigos de moral, tampoco es suficiente para evitarla. En términos más prácticos, la forma como se aplican los códigos de moral en la educación de los niños, el cuidado de la salud de la familia y la comunidad, en la atención de las personas que se enferman, en ningún caso ha sido suficiente para superar la inmoralidad dentro de la cual vivimos»<sup>41</sup>.

La pedagogía de la ternura, como toda acción educativa, apunta a contribuir al desarrollo de la condición humana, de la responsabilidad de ser seres sociales, de estar llamados a ser autónomos, a ser protagonistas de nuestra vida y coprotagonistas en el desarrollo humano de nuestras

37. **Edgard Morin**, «*La Méthode 6. Éthique*», 2004, Seuil, p.22

38. **Ib.**, p.69

39. **Ib.**, p.34

40. **Ib.**, p.17

41. **Pedro Ortiz C.**, «*Ética Social para el desarrollo moral de las instituciones educativas y de salud*», 2007, UNMSM, p.19; y añade: «Nuestra intención es hacer hincapié en que se requiere ya no tanto de una ética filosófica ni de éticas específicas para cada campo de la actividad de los hombres, sino de estrategias de moralización basadas en un cambio en el enfoque de la teoría ética, la



sociedades. En realidades en las que los propios fundamentos de la ética han entrado en crisis, en que se suele decir que se han perdido los valores, en las que la ética no puede escapar a los problemas de la complejidad, en las que se hace evidente que cada uno lleva en sí la muerte del otro y donde resulta difícil desde allí reconocer que igualmente cada uno lleva en sí el amor del otro<sup>42</sup>; la tentación mayor es dejar de lado el imperativo ético y reducir todo a cuestiones de moral, de legalidad de estar conforme a ley o a la norma. Si bien la ética no juzga, sí pregunta por cuán humanizante es la manera de actuar y de vivir de los proyectos que se ponen en marcha, pues la ética está llamada a juzgar las morales que pretenden legitimar modos de vida reñidos con la justicia, la solidaridad y la dignidad, con la condición humana como condición de hermanos y hermanas<sup>43</sup>.

La crisis de los fundamentos de la ética, según Morin, puede reconocerse en cómo el proceso de secularización ha colocado a un Dios ausente y desacralizado: la ley. Además, el superyó social no se impone incondicionalmente y, en ciertos casos, está ausente; la responsabilidad se ha reducido; el sentido de la solidaridad se ha debilitado<sup>44</sup>.

Pero quizá sea importante para las nuevas generaciones el abrir una reflexión, no de ausencia de ética, sino cómo el capitalismo neoliberal impone su ética y su moral. En el campo educativo, se impone abrir un espacio para reconocer, comprender y, eventualmente, criticar y proyectar una ética divergente a la que hoy sutilmente va ocupando el sentir y el pensar de amplios sectores de la sociedad.

42. E. Morin, op.cit, p.9, 14-15

43. Ver en esta perspectiva J-P Resweber, «*Le Questionnement éthique*», 1998, ed. Prosopon, passim

44. E. Morin, op.cit., p.22



## 2.2 PEDAGOGÍA DE LA TERNURA: DESCOLONIZAR EMANCIPAR

## **a.- La pedagogía de la ternura: sentir y conocer desde el Sur**

En lo que registra la historia de la pedagogía, siempre la cuestión referente a las emociones, a los sentimientos, a la vida afectiva ha constituido un componente de la acción educativa. Ciertamente, con tratamiento legitimador de un maltrato y violencia psicológica “con frecuencia alarmante” y en radical contradicción a las *nobles* intenciones formales en las que se arropaban dichas prácticas educativas. Sentir y conocer desde el sur, como Santos<sup>45</sup> lo entiende, constituye reelaborar el pensamiento y la producción del conocimiento desde otra matriz vivencial, desde incluso la memoria rebelde de violaciones en nombre de superar la barbarie.

Y es que conocer y producir conocimiento desde el Sur exige un sentido descolonizador y emancipatorio aún necesario luego de casi doscientos años del fin de las colonias en la mayoría de nuestros pueblos de la Abya-Yala.

## **b.-La pedagogía de la ternura en un sistema capitalista reciclador**

Históricamente la simpatía, la cercanía lograda por apelar a los sentimientos y lograr instaurar creencias favorables a la aceptación de lo que se presenta como una oportunidad de ser valorados, tomados en cuenta aunque en – condición subordinada, – hacerse beneficiarios de lo que se les ofrece, han servido para sutilmente imponer, ocupar, invadir, colonizar. Y se trata de movilizar emociones, sentimientos, afectos que ablandan el terreno para terminar casi naturalizando que es necesario salir de la barbarie y entrar en la civilización, pero al precio de dejar de ser uno mismo. Hoy los procesos de colonización no son solo fuerzas militares, guerras para aplastar y dominar. Hoy el sistema dominante está en permanente acción mundial colonizadora. Esta colonialidad institucionalizada se expresa a todo nivel. Baste recordar la relación del mundo adulto y las nuevas generaciones, las múltiples formas de justificar las representa-

45. **Boaventura de Sousa Santos**, «Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria», UNMSM, 2006

ciones sociales que sobre infancia aun predominan<sup>46</sup> y por las que niños y niñas son considerados como simple objeto de protección, o ven negados sus derechos económicos, culturales, o padecen una moratoria del ejercicio de facultades formalmente reconocidas.

La pedagogía de la ternura se inscribe a las antípodas de todo intento de instrumentalizar el mundo afectivo, las relaciones y vínculo hechos en base a la confianza y a la transparencia como una estrategia de efecto colonizador. Muy por el contrario, el discurso de dicha pedagogía pretende recuperar la relación educativa marcada por el respeto, el reconocimiento y la valoración como una experiencia que permita que la calidad del encuentro pedagógico esté preñada de calidez, que la disciplina y el aprendizaje de límites exprese la búsqueda del bienestar de cada uno, indispensable horizonte en el que toda práctica educativa emancipadora se inscribe para ser tal.

Pero descolonizar implica igualmente la exigencia de revisar las representaciones sociales instaladas en el imaginario social<sup>47</sup> sobre las nuevas generaciones y que terminan determinando el tipo de relaciones que con ellas se establece. Y es que la colonialidad está instalada en dichos imaginarios y es parte del poder subjetivo autoritario construido. Baste recordar cómo la estrategia abolicionista de organismos internacionales, nacionales y ahora de empresas frente al llamado *trabajo infantil*, constituyen una violenta acción colonizadora, aunque de resultados discutibles hasta la fecha en sus metas. Pero con un real impacto en las subjetividades de los propios niños y niñas y de sus familias. Más radicalmente, descolonizar exige partir del pensamiento epistémico y no del pensamiento teórico. Como nos lo recuerda Schibotto<sup>48</sup>:

46. Ver el interesante libro de **Gerard Mendel**, «La descolonización de los niños», 1971, Ed. Ariel, España.

47. Ver **Manuel Castillo O**, «La Razón del vacío...», op.cit, p.192, quien, además, señala el componente de colonialidad y de racismo, p.193-195.

48. **Giangi Schibotto**, «Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores: Modernidad, Colonialidad y Descolonialidad», paper, s/f inédito.

