



la Aprender
Condición
Humana

Ensayo sobre
pedagogía
de la ternura



Alejandro Cussiánovich

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

*Aprender la
Condición Humana
Ensayo sobre pedagogía de la ternura*

Alejandro Cussiánovich V.



Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños
Trabajadores de América Latina y el Caribe - IFEJANT

Tomás Guido 257

Lince - Lima 14

Telefax: 265-5160

Teléfono: 266-1227

e-mail: ifejant@amauta.rcp.net.pe

web: www.ifejants.org

Edición a cargo de Ifejant

Responsable de la Edición: Yakelin Loi Caycho Tacza

Diseño de Carátula: Lorenzo Talaverano

Diagramación e Impresión: Editora Diskcopy S.A.C.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-06813

ISBN 978-9972-9291-5-1

Primera edición 2007 - 1000 ejemplares

Segunda edición 2010 - 1000 ejemplares



9 789972 929151

Financiado por:



minka

Centro de Promoción y Solidaridad



Castilla-La Mancha



ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Al MANTHOC,

Movimiento de Niños,
Niñas y Adolescentes
Trabajadores Hijos
de Obreros Cristianos,
en sus primeros 34 años
de vida, de lucha y de
testimonio de dignidad
para quienes seguimos
aprendiendo de los Nats
nuestra condición humana
desde la alegría,
la amistad, el amor
y la fidelidad hechos ternura.
A Carmen, Viruka y Elenita
las tres primeras niñas del primer
Grupo en «Jesús Obrero», en 1976.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

ÍNDICE

Un Prólogo Necesario
Introducción

CAPÍTULO PRIMERO

LOS ORÍGENES E INICIO DEL DISCURSO DE
PEDAGOGÍA DE LA TERNURA 45

El contexto del texto como pretexto

- 1.- El contexto de una crisis no resuelta
- 2.- En el marco de la violencia política y social
- 3.- La infancia trabajadora se organiza
- 4.- Es parte de la herencia de la teología de la liberación y de la educación popular
- 5.- La nueva subjetividad social que aportan las mujeres organizadas
- 6.- Una oportunidad, no aprovechada, para la ética y la política
- 7.- La pedagogía de la ternura como recuperación de la voz y la palabra
- 8.- Una pedagogía desde la protesta contenida
- 9.- La pedagogía de la ternura como propuesta
- 10.- Primeros intentos de formulación

CAPÍTULO SEGUNDO

EPISTEMOLOGÍA Y CAMPO SEMÁNTICO DEL
DISCURSO DE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA 65

- 1.- La educación como producción del campo simbólico
- 2.- Las culturas y campos simbólicos
- 3.- Pedagogía de la ternura, lenguaje, palabra y género comunicacional
- 4.- Pedagogía de la ternura entre la racionalidad e irracionalidad occidental y la irracionalidad y racionalidad andino - amazónicas

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

- 5.- La pedagogía de la ternura: un nuevo campo de sentido
- 6.- Categorías que conforman el campo semántico en el discurso actual de pedagogía de la ternura
- 7.- La pedagogía de la ternura y la construcción de la feminidad y masculinidad

CAPÍTULO TERCERO

VIDA COTIDIANA, SENTIDOS COMUNES, MODO DE VIDA Y PEDAGOGÍA DE LA TERNURA 89

- 1.- La experiencia de amor humano como condición de desarrollo
- 2.- El amor humano se aprende todo el tiempo y exige revisar nuestras representaciones del mismo
- 3.- La ética como horizonte del discurso de la pedagogía de la ternura
- 4.- Ternura: un discurso que se presenta ambiguo, difuso y paradójico

CAPÍTULO CUARTO

PEDAGOGÍA DE LA TERNURA: ¿PEDAGOGÍA O ALGO MÁS? 103

- 1.- Objeto o campo de objetos de la pedagogía de la ternura
- 2.- Pedagogía de la ternura como práctica no discursiva y como formación discursiva
- 3.- La pedagogía de la ternura como una relectura de la y las pedagogías
- 4.- La pedagogía de la ternura, algo más que simple pedagogía
- 5.- La pedagogía de la ternura es también pedagogía
- 6.- La pedagogía como interrelación
- 7.- La pedagogía de la ternura como comunicación en amorosidad
- 8.- La pedagogía de la ternura y la sociedad del conocimiento y de las tecnologías
- 9.- El Eros Pedagógico de la pedagogía de la ternura
- 10.- La pedagogía de la ternura no hace milagros

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

- 11.- La pedagogía de la ternura y la primacía del don sobre el deber y la obligación
- 12.- La pedagogía de la ternura y la construcción de una nueva subjetividad
- 13.- La pedagogía de la ternura exige un comportamiento virtuoso
- 14.- La pedagogía de la ternura y los aportes de la pedagogía crítica
- 15.- Pedagogía de la ternura: del lenguaje crítico al lenguaje de la posibilidad
- 16.- La pedagogía de la ternura y el cambio de la cultura escolar.
- 17.- La pedagogía de la ternura: aprender la condición humana es aprender a perdonar.
- 18.- La pedagogía de la ternura y el discurso jurídico.