## *El Pensar Epistémico*

*El ‘pensar epistémico’ para Zemelman se opone al ‘pensar teórico’ en cuanto mientras que el segundo responde a un razonamiento explicativo, el primero se coloca ante la realidad no como a un conjunto de objetos preconfeccionados con una suma de concluidas determinaciones, sino como ante un ‘horizonte de posibilidades’, donde cabe también lo indeterminado, lo todavía no concluido, lo no significado, en fin lo que todavía no se puede fijar en un esquema fijo y rígido, pues lo complejo de una realidad en movimiento no se deja capturar por jaulas inmóviles y cuya característica principal es la rigidez y una supuesta ‘completud’. En el pensamiento teórico, dice Zemelman, “la relación que se establece con la realidad externa –con la externalidad, para decirlo en términos más correctos, a la luz de las discusiones actuales– es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo, vale decir, un discurso atributivo de propiedad; ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad pues un pensamiento teórico es un pensamiento que hace afirmaciones sobre lo real”. (Zemelman, H., 2009, pág.4) En este sentido el ‘pensar teórico’ tiende a volverse autorreferencial, ensimismado, a volverse “corpus teórico” que progresivamente va perdiendo sus lazos con una realidad que es siempre más móvil y compleja que las teorías que pretenden capturarla. Por ello que, consolidándose “un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar, resulta que estamos inventando realidades. Situación que podemos reconocer no solamente en el ámbito de la investigación o de la docencia, de la academia en general, sino que también en otro orden de discursos, por ejemplo el discurso político. En ocasiones nos encontramos con que este, frecuentemente, está amarrado a conceptos que no son pertinentes, que no están dando cuenta de la realidad. Todo lo cual supone, entre otras implicaciones, plantearse la cuestión y tratar de resolverla; resolución que en ningún caso podríamos considerar que es exclusivamente teórica, en el sentido de que basta construir un cuerpo de proposiciones con una función explicativa que resuelva de una vez y para siempre el problema. Precisamente es una cuestión que no se resuelve teóricamente, porque si así fuera, sería tanto como desconocer la naturaleza misma del problema. Si pienso que un desajuste de esta naturaleza se puede resolver a través de una teoría, no estoy tomando conciencia que*

*el problema está en la teoría misma porque, por más brillante y genial que esta sea, por definición corre el riesgo de desfasarse de la realidad.” (Ibíd. pág. 3)*

*En cambio, el “pensar epistémico” empieza por las dudas y por las preguntas y controla la ansiedad de hacer afirmaciones y de capturar al mundo estructurándolo como una suma de objetos tajantemente definidos por sus determinaciones. Así el pensamiento epistémico consiste en “darle a la pregunta un status no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice ‘colocarse ante las circunstancias’, frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que esta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener?” (Ibíd. pág. 3-4)*

Para seguir profundizando las reflexiones y la comprensión de la pedagogía de la ternura, requerimos hacer nuestro el camino sugerido por Zemelman.

### **c.- La pedagogía de la ternura y la política semántica imperial**

Se recicla lo descartado para recuperarlo con otros fines y vaciándolo de su sentido alterativo, cuestionador, incluso antagónico a lo dominante. Los discursos surgidos desde este Sur que es nuestra Abya-Yala, sobre emancipación, liberación, autonomía, revolución, independencia, etc. Aparecen reciclados en lo que se conoce como la nueva política semántica, como parte de la lucha anti marxismo y la gradual imposición de categorías funcionales a los intereses del poder dominante a escala internacional. Así, se instituyó lo de sector A, sector B, C, D, E; o calidad total, o trabajo decente; estabilidad del puesto de trabajo no del trabajador; eficiencia; el valor de cambio como ética de la sociedad mercado; flexibilidad como componente de las nuevas servidumbres; etc.; etc.

Los discursos de pedagogía de la ternura bien pueden ser recuperados por el sistema, haciendo que nos quedemos en la dimensión afectivo-emocional, en modales de buen trato, en preocuparse por reducir los daños en la salud pública mental producidos por el sistema global de incertidumbre y de miedos, de estrés, concentrándonos en la subjetividad, como una forma de reducirnos en la práctica educativa, al ámbito de lo privado. Despojar subliminalmente a la pedagogía de la ternura de su potencial político y de su fuerza ética, es decir, terminar domesticándola, es vaciarla del sentido de justicia social, de negación de todo lo que empujara a resignarse a la desigualdad, a naturalizar la opresión y discriminación. Es frente a todo esto que tuvo origen el discurso contemporáneo de la pedagogía de la ternura. Ella es parte de una lógica que encara la lógica perversa de la exclusión.<sup>49</sup>

Sin lugar a dudas, la pedagogía de la ternura ni está exenta de ambigüedades ni pretende constituirse en una metarelato pedagógico. No se encuadra en un sistema normativo, sino en un espacio hermenéutico de acompañamiento, de cercanía no invasiva sino dialogante y marcada por la escucha. De allí que la pedagogía de la ternura se asiente sobre la urgencia de un pensamiento crítico<sup>50</sup>, de una búsqueda de producción de sentido. Pero siendo la pedagogía de la ternura un discurso en construcción no solo en su fundamento teórico, sino en sus implicancias didáctico metodológicas, está expuesta parte de lo que Santos afirma “conceptos que han perdido gran parte de su poder crítico”<sup>51</sup>, entre ellos el amor, la ternura.

49. Ver Boaventura de **Sousa Santos**, «Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria», 2006, UNMSM, p.257

50. Ver Boaventura de **Sousa Santos**, «Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina», 2009, C y E, año 1, N.2, pdf, p.12-18

51. B.de **Sousa Santos**, «Conocer...», op.cit., p.21



## 2.3 PEDAGOGÍA DE LA TERNURA: ENCUENTRO DE SUBJETIVIDADES



## a.- La pedagogía de la ternura y el nuevo territorio de la economía política

Ya se ha señalado cómo el terreno de la subjetividad<sup>52</sup> constituye el objetivo privilegiado de la sociedad dominante en su estrategia mercantil. El nuevo territorio de la economía política se sitúa en el mundo de las subjetividades y estas se concretan en nuevos diagramas de poder, de un poder que despoja de poder a los que considera interlocutores no válidos. Es en los contextos histórico-culturales que se constituyen las subjetividades<sup>53</sup> personales y sociales.

El clima de época condiciona la constitución de subjetividades ajustadas a la flexibilidad que exige el sistema capitalista, a la inestabilidad o fluidez y provisionalidad que lo caracteriza. Dicha subjetividad de la época la expresa Bauman en sus escritos cuando utiliza la metáfora explicativa de la sociedad líquida, del amor líquido... Quizá esta metáfora se emparenta con aquello de la razón del vacío, si por esta entendemos también que nada tiene la consistencia suficiente como para fijar definitivamente modos de ser, de sentir, de vivir, de pensar, de relacionarse y, además, la urgencia de estar sin pausa atentos y vigilantes ante los cambios de paradigma que en las ciencias sociales y entre ellas en la sociología, en la antropología y psicología se dan o se requieren. Tres campos del saber que requiere la pedagogía para la práctica educativa. Pero, además, requerimos de una dialógica entre la racionalidad y la efectividad, recuerda Morin.<sup>54</sup>

## b.- La pedagogía de la ternura encuentro de subjetividades corporeizadas

La relación educativa representa un tipo de encuentro de intención y propósito socializador, de aprendizaje, de conformación de hábitos y

52. Ver las pertinentes reflexiones de **Fernando L González Rey**, «Postmodernidad y Subjetividad: distorsiones y mitos», 2007, Cuadernos de Ciencias Sociales, n.01/ UCSM, Arequipa, Perú, p.35- 63; del mismo autor, «Personality, Subject and Human Development: The Subjective Character of Human Activity», 1999, p. 253-275 en **Seth Chaiklin et al**, ed., «Activity Theory and Social Practice», AARHUS, University Press, Oxford.

53. Ver **Luis Flores**, Viviana Sobrero, «Subjetividad y Política: consecuencias para el discurso educativo», 2011, en Estudios Pedagógicos XXXVII, n.2, p.315-327.

54. En «¿Hacia el abismo?,...» op. cit, p.38

formas de comportamiento que favorezcan la convivencia armoniosa, el bienestar y la felicidad.

Cuando se afirma que la acción educativa es un permanente encuentro de subjetividades, que ella es una específica relación de intersubjetividad, se está tocando un punto definitivo para entender las dificultades de la acción educativa, las condiciones bajo las cuales puede realmente ser un factor de producción de sentido, de construcción de personalidad, de apuesta y concreción de un neo-humanismo<sup>55</sup> que contribuya a superar los impases entre individualismo y colectividad, que sea un porfiado intento por hacer de la razón comunicacional un requisito para encarar los retos de las múltiples formas de entender las relaciones intertransculturales<sup>56</sup>; es decir, no solo aquellas que refieren a matrices étnico-culturales distintas –en nuestro caso a las relaciones entre los pueblos originarios del Ande y de la Amazonía con el mundo blanco, mestizo o afrodescendiente–, sino aquellas que refieren a la condición de género o a la de clase de edad

### **c.- La pedagogía de la ternura: encuentro de pieles y miradas**

En el fondo se trata de la posibilidad de una mirada otra, generativa, productora de sentido, pero, además, como actuación ética toda vez que refiere al otro. Habría que añadir que la referencia a otro es al mismo tiempo una mirada política, vale decir, que instauro un tipo de relación y de apreciación, una forma de entrar en relación. Esta síntesis en la mirada otra de ética y política, hace de la mirada la experiencia de una especie de espiritualización, de trascendencia al remitir a lo profundo de quien mira y de quien es mirado. La mirada refiere en el campo pedagógico a una fundamental experiencia de comunicación, de encuentro, de desencadenamiento del proceso educativo como un camino de interaprendizaje. Es el inicio del encuentro de pieles, de las que vemos y reconocemos y tocamos, como de la que no vemos ni tocamos pero que es tan real como la que reviste nuestra biología, nuestro cuerpo.

55. Ver **M. Castillo O**, op. cit., p.201

56. Categoría utilizada en el campo pedagógico por **P.S. Padilha**

No sin razón Philippe Wallon retoma conceptos trabajados por su padre Henry y que son muy ilustrativos de las pieles sobre las que se desenvuelve eso que vamos llamando pedagogía de la ternura.

Es en la memoria de la *segunda piel* en la que la acción educativa desde el enfoque de la pedagogía de la ternura está llamada a jugar un papel tan importante como delicado. Es allí donde se atrincheran temores, inseguridades, resistencias, silencios parlantes, sentimientos enrarecidos, barreras defensivas a todo *apport affectif* (aporte afectivo) y a un posible *contagion affective* (contagio, comunicación afectiva), como lo llama Wallon,<sup>57</sup> y que se requieren mutuamente, habría que añadir.

La pedagogía capaz de desarrollarse en un clima afectivo positivo, en el marco de una cultura emocional y afectiva equilibrada, permitiendo el aprendizaje y maduración en sentimientos, amistad y cariño que impregne la fuerza simbólica del cuerpo y la complejidad de la segunda piel del otro, de los otros, está llamada a jugar no solo un rol importante en la formación de las nuevas generaciones, sino a tener un impacto en los procesos de aprendizaje y de elaboración de los proyectos de vida personal.

57. Ver, **Philippe Wallon**, «La relation thérapeutique et le développement de l'enfant», 1991, Privat, 78,105-106 quien señala que el *apport affectif* es una herencia familiar no cromosómica que adquiere una cualidad cuasi-material y su transmisión toma un aire jurídico, como la trasmisión de un patrimonio.



## 2.4 PEDAGOGÍA DE LA TERNURA: LA NECESIDAD DEL VÍNCULO AFECTIVO

## a.- El vínculo como útero de la ética

Somos seres en relación; devenimos humanos por estar siendo en relación. Nos vamos autoreconociendo por ir siendo con los otros, incluso con lo otro. No hay ni bienestar ni experiencia de felicidad sin la calidad del vínculo vivencial con el *nos-otros*. En esta relación se funda el núcleo embrional de la ética.

Es Marcel Bolle De Bal quien acuña y desarrolla la categoría *reliance* (estar relacionados), concepto –aunque más exactamente noción– que tiene un contenido sociológico, antropológico<sup>58</sup> y, añadiríamos, psicopedagógico. Se trata de una necesidad psicosocial en respuesta a la sociedad del aislamiento, de la compartimentación y a la paradoja de sociedades aisladas y aislables en medio de la explosión de la conectividad lograda por la tecnología. En el sentido denso, la *reliance* debemos entenderla, en la sociedad aislante que tenemos, como un sustituto de los vínculos primarios y de la necesidad de pertenencia a una comunidad, incluso a una colectividad, *a y entre* actores sociales individuales o colectivos.

Ser seres en estado de relacionamiento, es decir, estar *reliés* es un hecho, un acto, pero sobre todo es un estado, un modo de vida, podríamos decir. Una insoslayable condición raigal ética. Es «un modo interior de ser... [que] permite ir más allá de su soledad»<sup>59</sup>. Pero no se trata de reducir el vínculo a pertenencia ni a dominancia, pero tampoco a afectividad; el concepto de vínculo implica complementariedad y en términos de nuestras culturas andino-amazónicas debiéramos hablar de reciprocidad sociológica, de relacionalidad cósmica y de relacionalidad con uno mismo en la relación con el entorno todo<sup>60</sup>. En nuestros pueblos originarios, el vínculo está íntimamente ligado al cuerpo, al símbolo, a la creencia, a la ritualidad, a los sentidos construidos y atribuidos con efecto real en la vida cotidiana y reproducción transgeneracional.

58. El neologismo *Reliance* (vínculo, relación) fue en realidad utilizado por **Roger Clause**, «Les Nouvelles», 1963, Éd. De l'Institut de Sociologie, y **Maurice Lambilliotte** en 1968 en su libro «L'Homme relié. L'aventure de la conscience», Bruxelles, Société Générale d'Édition.

59. **M. Bolle De Bal**, op.cit., passim.

60. Ver **Josef Estermann**, «Filosofía andina...», op.cit, 123-148, Capítulo 5, Relacionalidad del todo: lógica andina.

La sociedad urbana y occidental se nutre de procesos de desvinculación como estado de ánimo, como actitud necesaria en cuanto mecanismo de defensa y de control de impacto de múltiples amenazantes rupturas. Entre estas, la sociedad de empleo amenazado, inestable, temporal, desterritorializado, o mejor, del desempleo como horizonte y la extensión del empleo aislado, privado, desde una máquina en el propio cuarto habitación o en una cabina pública. Es lo que nos recuerda Bolle De Bal cuando califica a nuestra sociedad sumida en rupturas múltiples y falsas mediaciones de relación vincular *con los otros*, como la de la televisión que nos hace consumidores y el debilitamiento de la solidaridad; pero también *con nosotros* mismos, sin tiempo para pensar en el sentido de nuestra propia vida; *con la tierra* cuando todo va siendo cemento ni *con el cielo*, pues los dioses ya ni prestan oídos a nuestras preguntas; y concluye «la desvinculación es el hijo perverso de la razón científica» que vincula técnicamente, pero volatiliza la vinculación humana<sup>61</sup>. Esta es la amenaza mayor al desarrollo de la conciencia ética en nuestra sociedad moderna.