CAPÍTULO QUINTO

LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA, COMPONENTE DEL PARADIGMA DE LA PROMOCIÓN DEL PROTAGONISMO 133

- 1.- Modernidad, protagonismo y desmodernización
- 2.- Pedagogía de la ternura, necesaria en la formación de una personalidad protagónica
- 3.- Protagonismo como concepto en evolución
- 4.- Construir y desarrollar un concepto
- 5.- Personalidad protagónica: un reto político y pedagógico
- 6.- Personalidad protagónica vs personalidad autoritaria
- 7.- Identidad y personalidad protagónica
- 8.- Actoría social y personalidad protagónica
- 9.- El protagonismo como parte de un proyecto de vida
- 10.- La pedagogía de la ternura como pedagogía del protagonismo

REFLEXIONES ABIERTAS 167

ANEXO 169

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

UN PRÓLOGO NECESARIO

Desde la aparición, hace tres años, de la primera edición de «Aprender la Condición Humana, ensayo de pedagogía de la ternura», ha surgido una serie de preguntas, de confrontaciones, de señalamiento de lagunas y ambigüedades que bien merece seguir reflexionando sobre un acercamiento a la cuestión de la llamada pedagogía de la ternura y hacerlo desde una doble preocupación. En primer lugar, desde una mayor exigencia pluridisciplinar crítica y, en segundo lugar, desde las implicaciones prácticas del discurso de la pedagogía de la ternura. La lectura del libro suscitó la pregunta: ¿y cómo se pone en marcha esta pedagogía de la ternura con niños, con adultos, con jóvenes privados de libertad o en el mundo de la familia, de las relaciones vecinales, o en el terreno de la política, de la economía, etc, etc?

DEMANDA CRECIENTE POR CÓMO ES EN LA PRÁCTICA

Por otro lado, se van multiplicando las experiencias concretas por hacer de la pedagogía de la ternura una práctica social en distintos campos del quehacer humano. La familia, la escuela, la organización social, pero muy en particular, espacios como las relaciones interculturales, las relaciones intergeneracionales y, en general, las relaciones de la vida cotidiana, constituyen cada vez más tiempos y espacios para preguntarse por la vigencia o no de los postulados de la pedagogía de la ternura. Pero nada de todo ello ha sido sistematizado y socializado, expuesto a la crítica, a una evaluación que permita alentar la reflexión teórica y la imaginación práctica. En breve, si aprender la condición humana no tiene acaso que ver con todo lo que al ser humano atañe, entonces no pasaría de ser una cuestión sectorial, casi privada reducida a relaciones interpersonales.

EL ENSAYO EXPRESA MEJOR LA INCERTIDUMBRE Y LA AUDACIA

Incluso es necesario señalar que no en vano se ha escogido hacer esta reflexión a modo de ensayo, sin siquiera observar en rigor lo que dentro de este género suele ser una frontera un tanto porosa con otras modalidades de comunicación. Y es que el ensayo permite mantener la flexibilidad, la docilidad a la subjetividad y a las ideas, como diría Medardo Vitier¹.

¹ Citado por **Rigoberto Pupo Pupo**, «Ensayo como búsqueda y creación. Hacia un discurso de aprehensión compleja», s/f, monografias.com; p.6; ver además **E.Morin et Alii**, «Educar en la era planetaria», Gedisa, 2003, p.18-19: «El pensamiento complejo incluye en su visión del método la experiencia del ensayo».

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Pero es en campo teórico y práctico desde el que surgen cuestiones centrales que el aprendizaje de la condición humana como resultante también de una pedagogía de la ternura debe considerar. Ello nos confronta directamente con la necesidad de preguntarnos por la cosmovisión desde la que se levanta el discurso de la pedagogía de la ternura; desde qué relación entre racionalidad y afectividad se reflexiona. O si se quiere, desde qué rol se le asigna a las realidades afectivo-sentimentales y a las que emanan de la racionalidad en los procesos educativos. Dicho de otra manera, estamos ante la cuestión central de la relación entre subjetividades y racionalidades². Es inviable un discurso sobre pedagogía de la ternura que no se confronte con los presupuestos heredados de la modernidad, de su concepción de vida, de la ciencia, del conocimiento, con la «frialidad burguesa», como la llama Adorno³ y su relación con otras culturas basadas en otros saberes, en otras concepciones de la vida, de la relación con el entorno, con otra racionalidad, con otras subjetividades y maneras de entender el afecto, la amistad y el amor. Pero también con otros propósitos y proyectos sociales y políticos de la acción educativa.

LA DIGNIDAD COMO CORAZÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA

Se podría afirmar que la cuestión epistemológica y antropológica refiere a qué entendemos por condición humana y si hay una sola manera de entenderla, de concebirla o si las formas y abordajes dominantes desde el mundo occidental y moderno, deben ser revisados para despojarlos de su pretendida universalidad *tout cours*. La comprensión de la condición humana desde la modernidad significó para nuestros pueblos del Sur, en particular para lo que hoy reconocemos como América latina, nuestra Abia-Yala –tierra madura- un avasallador esfuerzo por imponer a sangre y fuego la llamada civilización frente a la barbarie. Pero no se trata de un acto meramente cognitivo, sino de una cuestión valorativa, es decir, la imposición de una visión considerada superior, de un mundo de valores moral y políticamente superiores, y por ende, de una justificación naturalizadora de las diferencias hijas de las desigualdades, de las jerarquías, de las dominaciones, de las servidumbres, de los despojos⁴. Es el inicio de la imposición de lo que será de alguna manera hasta nuestros días, la cultura de la tutela, el orden tutelar.

2 Ver las reflexiones de **Gabriel Cohn**, «Teoría crítica», en C. Altamirano (director), Términos críticos de sociología de la cultura, Paidós, 2002, p.229 cuando resume las tareas, aunque difíciles, de la teoría crítica: «La constitución de subjetividades plenas, capaces de asociar la capacidad de reflexión personal con la sensibilidad abierta a todo lo que está vivo y a la solidaridad con todo lo que es humano».