Pero también desde una perspectiva antropsicosocial, la *reliance* nos remite directamente a lo sustantivo de la acción educativa entendida esta como práctica social fundada en la elaboración teórico conceptual que la pedagogía pueda brindarle. Ciertamente que al hablar de pedagogía de la ternura, puede haber un fácil reduccionismo a la dimensión emocional, al componente sentimental<sup>62</sup> como una antesala para desdibujar su fuerza social y política y encajonarla en una especie de alcoba para el amor, de recinto del corazón, de pesebre de paz e inocencia. Pero evitando esta excluyente pendiente por la que se podría uno deslizar; la dimensión de afectividad, de sensibilidad, de resonancia emotivo-pasional puede concretarse en lo que se dio en llamar el poder subjetivo<sup>63</sup> como

61. **M. Bolle De Bal**, op.cit.p.21

62. Lo que acertadamente **Carlos Castilla del Pino** llama vinculación desiderativa cuya función de expresión, de comunicación y de autoapelación se concreta en la organización axiológica y subjetiva de la realidad, en «Teoría de los sentimientos», 2001, p.55-73.

63. Ver **K. Langton, M. Schurrah, C. Franco**, «Personalidad, Poder y Participación», 1981, CEDEP, p.194ss. Poder subjetivo siempre relacionado a la participación política en sentido amplio.

componente del poder social, ético, político, ideológico; incluso hoy tendríamos que considerarlo como un factor prioritario del poder económico y mercantil. El discurso de la pedagogía de la ternura nace en el contexto peruano de mediados de los ochenta, marcado por dos importantes movimientos: el de la teología de la liberación y el de las corrientes de la educación popular, movimientos que articulan de forma original la dimensión histórico-social y cultural con el de la transcendencia y lo que pensadores como José Carlos Mariátegui llamaron el factor religioso<sup>64</sup>.

## **b.- El vínculo como re-invencción del otro y de sí**

La alteridad constitutiva de los seres humanos se concreta en el encuentro, en el desarrollo del sentido de pertenencia, de membresía, de *koinonía* como la entendían los clásicos griegos, es decir, de comunión y de *ágape*.<sup>65</sup> Y es que las relaciones con los semejantes son una permanente ocasión de invención y reinvencción del otro y de sí mismo<sup>66</sup>. La invención del otro significó en la historia de nuestros pueblos colonizados la invención del otro como inferior, como objeto de dominación, como dudosamente distinguible del reino animal...Pero desde una perspectiva emancipadora y desde un sentido de dignidad, la reinvencción del otro conduce a reconocerlo no solo como semejante, sino como interlocutor válido para ir siendo uno mismo ser humano.

Y es que la invención del otro tiene un efecto búmeran, pues es simultáneamente un camino necesario de reinvencción de uno mismo, de autoreconocimiento.

64. Resultan esclarecedoras las reflexiones de **Werner Jaeger**, «Paideia: los ideales de la cultura griega», 1957, Fce, p.14: «Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda la educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el «ser del hombre» se halla esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político. Síntoma de la íntima conexión entre la vida espiritual creadora y la comunidad, es el hecho de que los hombres más significativos de Grecia se consideraron siempre a su servicio».

65. Ibidem, passim.

66. Ver **Santiago Castro-Gómez**, «Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro», 2003, CLACSO, en **E. Lander**, comp., «La Colonialidad del saber: eurocentrismo y CCSS», p.145-168

Desde la cosmovivencia de nuestros pueblos originarios, se amplía el espectro de lo que llamamos persona, ser humano. Su concepto de persona o de sujeto, en términos occidentales, es siempre de carácter relacional, colectivo, comunitario y de lo que forma parte el entorno todo<sup>67</sup>. Una pedagogía de la ternura no podría sino enriquecerse desde esta otra mirada, desde esta otra conciencia de ser seres en vínculo y en vínculo afectivo que se expresa en el respeto, en saberse criados y criadores de todo su entorno, como reza el principio ético andino: «actúa de tal manera que contribuyas a la conservación y perpetuación del orden cósmico de las relaciones vitales, evitando trastornos del mismo»<sup>68</sup>.

67. **Josef Estermann**, «Filosofía andina...», op.cit., p.107-112

68. *ibidem*, p. 251-252





## 2.5 PARA SEGUIRNOS PREGUNTANDO

- Surge entonces la urgencia de una nueva alianza, pues *reliance* significa también alianza. Estamos urgidos de una nueva alianza no solo social, sino mental, intertranscultural, ética, política, cósmica, científica, profundamente humanizante<sup>69</sup>.
- Como afirma E. Morin, todo lo que nos desvincula tiene latente en sí la tensión a revincularse, pero esa «*reliance* no abolirá la separación, pero la transformará»<sup>70</sup>.
- La pedagogía de la ternura como contra-discurso en contextos de violencia, de discriminación, de racismo, de banalización de la vida, de la ética, de la alegría, de la reciprocidad, etc., aspira a contribuir a que las nuevas subjetividades constituyan un nuevo orden interior en cada persona, muy en particular en los jóvenes, adolescentes y niños. Orden interior preñado de afectuosidad, de mirada valorante, de comunicación acariciante.
- La pedagogía de la ternura, cuando bien entendida y desarrollada en el tejido de las relaciones de la vida cotidiana y de la vida en la familia, en la escuela, así como en la comunidad, tiene un efecto resiliente y contribuye a la afirmación de la propia autoestima, del sentido de la autonomía y el ejercicio del co-protagonismo.
- La pedagogía de la ternura se inscribe en el entendido de un nuevo contrato entre quienes entran en relación social, familiar, escolar, organizativa. Contrato que incorpora como horizonte necesario lo que estamos llamados a ser, a resistir a las nuevas *barbaries del espíritu* y a afirmar –en el sentido mariateguista– la fuerza de los carismas de origen, como carismas de futuro humanizantes.

69. Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, «La Nouvelle Alliance. Métamorphose de la Science», 1979, Paris, Gallimard, citadas por M. Bole De Bal, op.cit, p.122.

70. E.Morin, «Vers une théorie de la reliance généralisée?», p.324-325, en M.Bolle De Bal, ed. «Voyages au coeur des sciences humaines. De la reliance», 1996, Paris, L'Harmattan, p. 129.

- En este sentido, la pedagogía de la ternura es también una práctica que considera el aprendizaje de la condición humana como un permanente esfuerzo de superar las *barbaries del espíritu* con «sentimientos morales» que pudieran amenazar a las nuevas generaciones, no solo como víctimas, sino como eventuales reproductores de dichas barbaries.
- La pedagogía de la ternura apunta a ser una real contribución afectuosa, no compulsiva, del imperativo interior de la dignidad<sup>71</sup> como exigencia ética de la condición humana. Aquí radica su fuerza política, emancipadora, de liberación.
- La pedagogía de la ternura se articula a los esfuerzos por impedir que la barbarie, hoy del espíritu, no solo se ensañe sobre los cuerpos, sino que la mayor de las barbaries del espíritu sea ensañarse contra la utopía y la esperanza de la dignidad , contra el ideal de un nuevo contrato social basado en lo que en nuestros pueblos originarios se entiende por el Vivir Bien o Buen Vivir.

71. Alfredo Oliva Delgado, «Estado actual de la teoría del apego», s/f , Universidad de Sevilla; Omaira Elizabeth González G., Amanda Santacruz de Acosta, «El vínculo afectivo como base del desarrollo humano sostenible», Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Educación Preescolar y V Encuentro de Educación Infantil Villavicencio – Junio 2005



### III RETOS PARA LAS ORGANIZACIONES DE Y EN FAVOR DE LAS INFANCIAS

1. Frente a la invisibilización de la Ternura y, por ende, la pérdida de significación política, los movimientos de NNA están llamados a colocarla como UN DERECHO para todos, no solo de los NNA, para asegurar el desarrollo de la humanidad, para humanizar el mundo, como un factor político de subjetividad en un contexto en que predomina el valor de cambio y la ética que lo sostiene.

2. Insistir que la Ternura es un componente insoslayable para hacer comprensible y deseable una concepción de gobernabilidad y democracia, en la que se sientan todos y todas partícipes y no solo consumidores de la política.

3. Contribuir a que la Ternura sea aceptada como componente de lo que se ha llamado BIEN COMÚN, BIEN JURÍDICO, si queremos que la justicia y la paz sean una realidad estable que dejemos a quienes nos sigan por generaciones.

4. La ternura, la coniviabilidad fraterna y ciudadana a nivel familiar, comunitario, nacional y global nos crea el imperativo ético y político de restituir al mundo el afecto, el cariño, por el respeto, el buen trato, la capacidad de reconciliarnos y restaurar las condiciones que hagan posible crecer en humanidad.

5. No estamos ante una cuestión meramente moral o de buena conducta o religiosa. Estamos frente al reto mayor de nuestra era del vacío del sentido de trascendencia y de un humanismo que, paradójicamente, convive con el horror, la muerte injusta y antes de tiempo de muchos hermanos y hermanas, por guerras, por violencia callejera, por tráfico de personas, pero también por hambre, desnutrición y enfermedades curables no atendidas.

6. Pero, además, ello se extiende a nuestra madre Tierra y al cosmos del que ella misma es parte. La ética del cuidado y de la crianza con ternura es también un derecho de entes como la Tierra, aunque no tenga deberes exigibles.

7. Estamos, además, ante dos factores hoy parte del modelo civilizatorio del capitalismo neoliberal: el hiperindividualismo y el cinismo institucionalizado. Ambos son factores que inhiben y castran, vacían y privatizan todo discurso sobre el sentido y urgencia de la constitución de subjetividades que valoran y se nutren del amor, de la ternura como un BIEN PÚBLICO, como componentes de un MUNDO COMÚN.

8. Levantar la ternura como insoslayable componente de la humanización de la sociedad y la armonía con el cosmos por la mediación de la Pachamama, constituye un imperativo político y ético por cultivar un espíritu crítico y creativo, un pensamiento alterativo y un eros, la pasión por la vida. Aquí se asienta toda biocosmoética y biocosmopolítica.

9. Las nuevas generaciones no pueden dejarse envolver por la sociedad del espectáculo, que no es otra que la sociedad del control social, la sociedad de la impolítica, es decir, la reducción a lo privado, la pérdida de mirada global y de voluntad por ser CO-CONSTRUCTORES, co-productores asociados del mundo común, dice Rosanvallón. Los movimientos de NNA deben vigilar para no contentarse con una democracia civil interna a sus organizaciones, pero combinada con lo impolítico, favorecido por el control, la penalización de toda acción divergente, perturbadora del orden que el modelo dominante requiere.

10. Las organizaciones de NNA y los adultos o instituciones que los acompañan deberán ejercer su derecho a participar, proponer y exigir en relación a cinco instancias importantes:

- Las organizaciones de NNA encaran la urgencia de aprender todo el tiempo a utilizar los instrumentos existentes para hacer realidad sus derechos, además de señalar los vacíos que pudieran existir en el campo de las políticas sociales, de la propia normativa nacional, regional o internacional. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), más allá de las limitaciones que le impone el tiempo, pero en particular las deficiencias en su cumplimiento por parte de quienes debieran garantizar su real cumplimiento, constituye una herramienta necesaria y que da legalidad para operar como interlocutores legítimos

y válidos a los NNA en lo que les concierne y exprese el Interés Superior del Niño.

- Las organizaciones de NNA, por su propia dinamicidad y rotación de sus representantes, suelen pasar por etapas de menor presencia activa o estar debidamente informados sobre protocolos, normas locales, tendencias de retroceso en materia como la penalización de menores en infracción, etc.
- Respecto al Instituto Interamericano del Niño, igualmente, los movimientos de NNA están llamados a colaborar en la revisión de eventuales modificaciones que los representantes de sus gobiernos debieran asumir, para asegurar que en los eventos formales que se convocan los NNA pudieran realmente tener una participación desde que se define el tema central a tratarse, etc. La última reunión en Brasil dejó mucho que desear. Mientras pareciera que la CDN abre posibilidades interesantes de participación, pareciera que instancias como las señaladas no terminan de enganchar con los nuevos tiempos.
- En general, hay poco conocimiento en los movimientos de NNA de los procesos burocráticos en órganos oficiales, incluso en aquellos cuya existencia ha sido formalmente reconocida a nivel nacional, regional o por gobiernos locales, lo que hace que su función no solo sea dependiente de los adultos que los acompañan, sino que se refuerce la idea de que los NNA apenas si repiten lo que sus acompañantes les han sugerido.
- Se requiere que la iniciativa a nivel de la Academia haga un esfuerzo por poner al alcance de las organizaciones de NNA muchos de los avances que se van logrando en materia de estudios, investigaciones, propuestas de políticas, etc.
- Ciertamente que los adultos que acompañan a las organizaciones de NNA tienen la responsabilidad de mediar para que la información llegue oportuna y amigablemente. La experiencia muestra que los

NNA tienen una gran capacidad de hacer acopio de la información que se les pueda ir dando de forma didáctica y pedagógicamente adecuada.

11. Todo ello nos lleva a preguntarnos por la cuestión cultural. La ternura es una experiencia que puede surgir y expresarse de formas que no son universales. Este posiblemente es el reto mayor cuando se pretende encaminar una acción masiva como la que subyace al lema de este Encuentro. Desde nuestros Pueblos Indígenas, el mundo de las emociones, de los afectos, de los sentimientos, de la amorosidad constituye un desafío mayor, como lo es igualmente, qué colocamos bajo la expresión «otro mundo es posible». Pero esta diversidad no es para inhibirse de buscarlo, sino para reconocer humildemente la complejidad de la tarea y la incertidumbre de nuestros intentos.

El Buen Vivir, el Sumak Kawsay, el Sumaq Qamaña de nuestros pueblos ancestrales recoge bien cómo la ternura no es privativa de y entre humanos, sino que ella se extiende a la Tierra y las vidas que ella sostiene.

Que un Encuentro de NNA venidos de varios rincones de la Tierra haya levantado una voz de esperanza concretada en ***Con Ternura un Mundo Otro es Posible***, constituye una responsabilidad política y un mensaje profunda y radicalmente inspirador.

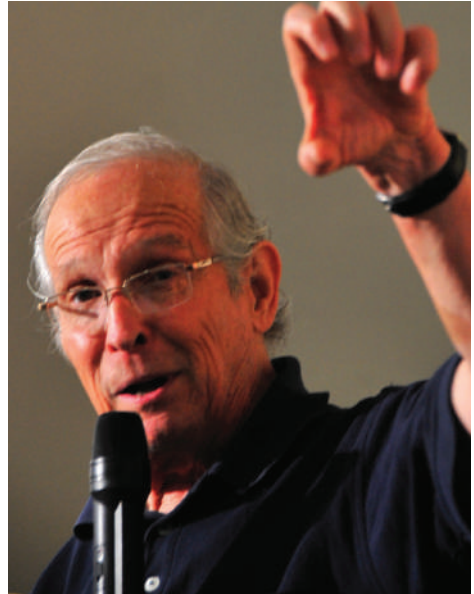
Gracias

10 de Octubre 2016



## INFANCIA, BUEN TRATO Y NUEVO PACTO SOCIAL

El Buen Trato es irreductible a una simple norma de cortesía, de etiqueta o de buena educación. Este puede expresar también un nuevo *sensimiento*<sup>72</sup>, una nueva manera de sentir, de relacionarse y de pensar sobre los demás, muy en particular sobre quienes hemos históricamente considerado insignificantes, incapaces y destinados a ser súbditos, mientras su edad



cronológica así lo prescriba. Muy por el contrario, el Buen Trato está llamado a expresar la *calidad* de las relaciones sociales, en particular las intergeneracionales y en relación directa a la *dignidad* de a quién se le brinda y de quién lo brinda. Y es que el Buen Trato está inexorablemente ligado a lo que en nuestros pueblos originarios se conoce como el *respeto*, síntesis de pertenencia en igualdad y equivalencia, de reconocimiento y de mutua valoración, no solo entre humanos, sino con el entorno todo. Y es que se trata bien aquello que se valora, a lo que se le reconoce un sentido, a quien tiene una significación positiva para la vida. Buen Trato en definitiva tiene que ver con la calidad y sentido de la comunicación. El habla, los lenguajes, los discursos que construimos condensan la complejidad que les subyace, es decir, lo que dejamos de decir cuando calificamos algo, como diría Agambem<sup>73</sup>.