3 **Ibidem**, p.229

4 Ver **Edgar Morin**, «Breve historia de la barbarie en Occidente», Paidós, 2007, quien luego de un señalamiento histórico nos invita a *Pensar la barbarie del siglo XX*, p.75-110.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Por otro lado, es evidente que la pedagogía de la ternura no es la única vía para aprender la condición humana. Pero todo parece indicar, que lo que sustenta a la pedagogía de la ternura, es un componente transversal a todo intento por aprender, enseñar la condición humana y que además presupone una transformación en la comprensión del ser humano como parte de un universo mayor, como parte de su pertenencia a la realidad cósmica, como en insoslayable relación con la naturaleza, como un ser hecho, un ser producto y un ser productor de lo que Morin llama la «*Reliance*», que en torpe traducción podríamos llamar ser activa y amorosamente vinculantes y vinculados⁵. Sin más se puede decir que centrarse en la condición humana, refiere a la calidad de los lazos sociales, a los significantes que están en juego cuando de lazo social se trata⁶. Y es precisamente en esta relación que la pedagogía de la ternura está llamada a jugar un papel fundante, que el afecto, el amor, la experiencia de ser queridos y de querer, imprime a todo lazo social su significación humanizante y su relevancia en la constitución de una subjetividad abierta al encuentro, a la comunicación constructiva, a la afirmación especialmente en los primeros años de vida y adolescencia del *self*, de la identidad.

Pero no se puede desconocer la paradoja que hay en la *reliance*, en el establecimiento de lazos sociales. Paradoja que entendemos como que *reliance*, *lazo social* son vínculos sociales de carácter no social. Es decir, en que aquello de social no puede entenderse como sinónimo de rol social, de tarea social, de función social. Ello equivaldría a una instrumentalización del otro o a hacer de la relación una ocasión de control social para someter, poseer, dominar, algo entonces incompatible con el sentido de la pedagogía de la ternura, del cariño, del afecto, así lo recuerda A. Touraine⁷ cuando plantea lo que él entiende como el sujeto, es decir, como el producto del Actor social que lucha por no ser dependiente ni de la cultura, ni de la religión, ni de la tradición, ni de la comunidad, etc.

Centrar la pedagogía de la ternura en el eje de la dignidad, equivale a restituirle a la labor educativa su razón de ser, es decir, asegurar que el proceso de humanización no se detenga, que avance y madure; equivale asimismo a sostener el proceso de desarrollo físico, biológico y espiritual del ser humano. El discurso sobre la dignidad puede aparecer como pecando de ontologismo. Pero la Corte Constitucional de Colombia asume como dignidad tres aspectos que son relevantes para una mejor comprensión de lo que está en juego en la acción educativa que pretende inspirarse en la pedagogía de la ternura: a.-la autonomía para diseñar un plan vital y autodeterminarse;

5 En «*La Méthode 6, Éthique*», Seuil, 2004, p.239: «Noción inventada por el sociólogo Marcel Bolle de Bal, llena un vacío conceptual al darle una naturaleza sustantiva a lo que estaba concebido liberalmente sólo de forma adjetiva y pedagógica, y al darle un carácter activo a este sustantivo. «religado» que es pasivo, pero «religante» es participante, «*reliance*» es activante. Se puede hablar de «desligante» como opuesto a «*reliance*».

6 Ver los aportes de Michel Thibaut, «*Lazo social y significantes*», p.9-20, en «*Infancia y Adolescencia. Enfoques psicoanalíticos y jurídicos*», 2010, UPS, Quito

7 En «*Critique de la modernité*», Fayard, 1992, p.243; «*Qu'est-ce que la démocratie?*», Fayard, 1994, p.180.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

b.- ciertas condiciones materiales para vivir bien; c.-la intangibilidad del ser humano como condición para vivir sin humillaciones⁸. Es lo que constituye el *allin kawsay*, el buen vivir de los quechuas o el *suma Jaqña* de los aymaras⁹.

Sin embargo, las categorías hasta aquí empleadas como dignidad, sujeto corresponden a la cosmovisión occidental. Si quisiéramos referirnos a la cosmovisión andina o amazónica, ¿qué conceptos, o mejor qué narrativa debiéramos desarrollar para encontrar ese núcleo de lo humano que podría ser equivalente a lo dicho hasta aquí? Si la pedagogía de la ternura hasta ahora desarrollada no puede ocultar su antropocentrismo; si el cariño está casi exclusivamente reconocido entre «iguales» seres humanos. Mientras en nuestros pueblos indígenas todo tiene vida, todo participa de alguna manera en cultivar y en producir vida a diversos niveles. Lejos de estrecharse el ámbito de vigencia de una pedagogía de la ternura, ésta deviene en una experiencia cósmica, planetaria. Pero éstas son reflexiones que deben ser desarrolladas con profundidad y tiempo, con capacidad de admirar, de conmoverse, de contemplar, de ser sabios que en nuestros pueblos indígenas es su modo de vida, de estar¹⁰. Sin cariño y respeto, no hay vida para nadie.

LA TERNURA: UNA EXPERIENCIA QUE NO SE DEJA CONCEPTUAR

Entre los aspectos puntuales que, a nuestro entender, deben ser tomados en cuenta, pues emergen de la socialización del texto primero sobre pedagogía de la ternura, podemos elencar los referentes a una mejor delimitación de lo que se entiende finalmente por ternura y su campo semántico y práctico. Y esto, por la ambigüedad histórica inscrita en el mundo de lo que llamamos sentimiento, afecto, cariño, amor, ternura. Ambigüedad surgida de la complejidad del contexto social, político, cultural del que no puede desentenderse el discurso de la pedagogía de la ternura como expresión de una perspectiva humanista¹¹.

Pero no es ajena a esta ambigüedad la creación y evolución de las categorías público-privado, intimidad-individualidad, foro interno-foro externo. Sin embargo, la ternura más que un concepto, es el resultado complejo de una experiencia, de una vivencia, de un evento que si bien él mismo es transitorio, es como el climax de una dinámica que la precede y que se prolonga; podríamos decir, que es como la punta del iceberg, lo que la sostiene es la base que no se ve, pero que es allí donde la pedagogía de la ternura

8 Citado por **Rubiela Godin**, «*Vida cotidiana, sueños y esperanza. Infancia trabajadora en Sucre*», proyecto de tesis para la Maestría en Estudios de Familia, Universidad Externado, Colombia, 2010, p.18.

9 Ver **Grimaldo Rengifo V.**, «*La Recuperación del respeto*», 2008, n.2, Pratec, p.18-23

10 Ver **Darío Espinoza**, el testimonio de **Ciprian Phuturi Suni**, «*Tanteo puntun chaycuna valen. Las cosas valen cuando están en su punto de equilibrio*», Chirapaq, 1997, 400ps.; **M.Brondi Z.**, **G.Rengifo V.**, «*La niñez andina*», TdH, Pratec, P.G.Titikaka, p.34-37: 'No nos interesa Ser, nos importa Estar vinculados a nuestra tierra».

11 No en vano en nombre del humanismo se han justificado atrocidades como lo recuerda **Maurice Merleau-Ponty**, «*Humanisme et terreur*», Gallimard, 1980, passim.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

encuentra su densidad, su continuidad y su vocación a la transversalidad de la vida.

Por otro lado, el tema del protagonismo viene conociendo una serie de nuevos abordajes conceptuales que permiten un enriquecimiento del pensamiento teórico que le subyace y eventualmente de las implicaciones que de ello se derivan. Sin lugar a dudas, la pedagogía de la ternura como propuesta conceptual, nos entronca directamente con la ética y la política. El todo, invita a preguntarnos por la relación entre pedagogía de la ternura y teoría compleja así como la teoría crítica. Desde allí convendrá ensayar precisar los principios ético-políticos articulantes de la práctica y concepción de la llamada pedagogía de la ternura.

CUESTIONES QUEDADAS EN EL TINTERO Y EN EL ESBOZO

Hay, además, algunos referentes no incluidos en la primera edición y que deben ser más formalmente señalados. Nos referimos a la reflexión bíblico teológica sobre la ternura que bien puede trazar una ruta histórica estimulante¹². Pero además, la propia perspectiva de lo que la teología de la liberación puesta por escrito a inicios de los años 70 plantea, lo hace desde una matriz inocultablemente occidental. Es cierto que en esta versión de la teología de la liberación se toca, como un aspecto fundamental, la relación entre el amor y la justicia, entre el ágape y la necesidad de que éste sea significativo en la lucha por la emancipación, por la liberación. Dos cuestiones hacen necesaria una revisión en el sentido de un avance crítico y tomando en cuenta la complejidad de nuestra realidad en la que habitan culturas y cosmovisiones diferentes, y otra, es la creciente producción teológica desde dichas culturas, muy en particular desde el mundo andino, quechua y aymara¹³. El tema tanto pedagógico como el mundo de la afectuosidad, de las expresiones y símbolos de lo que entendemos por subjetividad social, por ternura desde la matriz andina y amazónica requiere ser desarrollado para una refundación de lo que se ha dado en llamar pedagogía de la ternura hasta hoy. No se trata sólo de quedarse en las formas habituales de expresar las *relaciones* marcadas por el afecto, sino de ahondar en la significación social, comunitaria de la vida de los runas y de cómo esto no se reduce a relaciones interpersonales sino cósmico planetarias.

Todo ello nos invita a considerar la pedagogía de la ternura como centrada en una actitud práctica y conceptual de apertura, de flexibilidad, de incertidumbre, de acogimiento de lo que desde otros horizontes culturales puede hacerla menos parroquial, pero igualmente menos pretendidamente universal. Categorías como persona, sujeto tienden a aparecer como abstracciones y de horizonte estrecho si las cotejamos con concepciones como las que subyacen

12 Manuel Díaz Mateos, «Grande es tu ternura, Señor», CEP,2002,37pp; Carlo Rocchetta, «Teología de la Ternura», Koinonía 36, 2001, Salamanca.

13 Ver los trabajos del ISEAT, en Josef Estermann (coord.) y AAVV, «Teología Andina.El tejido diverso de la fe indígena», La Paz, Bolivia, 2006, t.I, t.II, en particular Simón Pedro Arnold, « Esbozo para una refundación mestiza de la Teología de la Liberación. Un punto de vista desde la teología andina», tII, p.455-472.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

a *runa*, a *jaqi* indisolublemente ligadas a la colectividad, a la naturaleza toda, pues todo tiene vida, todo es parte de la vida de los sentimientos, de las emociones, de la experiencia interior.

Igualmente, no se ha realizado un intento de ubicar el discurso actual de la pedagogía de la ternura en el horizonte de la historia de la pedagogía en nuestra región latinoamericana para reconocer antecedentes y eventuales enriquecimientos.

NECESIDAD DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

La primera complejidad tiene su origen en el hecho de ser el nuestro un país con pueblos indígenas, con culturas ancestrales diversas, con procesos de mestizajes acentuados, con una predominancia de pensamiento occidental moderno en la educación nacional, en el concepto de desarrollo, en el pensamiento jurídico, en la concepción de la democracia, de la ciudadanía, en la visión de territorio y de la propiedad, etc.