72. Neologismo inspirado en el vocablo *sentipensante* con el que **Víctor Manuel Moncayo** describe a **Orlando Fals Borda** en la introducción al libro, «*Una sociología sentipensante para América Latina*», 2009, CLACSO, Colombia, p.9-19.

73. **Giorgio Agambem**, «*L'Infanzia e Storia. Distruzione dell'esperienza e origine dellastoria*», 2001, Einaudi, Torino, passim.

Esto cobra amplia significación cuando nos movemos en el plano educativo, es decir, en los inacabados procesos de humanización de nuestra especie. Una sociedad que tolera lenguajes discriminantes, no solo incumple lo que la Convención sobre los Derechos del Niño exige, no solo pervierte el principio rector de la misma como es el Interés Superior del Niño, sino que ello tiene consecuencias en el campo de la justicia social frente a las infancias de nuestros países, legitima acciones meramente correccionalistas, punitivas y funcionales a intereses no confesados. Un ejemplo de ello son expresiones para calificar ciertas realidades infanto-adolescentes nombradas como peste, causa de la pobreza, plaga, impedimento para ser elegido el país que no combata dichas situaciones o que quien de niño pase por tales experiencias de adulto padecerá de alguna deficiencia física o mental, etc. Todo ello va constituyendo subjetividades sociales que están en el umbral de formas de violencia frente a estas criaturas. Y es que discursos similares marcan a fuego lo que H. Wallon llamó acertadamente la *segunda piel*.

Pero el Buen Trato no es apenas una forma civilizada de tolerarse, y cuando el maltrato se ha casi normalizado o incluso institucionalizado, debemos preguntarnos si no es acaso urgente encaminarnos hacia un nuevo *con-trato* social que haga del *buen-trato* a las infancias todas, un imperativo ético y político, un componente del proceso de humanizar la condición humana. La normativa local en algunos países, hasta hace poco, aceptaba el castigo físico moderado, como en el caso de Perú.

74. OIT, Unión Interparlamentaria, Guía Práctica para Parlamentarios, n.3-2002, para implementar el C.182, p.21, 31, 32, 65.

75. Ver **Philippe Wallon**, «*La relation thérapeutique et le développement de l'enfant*», 1991, Privat, p.78, 105-106.

## Buen trato, violencia y pobreza

La pobreza ha sido sistemáticamente relacionada con formas de violencia intrafamiliar, en particular, ligada, incluso, a los bajos niveles de escolaridad de los padres y del llamado analfabetismo, siendo que nadie es analfabeto absoluto y todos somos analfabetos relativos. El buen trato es, además de una real y sentida necesidad, un derecho. Necesidad como aspiración, como derecho. En el imaginario colectivo suele predominar la percepción que es en el mundo de los sectores empobrecidos, marginales, expulsados de los beneficios de los que gozan minorías acomodadas y siempre dispuestas a acomodar las cosas para no perder estatus, que suele predominar la imagen que la violentación a los niños y niñas es parte de la situación de pobreza, herencia de los pauperizados mirados como poco civilizados. Y en eso va cómo se alimenta una cultura de la peligrosidad, de la amenaza y de la defensa social. No obstante, los estudios demuestran que la violencia, el trato con frecuencia cruel contra los niños y niñas, es un fenómeno que no conoce barreras sociales ni étnico-culturales. Así lo demuestra un informe de Naciones Unidas, de gran transcendencia, como el estudio amplio y sólidamente fundado en sus conclusiones y recomendaciones que elaborara Paulo Sergio Pinheiro<sup>76</sup> sobre la violencia contra los niños y niñas. El cual ha desencadenado una real preocupación, no solo a nivel de instancias oficiales internacionales, regionales y nacionales, sino a nivel de las propias organizaciones sociales de NNA en países de nuestra Abya Yala<sup>77</sup>.

Las relaciones intersubjetivas armoniosas, transmisoras de respeto, de reconocimiento, son insoslayables para el desarrollo emocional y la constitución de una subjetividad equilibrada en todo niño o niña, venga de sectores pudientes como de hogares pauperizados.

76. Paulo Sergio Pinheiro, Relator especial de NNUU, «Informe Sobre Violencia contra los niños», 2009; ver además Movimiento Mundial por la Infancia, seguimiento al Informe de NNUU sobre violencia contra los niños bajo la dirección de Martha País, 2011.

77. Abya Yala nombre kuna dado por pueblos originarios a lo que hoy llamamos América. En las diversas lenguas originarias existe la idea de ser un territorio maduro, pleno de vida, de fecundidad y que nos cuida, nos cría y al que nos toca cuidar y criar, pero además reconocer como pachamama, madre tierra.

## **Plasticidad, primera infancia y necesidad del vínculo que emancipa**

La plasticidad refiere al cerebro y a lo que Wallon llamara la segunda piel. Pero también lo que aquel calificara como *contagion affectif*.<sup>78</sup>

El apego bajo cualquiera de sus intensidades y orientaciones suele ser un componente del vínculo. Calificarlo significa señalar su sentido y sus eventuales secuelas. El sano apego, componente de la acción de cuidado y acompañamiento de los niños y niñas, muy en particular en sus primeros años de vida, sería lo deseable.

En tiempos relativamente recientes, mediados del siglo XX, se ha dado importancia al estudio del apego como una cuestión directamente relacionada con formas de conducta y comportamiento<sup>79</sup> que trabajadores en lo social deben confrontar en su labor con niños, niñas, adolescentes y las pautas de crianza familiares, las formas de relaciones interpersonales que se dan en el ámbito familiar, escolar, institucional, entre pares como entre adultos y las nuevas generaciones.

El reto mayor radica en que el vínculo y sus implicancias a todo nivel, no puede ser aislable del contexto y de la finalidad por la que se cultiva dicho vínculo. En este sentido, caben las observaciones que Pichon-Rivière hace respecto a la complejidad y conflictividad de toda relación y que él analiza en el marco del Esquema Conceptual Referencial y Operativo, ECO, como él lo llama.

## **La exigencia para los NNA del vínculo fundante que integre lo psicológico y lo social**

- *Se sabe que no hay desarrollo humano sin desarrollo socio-afectivo. Por*

78. *Ibidem*, el autor emplea dos términos para señalar que se trata de interacción, de allí la categoría *apport affectif*, aporte afectivo, y *contagion affective*, contagio, comunicación afectiva.

79. A quien se reconoce como el primero en elaborar una teoría del apego, es al Dr. **John Bowlby**. Las investigaciones que han seguido conforman un planteamiento sólido en el campo del desarrollo socio-emocional.

ello, desde la labor de cuidado, de crianza, de acción social –el mundo de lo social entendido como el contexto histórico en sentido amplio– y el mundo afectivo constituyen el obligado entender del horizonte para todo actuar específico con niños y niñas.

- *El padre, la madre, el educador, como todo operador social en su labor, son portadores de modelos representacionales de las circunstancias y de los sujetos con los que actúan.* Dichas representaciones sociales requieren ser permanentemente analizadas, revisadas, pues de ellas depende en buena parte el tipo y calidad del vínculo que se establece, así como de las acciones que se deciden. Toca aprender y desaprender, a quienes acompañamos profesionalmente y a quienes cumplimos esta labor, las diversas como cambiantes formas de establecer vínculos, de necesario como indispensable sentido positivo.