Además, lo señalado hasta aquí evidencia de la urgencia de hacer confluir un sentido más exigente de la complejidad de este discurso de la pedagogía de la ternura y la teoría crítica, lo que presupone afirmarla como un pensamiento siempre en elaboración, como intuiciones que demandan no desligarse del paradigma de la incertidumbre frente a los relativos avances que se vienen haciendo al respecto. De allí la pertinencia de superar una razón meramente metonímica, es decir, la que separa, la que divide, la que establece categorizaciones discriminantes, la que deja en el olvido, la que oculta, la que hace desaparecer experiencias, saberes inquietantes, la que avasalla para poner orden, *su orden*; en fin, se trata de abordajes que están preñados de formas alternativas de pensar y hacer alternativas¹⁴.

1.- ¿EN QUÉ PARADIGMA PEDAGÓGICO SE UBICA LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA?

Esta es una legítima pregunta que se han hecho muchos educadores, no sólo como una preocupación académica, sino para reconocer sus raíces históricas, lo que hereda de otras maneras de entender la pedagogía y la práctica educativa que ella fundamenta e inspira, sino para reconocer las implicaciones teóricas y prácticas que la pedagogía de la ternura trae consigo. ¿No será, acaso la pedagogía de la ternura mera reproductora del «espiritualismo pedagógico»? o ¿una nostálgica expresión del positivismo pedagógico de inocultable inspiración liberal? Hay quienes ven en el discurso de la pedagogía de la ternura una expresión más del humanismo en el campo pedagógico educativo, pero que en el contexto de nuestra Región, bien podría

¹⁴ Ver las sugerentes reflexiones de **Boaventura de Sousa Santos**, «*Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*», UNMSM, 2006, p.66: «Sin una crítica de dicho modelo de racionalidad occidental, dominante al menos desde hace dos siglos, todas las propuestas presentadas por el nuevo análisis social, por más alternativas que se juzguen, tenderán a reproducir el mismo efecto de ocultación y descrédito»

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

de facto estar jugando un papel finalmente justificador de espiritualismos y humanismos paradójicamente autoritarios¹⁵. No obstante, consideramos que la pedagogía de la ternura como discurso relativamente reciente, se inscribe en la experiencia histórica de educación popular que se dio en las primeras décadas del siglo XX con José Carlos Mariátegui y los movimientos obreros de entonces, encarnando voluntad política de cambio radical y la fuerza movilizadora de la utopía que dichos sectores hacían suya y que de alguna manera están presentes en el contexto actual.

Si asumimos que hay un modelo pedagógico implícito o explícito en el discurso conceptual y práctico de la pedagogía de la ternura, debemos convenir en reconocer qué representación mental la expresa, qué propuesta global y coherente establece para una acción educativa transformadora. Ciertamente que cuando de pedagogía de la ternura hablamos, no la estamos restringiendo a modelos de carácter escolar, a una concepción estrecha de currículo, aunque también en este ámbito debiera ciertamente actuarse.

a.- Tipologías que se van enriqueciendo

En la historia de la pedagogía, las pedagogías históricamente concretadas en propuestas educativas han expresado siempre una manera de entender la finalidad educativa cara a la comprensión de las realidades históricas. Quienes han intentado hacer una clasificación de las corrientes pedagógicas, suelen establecer dos grandes campos. Así, Chiroque¹⁶ plantea dos referentes globales, uno en torno a lo que da en llamar tradicionales a las pedagogías y sus modelos como la pedagogía activa, marxista, no directiva. Mientras entre las contemporáneas, señala la pedagogía tecnicista, la pedagogía del conocimiento y la pedagogía histórico-crítica. Pero estamos ante una clasificación que no elimina las porosidades que existen entre los referentes ético filosóficos que subyacen a sus epistemologías. Así tanto lo tradicional como lo contemporáneo de por sí nada nos dicen de las orientaciones políticas, académicas, culturales que hay en cada una de estas grandes clasificaciones. Se requiere hacer un análisis más específico para reconocer las tendencias sociales, políticas y culturales que subyacen a las distintas maneras como se ha dado en adjetivar a las pedagogías. Y es que la clasificación antes señalada, está pensada desde el marco de la modernidad propia de mediados del siglo XIX y siglo XX.

Algo que debe recordarse, es que las distintas pedagogías y sus paradigmas subyacentes, de una u otra manera representan una especie de síntesis que

15 Carlos Alberto Torres, «Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte», en «Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI», CLACSO, 2002, p.30-36: «Sin embargo es claro que tanto las propuestas espiritualistas autoritarias como las humanistas continúan apareciendo en los ambientes pedagógicos latinoamericanos, especialmente las primeras asociadas a experiencias dictatoriales».

16 Ver Lucio Valer, Sigfredo Chiroque Ch, «Pedagogía», UNMSM, 2000, passim: S.Chiroque, «Modelos Pedagógicos», IPP, 2008, en Power Point.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

recoge, por un lado y a su aire, algo del legado de lo mejor logrado por las pedagogías que las anteceden, reelaborándolas con rupturas radicales en algunos casos, pero con continuidades perceptibles, en otros. Y es que en el campo de la reflexión pedagógica fruto de nuevas experiencias, se vive la tensión permanente entre la libertad frente a la tradición y simultáneamente asegurar que lo tradicional se mantenga abierto hacia adelante. Quizá se verifique aquello de la necesidad del diálogo que insta en nosotros el conocimiento histórico entre «el Otro» y «el Mismo» como lo recuerda refiriéndose a la educación de la antigua Grecia y la educación moderna un historiador de la educación¹⁷. Con ello no obligatoriamente se cae en cierto eclecticismo pedagógico, sino en una síntesis que representa novedad y no sólo repetición. La pregunta, entonces, sería, ¿qué de novedad hay en la llamada pedagogía de la ternura? Posiblemente en la historia de las pedagogías, las novedades deban indagarse en los acentos privilegiados y en la forma de establecer equilibrio con los demás componentes o dimensiones de un pensamiento y práctica pedagógicos.

Por lo que a la pedagogía de la ternura respecta, la indagación debe girar en trono a la ternura, es decir, al eje desde el que se pretende reconstruir o recuperar la globalidad de dimensiones que conforman una propuesta teórica y práctica de la pedagogía. Pero ningún eje escogido como acentuado de forma específica puede ser entendido al margen del contexto social, político, cultural, étnico y político en que surge, es decir a la situación a la que pretende responder.

Ya se señaló en el primer capítulo, que el contexto en que surge el discurso de la pedagogía de la ternura, es el del conflicto armado interno vivido en el país durante dos décadas. Ese conflicto expresó y agravó la ausencia de estructuras sociales, económicas y políticas que garantizaran equidad y convivencia pacífica, así como un clima de respeto y reconocimiento necesario para evitar la dramática negación de la fraternidad entre las y los peruanos. Pero toda situación comparable a la vivida en el país, deja de ser apenas algo coyuntural, transitorio, episódico. La relectura y resignificación de lo vivido, permite descubrir las grandes cuestiones que están en juego, cuestiones que refieren a lo permanente, a lo sustantivo de todo pueblo, cuestiones que vuelven a centrarnos sobre lo perenne, lo fundante y fundamental y que simultáneamente son el corazón de la labor educativa porque nos colocan ante el sujeto como resultado del reconocimiento del otro, de, incluso, la mera experiencia de la existencia del otro. Con muchísima razón se afirmó que donde no hay alteridad, no hay sujeto¹⁸. Y la educación es, fundamentalmente, cuestión de alteridad.

17 Ver **Henri-Irénée Marrou**, «*Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité. Le monde grec*», Seuil, 1948, 7ème édit., p.12-13

18 Ver **Boris Cyrulnik**, «*El amor que nos cura*», 2005, Gedisa., p.66. El original en francés tiene un título significativo, Parler d'amour au bord du gouffre, hablar de amor al borde del abismo.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

b.- La pedagogía de la ternura como pedagogía de la complejidad y por ende de la incertidumbre

Probablemente uno de los campos y de los tiempos más complejos hoy en la vida de los seres humanos, por lo menos en el mundo occidental u occidentalizado, sea el de las profundas transformaciones de la vida afectiva y sexual. Todo parece indicar que estamos en pleno proceso, en una especie de *labor de parto* masivo y en el que las nuevas generaciones son protagonistas indiscutibles, pues el ethos heredado en relación a familia, a relaciones y roles de padres e hijos, hijas, la relación de pareja, el declinar de tradicionales referentes de seguridad, el trastoque de los roles asignados culturalmente en la familia, en aquello que llamamos matrimonio, en lo que otras generaciones y visiones de la vida consideran como pérdida de valores –es decir, de los valores reconocidos en un momento dado como funcionales a la felicidad de los individuos en el contexto de esa generación- hoy, conocen derroteros no sin razón sorprendentes y que producen cierta perplejidad.¹⁹ Pero hablar de cambio de roles significa reconocer el cambio de subjetividades, de afectos, de emocionalidades. Todo ello trae implicaciones importantes para la labor educativa. Una de ellas es preguntarnos por cómo encarar «...la profunda crisis en el entendimiento de cuál es el sujeto pedagógico a educar. Lo que podría denominarse como una crisis endémica de los sistemas se refleja en una dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos, que refleja asimismo una dislocación, también de magnitud, entre los discursos de las nuevas generaciones(lo que en el mundo avanzado se ha denominado la generación Nintendo) y las generaciones adultas»²⁰

Predominan dos actitudes, el reconocimiento de la complejidad del tema y, por ello mismo, la incertidumbre sobre el futuro. Sin embargo hay dos virtudes –pues no son abstractamente «valores»- que deben ser materia de la formación que desde la pedagogía de la ternura hay que asumir sin más. Refieren al sentido de responsabilidad y de autonomía. Dos factores esenciales en la construcción de la dignidad de todo ser humano.

Corresponde a experiencias como las que podría suscitar la pedagogía de la ternura, contribuir a que este período de transición en esta materia vital para el buen vivir y felicidad, sortee con relativo éxito los eventuales riesgos de subjetivismo que pudieran empañar una búsqueda que no nos puede dejar indiferentes o cerrados en nuestras maneras de representarnos y percibir el fenómeno. Lo que de *fluidéz*²¹ pudiera tener esta realidad creciente, no debe llevarnos a pretender congelar esta búsqueda. El despojarse y despojar a

19 Ver al respecto el interesante artículo, de circulación interna, de **Ernesto Galmez**, y los acotados comentarios a partir del mismo, en Fulanos y Menganos el día 5 de enero 2010 en Canal 6.

20 **C.A.Torres**, op.cit., p.43.