- *Tener presente el valor moral del tiempo*<sup>80</sup>. En el actuar de padres, cuidadores, educadores, personal hospitalario, se hace necesario tomar en cuenta, entre las circunstancias, el período de vida de los sujetos. Una cosa es trabajar con niños en la primera edad o con púberes o con adolescentes; otra cosa es hacerlo con jóvenes, adultos, personas de tercera edad, con personas con discapacidades o con adolescentes progenitores, con familias recompuestas, etc.

Ciertamente que uno de los desafíos mayores lo encontramos en la administración del tiempo, tanto en el terreno educativo como en el de la acción social. Los vínculos refieren no solo a intenciones, sino a actitudes y al tiempo que supone consolidar relaciones con cierta estabilidad para que puedan jugar un rol de incidencia constructiva.

- *Se requiere conceptualizar la afectividad como una relación y no como una sustancia, como algo que exista en sí.* Pero también la afectividad que se experimenta en una relación no es una cosa, algo que está hecho al margen de la circunstancia, del acontecimiento; por ello<sub>81</sub> es pertinente considerar a la afectividad como un movimiento cualitativo antes que

80. Ver **Pedro Ortiz C.**, «El valor moral del tiempo», 2004, Anales de la Facultad de Medicina UNMSM, 65(4), p.260-266.

como una sucesión de estados emocionales cuantificables .

- *La lucha por descolonizar la afectividad.* La acción atenta, vigilante, crítica y afectuosa con niños y niñas está llamada a contribuir a la descolonización de la afectividad que hoy el capitalismo dominante direcciona hacia garantizar la producción de plusvalía económica y el fomento objetivo de individualismo.
- *La permanente vigilancia sobre nuestro actuar,* en nuestra condición de padres, educadores ,cuidadores, etc., muy en particular en poblaciones que programas sociales de diversos sectores hayan contribuido a fomentar una cultura asistencialista, populistamente remedial y desmovilizada o acentuadamente instrumental a gustos, caprichos, intereses exclusivistas.
- *Los riesgos reales de pervertir los vínculos.* No hay pretensión más perversa en la relación con los niños y niñas que la del formal buen trato encaminado, sin embargo, a hacer emerger un vínculo de dependencia, de sometimiento. Ello se agrava cuando, además, todo eso se reviste de afectuosidad, de fingida ternura y, en circunstancias extremas, de silencio exigido.

## **Una mirada crítica a la reproducción transgeneracional de la violencia**

No es infrecuente cierto determinismo cuando de reacciones, comportamientos y rasgos de personalidad se observa en niños provenientes de sectores de antemano estigmatizados, como familias disfuncionales, padres violentos, historias familiares marcadas por la agresividad, por miembros involucrados en acciones delincuenciales, por territorios urbanos, etc. En el fondo, todo determinismo que asigna invariables tendencias a repetir lo visto y vivido de cerca en la niñez<sup>82</sup>, no deja de estar teñido de cierto pesimismo antropológico y de cierta desconfianza en la

81. Ver **E. Alfajeme** et Alii, «*Infancia y Escenarios de futuro*», 2004, UNMSM, p.1.

82. Son pertinentes las reflexiones de **Boris Cyrulnik** en «*Bajo el signo del vínculo. Historia del Apego*», 2005, Gedisa; «*El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*», 2003, Gedisa

capacidad de resiliencia y educabilidad de las nuevas generaciones, cuando estas han podido hacer la experiencia de relaciones, de vínculos humanamente emancipadores, cuando haya mediado una relación, un tipo de vínculo enriquecedor.

## **El buen trato como componente de la pedagogía de la ternura**

Pero no son solo violencias a las que hay que hacer frente. Desde la Pedagogía de la Ternura como un estado del espíritu y como un proyecto de relaciones humanas que permita dar respuesta a la pregunta que se hacía Alain Touraine ¿podremos vivir juntos? Toca reforzar y afianzar los elementos recuperables y positivos que existan en cada situación y desde los cuales encarar los aspectos sensibles y conflictivos. Esta mirada positiva, no ingenua ni desconocedora de la complejidad de lo que esté en juego, ayudará a descolonizar subjetividades y afectos hechizados por las luces y ruidos del entorno global y cercano; o contextos lúgubres y oscurecidos por la carencia de buen trato, transformada luego en múltiples formas de violencia, injusticia y confinamiento en la insignificancia e inexistencia social para el entorno. El formal éxito del grito, de la humillación, del golpe nos coloca en la zona de desarrollo próximo de nuevas formas de violencia.

No hay búsqueda y construcción de sentido si no se establecen vínculos marcados por la estima, por el afecto, por la amistad, por el aprecio, por la valoración de uno mismo y del otro, por el amor. Incluso, se trata de construir sentido *a posteriori*. No se trata de encontrarle sentido a lo que fue por naturaleza un sinsentido o contrasentido, o una barbarie. Se trata de ver cómo se recupera al sujeto que vivió ese sinsentido, pues las escaras que quedan de lo vivido siguen, pero no producen más los efectos inhibidores de antes, si se logra una resignificación de lo experimentado, un superar el determinismo que pareciera envolver la experiencia. Lo importante no son los eventos vividos en sí, sino cómo vivimos los eventos que nos tocó vivir; pues «lo importante no es lo que los otros han hecho de nosotros, sino lo que nosotros hacemos con lo que los otros han hecho de nosotros».

Pero la búsqueda de sentido coincide así mismo con el esfuerzo de reconocer que «el análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia y que, por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe».

La creación del lenguaje corresponde a dotar de sentido y comprensión aquello que se nombra. El lenguaje que comunica, que relaciona, es el que es portador de sentido, factor de formación de apego y de vínculo desde la temprana edad del niño o niña que empieza a comunicarse cuando va aprendiendo a hablar. No obstante, no todas las lenguas, es decir, no todas las culturas tienen conceptos equivalentes en otras culturas. Ello hace necesario desarrollar lo que se ha dado en llamar una teoría de la traducción, como una condición para hacer de la crítica un proceso creativo, emancipador y que establezca y refuerce vínculos.

No obstante, el reto mayor consiste en que la Pedagogía de la Ternura como la labor de cuidado y acompañamiento de niños y niñas no solo contribuyan a dotar de sentido la relación educativa y al encuentro de intercambio, de asistencia o ayuda, sino que imprima a la razón comunicativa la densidad que aporta la simpatía, el afecto, la emocionalidad que brota de la admiración y del respeto, etc., para que sus intuiciones centrales devengan en sentido común. Mientras no sea así, dicha pedagogía quedará como una intuición que no pasará de ser interesante, pero incapaz de informar una nueva cultura política, de lograr que informe un modo de vida con sentido, con el sentido que da el vivir desde el horizonte de la dignidad de la condición humana como condición fraguada en el amor. Aquí se anudan la perspectiva crítico-hermenéutica, la razón contrahegemonía y la utopía de una humanidad que apuesta por la vida sin restricción alguna en el planeta.



El resultado no podrá ser otro que una real contribución a la constitución de sujetos con personalidad resiliente, capaces de desempeñarse eficientemente no obstante las dificultades remanentes de su entorno<sup>83</sup>. Ciertamente que padres de familia, educadores como todo operador con sus otros semejantes, en este preciso caso niños y niñas, comparten con psicólogos, terapeutas, promotores culturales, comunicadores esta labor de deconstruir sentidos y producir aquellos que se inscriban en horizontes de nuevos posibles. La experiencia de lo que se conoce como buen trato es un componente necesario para desencadenar procesos que apunten a constituir personalidades en armonía y equilibrio, componente necesario aunque insuficiente.