21 Ver los trabajos de **Zygmunt Bauman**, en particular «*El amor líquido*», Fce, 2005, passim

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

la sociedad de la ficción como modo de ser y estar en sociedad, constituye un valioso mensaje no sólo de realismo histórico, sino de reconocimiento de la importancia de ser actores, sujetos de la propia historia individual y colectiva. Allí se asienta el optimismo y la esperanza que lo que viene, puede ser mejor que mucho de lo heredado en este campo. No obstante conviene no olvidar que en este ámbito, en especial, no hay certezas absolutas y «la ternura filial y el amor romántico», son «dos maneras de amar en el filo de la navaja»²² y como diría Morin, «...la solidaridad, la amistad, el amor son los cimientos vitales de la complejidad humana»²³. Él mismo nos recuerda que el pensamiento complejo nos conduce hacia una ética de la responsabilidad (reconocimiento del sujeto relativamente autónomo) y de la solidaridad (pensamiento que religa, amarra, compromete, mueve a compromiso)»²⁴

c.- 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 hagan 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 éstos 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.²⁵El propósito de la pedagogía de la ternura, es, sin desconocer las transformaciones del cambio de época, contribuir a que la

22 Boris Cyrulnik, «El amor que sana...», op.cit, p.91

23 Ver «L'Étiquette», op.cit, p.34

24 *Ibidem*, p.68-69: «Un imperativo mismo liga epistemología compleja, antropología compleja y ética compleja para enfrentar la barbarie del espíritu».

25 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».

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

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 crítico devienen las dos caras de una misma moneda antropológica y epistemológica.

d.- 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, 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 cosas²⁶ 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 posesionarse 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»²⁷ 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.

²⁶ Boaventura de Sousa Santos, «Conocer desde el Sur...», op.cit, p.18-19

²⁷ Boaventura de Sousa Santos, «Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria», UNMSM, 2006, p.50

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

e.- 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 amor²⁸. Incluso, se trata de construir sentido a posteriori. No se trata de encontrarle sentido 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 Albert Camus que lo importante no es lo que los otros han hecho de nosotros, sino lo que nosotros hacemos de 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»²⁹

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 vínculos³⁰

No obstante, el reto mayor consiste en que la pedagogía de la ternura no sólo 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 amor. Aquí se anudan la perspectiva crítico-hermenéutica, la razón contrahegemónica y la utopía de una humanidad que apuesta por la vida sin restricción alguna en el planeta.

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

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

30 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»

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

f.- 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 *milieu*, 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 generaciones³¹ serán más sanas humanamente hablando que las generaciones 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. 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 fantasmas³².

g.- 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 Gutiérrez³³ hay que entenderla desde el reverso de la historia. La nueva ética es un cuestionamiento radical desde los no-persona, los no hombre, 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 Lévinas³⁴ o se les considera parte de los desechables. Ubicarse

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

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

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

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

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

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 político³⁵

Boff nos invita a salir del paradigma de la dominación, de la conquista y pasar al paradigma del cuidado³⁶. Mientras el paradigma del cuidado es no sólo 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 sólo 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 éstos con el entorno, con la naturaleza toda. Por este camino, la pedagogía de la ternura refiere a la casa común, a la *oiconomía*, 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 éstos 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»³⁷. 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»³⁸ estas dos últimas, la responsabilidad y la solidaridad debilitadas, figuraban ya entre las diez cuestiones con las que se cerraba el siglo XX³⁹

35 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».

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

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

38 **Ibidem**, p.22

39 **IINU**, «Estados de desorden», 1994, *passim*

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

h.- 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 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»⁴⁰. 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 a cualquier persona 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 desarrollo⁴¹. De Paulo Freire se recoge este llamado a cultivar una actitud y una mirada afectuosa y de profundo respeto⁴². 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 sólo 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. Y es que ella se presenta, por principio, como una especie de «declaración pre-verbal de amor»⁴³

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

41 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.

42 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)

43 **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.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

¿Qué papel tiene el lenguaje en el ciclo de cambio?

La principal arma que se tiene es el lenguaje, por poseer la capacidad de desarrollar espacios de comunicación que facilitan el diálogo y el intercambio afectivo. Así el lenguaje no sólo es visto como aquellos códigos sociales instaurados que determinan nuestras interacciones verbales y no verbales, sino que tiene sus raíces en la propia condición humana que se funda en la emocionalidad, esa capacidad de creación de nuevas sensibilidades, la capacidad de transformarse a sí mismo y crear nuevas prácticas.

El lenguaje es una práctica social constituida por sensibilidades que producen y/o reproducen sensibilidades. El lenguaje es la práctica social más significativa para el enfoque de la pedagogía de la ternura. De esta manera «La pedagogía de la ternura apunta a desarrollar las distintas expresiones de lo que se ha dado en llamar el «contagio afectivo» que además dice estrecha relación al contexto y a los modos comunicacionales y que vale para toda edad de la vida.» (Cussianovich, 2007:81)

El desafío grande es usar y desarrollar un lenguaje de la ternura entendido como un lenguaje de la posibilidad. Deseo y amor coexisten en la posibilidad, ya no sólo en el lenguaje de la crítica. Orientar en la ternura requiere practicar un nuevo lenguaje.

Alfredo Pérsico G.

i.- La pedagogía de la ternura es también techné

Se trata de restaurar una escisión existente entre el mundo simbólico y la técnica en el sentido moderno. Cierta discurso sobre la pedagogía de la ternura, corre el riesgo de abonar a favor de esta imperdonable ruptura o desvinculación, cuando de aprender la condición humana se trata en el mundo de hoy tan definitivamente marcado por la difícilmente imaginable revolución tecnológica. Ciencia, tecnología y humanidades, encuentran limitaciones graves para darse la mano, no obstante los esfuerzos por la interdisciplinariedad de los enfoques, en particular entre las ciencias duras y lo que a arte, pintura, teatro, música, literatura, danza, la gimnasia, la educación física, etc, refiere.