### **El Buen Trato como factor de cultura democrática exige un nuevo contrato social**

Todo contrato social, como el que emerge de la modernidad, significa en el plano político y social, una manera de entender la división del poder y se inscribe en el horizonte de una ética en la que lo humano no puede jamás verse reducido a un medio. Al mismo tiempo, todo pacto social es portador de la impostergable utopía de ser una experiencia que se encamine a concretar el derecho que asiste a todos a ser felices y vivir el placer de ser y vivir en armonía.

De allí que la experiencia del buen trato, de relaciones positivas y cargadas de reconocimiento y afecto desde el inicio de la vida, constituya un objetivo de salud pública, de bienestar y florecimiento, de búsqueda del bien común. Pero ello refiere, asimismo, a la cultura democrática, necesariamente hija y madre de relaciones basadas en vínculos positivos y liberadores. Y es que refundar la democracia desde el hogar, la escuela, la comunidad, exige abogar por asegurar vínculos que expresen y concreten dicha voluntad.

Señalamos dos componentes de un necesario nuevo pacto social desde los niños y niñas:

83. Ver Cristina Villalba Quesada, «El Enfoque de Resiliencia en Trabajo Social», s/f, paper de 30 pp.

a. *Intergeneracionalidad emancipatoria*: no solo hay cierta porosidad entre edades cronológicas para roles sociales usualmente menos adscritos a dichas edades, sino que ello entraña profundos cambios en las relaciones intergeneracionales, sumadas a las transformaciones del rol paterno y materno al interior de la familia. Un nuevo contrato social desde las infancias encuentra aquí un horizonte más allá de los límites cronológicos tradicionales. Una cultura del Buen Trato desde lo cotidiano, como experiencia de reconocimiento y de ser considerados como interlocutores válidos a su propio nivel, prepara a las nuevas generaciones para establecer relaciones positivas con el mundo adulto.

b. *Intrageneracionalidad solidaria*: ninguna política ni iniciativa que pretende poner niños contra niños, o marcar diferencias discriminantes y que embalsan xenofobismos y confrontaciones entre pares, especialmente si organizados, puede ser parte de un nuevo contrato social desde las infancias. La solidaridad temprana prepara tiempos de entendimiento y favorece culturas de paz y cooperación. El logro de vínculos solidarios entre niños los prepara para darle a sus vidas la pasión por el bien común.

Hoy habría que recordar que el buen trato que merecen todos y todas, muy en particular los niños y niñas, constituye un piso necesario para afirmar el derecho y el ejercicio del Interés Superior del Niño<sup>84</sup> en cuanto factor de bienestar colectivo.

Lima, 14 de Septiembre 2016

84. Ver **Camilo Bácares J.**, «Una aproximación hermenéutica a la CDN», 2012, Ifejant, p.106-123.

# EPÍLOGO

## CUANDO LA INTELIGENCIA SABE REÍR Y LLORAR

Giangi Schibotto

La herencia intelectual, ética y política fundamental de Alejandro Cussiánovich está resumida magníficamente en un neologismo que él mismo, con su brillante chispa creativa, acuñó: la «epistemopática», entendida como fusión de la «episteme» con la «pietas», de los procedimientos «científicos», con los sobresaltos del alma, en fin de la inteligencia con el corazón. Pues en un normal día de su cotidiano compromiso diario, Alejandro es capaz de estar dictando clase en forma rigurosa en un exigente claustro académico y, una hora después, estar en una reunión de niños trabajadores, hablándoles en su propio lenguaje, que no es lo de la academia, pero no por ello es menos refinado y menos exigente. Y en la una como en la otra actividad, siempre está el hombre Alejandro en su integral «condición humana», hombre de cerebro y al mismo tiempo de latidos emocionales, de rigor y de ternura, de cultura y de amor, de mente abierta y de brazos abiertos.

En estos tiempos de exasperado maquiavelismo, de aparentemente definitivo triunfo de la «razón instrumental», la figura de Alejandro nos recuerda con su testimonio la vigencia de la «razón ética», de una herencia no revocable por la cual el hombre siempre debe tratarse como un fin y no como un medio.

La categoría que Alejandro acuñó en su pensamiento pedagógico ha sido la de «ternura». Gran gesto de coraje intelectual y político esto de reivindicar el protagonismo de una virtud casi olvidada en nuestros tiempos tan agresivos, tan violentos, tan brutales. En este sentido, la «ternura» de Alejandro tiene una carga revolucionaria y liberadora: es la indicación de un horizonte de transformación de la sociedad por la cual el hombre finalmente recobra el derecho pura y sencillamente al «amor», a la delicadeza del trato, al cuidado amigable, en fin, a un tramado de

relaciones interpersonales, sociales, políticas y hasta económicas, que no lo violenten, sino que lo amparen, que no lo marginen, sino que lo incluyan, que no lo vuelvan anónimo, sino que le restituyan su identidad personal y ciudadana.

Alejandro ha sido y sigue siendo la irrupción de lo humano en el universo autoreferencial de la política y de la economía, ha sido la terca imposición de una jerarquía alternativa por la cual en todo caso siempre prima el hombre y nunca se justifica que por razones de realismo, supuestamente «eficaz», se pueda avalar un derecho a utilizar a los hombres como simples herramientas para alcanzar un fin. En este sentido, Alejandro, con su vida y su testimonio, encarna la parábola evangélica del Cristo que abandona a las 99 ovejas para ir en busca de la sola que se había perdido: una actuación que podría aparecer sin sentido, absurda o poco racional, si no la juzgamos con el lente del amor, justamente de la ternura, de la idea de que cada ser humano es tan precioso que merece, él solo, todas nuestras lágrimas y todos nuestros abrazos.

Es esta la carga profética de Alejandro Cusiánovich. Y pero es una carga profética que no se orienta tan solo hacia un futuro lejano, sino que se hace propuesta y ejemplo para el presente. La cifra de esta carga profética es un profundo humanismo, que más allá de sus fundamentos trascendentes o religiosos, se concentra en lo inmanente, en los hombres en carne y huesos, que viven aquí y ahora en el mundo terrenal, en donde sufren, ríen, se casan, hacen hijos, viven y mueren. Estos hombres, y entre ellos los más marginados y necesitados, constituyen el marco viviente, hecho de rostros y latidos, dentro el cual, y solo dentro el cual, Alejandro coloca cualquier intencionalidad o actuar político, una política de «la ternura» entonces, del encuentro, de la solidaridad.

En el caso de Alejandro, además, este rostro del hombre ha asumido el rostro de un niño y más en particular de un «niño trabajador». Infancia y trabajo se unen en una valoración crítica; que es un revolucionar los alfabetos interpretativos, adultocéntricos y colonizadores, con los que hasta ahora se había mirado a estos muchachos trabajando por las calles y los campos de América Latina. Alejandro tuvo la intuición de leer en los

que se veían tan solo como andrajosos hambrientos, otros tantos protagonistas de un potencial movimiento social de contestación crítica a relaciones establecidas de dominio y de marginación. Y para todos y cada uno de ellos siempre tuvo un discurso, pero también un gesto emotivo de ternura. Por ello, creo que el «maestro» Alejandro nos ha indicado a todos la forma en que se puede juntar realismo y utopía, nos ha enseñado cómo configurar una pregunta social para transformar cada sueño, cada fantasía, cada utopía en respuestas eficaces y concretas. Y por ende, su ejemplo nos obliga a un ejercicio histórico, permanente y creativo, de concretización política y al mismo tiempo de latido humano, estético, ético, a la búsqueda de la esperanza y de la justicia.

*fotos*

*fotos*

*fotos*