Es explicable que en el discurso sobre pedagogía de la ternura en un primer momento se haya insistido en la significación del *EROS* y en la necesidad de ponerlo en relación con el *AGAPE*. En efecto por el *Eros* tendemos a

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

enfaticar el principio de exclusión, de apropiación, la tendencia egocéntrica; por el Agape, ponemos de relieve el principio de inclusión. Todos llevamos dentro la muerte del otro, pero en sentido inverso, llevamos dentro «el amor al otro»⁴⁴ Pero ya en la tradición griega, cuando se refiere a la *praxis* y a la *teoría*, éstas están indisolublemente articuladas con la *techné*, que en el largo debate sobre su significación en la historia del pensamiento en Grecia, se emparenta más bien con un tipo de teoría directamente finalizada a la práctica, como distinguiéndose de la teoría pura y dura⁴⁵. Ello constituye una invitación a la necesaria reflexión, en el campo de la práctica social educativa, sobre el cómo se hace realidad operativa en concreto la llamada pedagogía de la ternura. No se trata de un rápido reduccionismo de dicha pedagogía a los aspectos curriculares, didácticos, metodológicos y de tecnología educativa propios de la escuela y de los sistemas de formación y capacitación escolarizados en su organización y planificación. Pero para maestros y maestras, si no ven realmente la viabilidad de los planteamientos de la pedagogía de la ternura para el campo en que desarrollan su labor profesional, dicho discurso pedagógico no termina de presentarse como un loable esfuerzo meramente conceptual, teórico. Al respecto, podrá verse al final de esta edición, algunos avances a modo de provocar imaginación didáctico- pedagógica. Se requiere entonces desarrollar estos tres componentes, este bucle: una práctica social educativa que articule a la propuesta de pedagogía de la ternura como un proceso sensi-tecno-pensante⁴⁶.

2.- UNA EXPERIENCIA PARA ENTENDER Y EXPLICARNOS EL SENTIDO DE LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

a.- Tres momentos de un proceso

Podemos señalar tres momentos significativos de una experiencia práctica y de reflexión aún en proceso. En 1976 se inicia la organización de niños trabajadores, con un profundo sentimiento de valoración de su condición de trabajadores y un vivo sentido de su dignidad. En este período no se hablaba de pedagogía de la ternura sino –en el espíritu de la JOC- de un gran amor a todos los trabajadores y muy en particular a los que salen desde el alba de sus vidas a luchar por sobrevivir con dignidad. El año 1985-1986, marca un desafío el pensar la pedagogía del Manthoc desde el ámbito de la escuela. Lo que sigue más adelante presenta el proceso inicial de este incursionar en el mundo de la escuela con los mismos sentimientos y pasiones con los que se venía -desde hacía ya diez años- acompañado al movimiento. Pero

44 E.Morin, «L'Étique», op.cit.p.14-15

45 ver las agudas exploraciones en la historia griega sobre la *techné*, en W.Jaeger, «Paideia...»op.cit, p.515: «...la *techné* como teoría se distingue de la «teoría» en el sentido platónico de la «ciencia pura» ya que aquella teoría (la *techné*) se concibe siempre en función a una práctica».

46 Ver O.Jara, op.cit, p38; nos parece necesario añadir aquello de «tecno», que en griego precisamente constituye un eje mediador entre práctica y teoría, haciendo el campo de la sensibilidad un elemento que Jara coloca de forma interesante.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

será sólo a finales de los ochenta e inicios de los noventa en que se acuñará la expresión pedagogía de la ternura como se apunta en el capítulo primero del libro. Entre 1995 y 1998, en ocasión de sistematizar la experiencia de la escuela de Nats de Ciudad de Dios en Lima y elaborar la propuesta curricular diversificable desde los Nats, se hace una reflexión más formal en torno a cómo la pedagogía de la ternura constituía una entrada pedagógica y una manera de entender la relación educativa en la escuela. Es entonces que se elabora el esquema que explica cómo fuimos relejendo la experiencia acumulada en casi treinta años. Falta aún plasmar de forma más concreta lo que podría ser la práctica de la pedagogía de la ternura en la escuela.

b.- La pedagogía de la ternura y la escuela de Nats

En nuestro país hemos conocido en las primeras décadas del siglo XX iniciativas altamente significativas en materia de educación de los sectores obreros y populares. Es decir, iniciativas surgidas de las mismas organizaciones sociales en materia educativa. Es el caso de las llamadas universidades populares, universidades obreras en tiempos de José Carlos Mariátegui, de Víctor Raúl Haya de la Torre. El encuentro de dos dinámicas, la de los trabajadores organizados y la de estudiantes e intelectuales sensibles a las demandas de aquéllos; experiencias reeditadas hasta mediados de los 80 en la universidad popular de Arequipa, por ejemplo. Cincuenta años más tarde, es el movimiento social de NNATs que decide abrir escuelas exclusivas para niños trabajadores, para repensar la escuela desde la matriz subjetiva y experiencial, cultural e ideocrática de los niños y niñas trabajadores.

A finales de 1985, la revista de educación popular Autoeducación, publicada por el Instituto de Pedagogía Popular, se propuso elaborar un informe especial en torno a cómo veían los propios niños la educación y la escuela. Se congregaron niños y niñas de colegios fiscales de barrios de Lima norte, sur, de distritos populares y populosos como el Agustino, Surquillo, Villa el Salvador, Comas, Micaela Bastidas y algunos chicos del colegio los reyes Rojos de Barrano. Luego de una sostenida presentación de cómo cada muchacho o muchacha veía la educación y su escuela, se entabló un cierto debate, aunque no muy profundo. Entre los participantes estaban niños y niñas del Manthoc, organización que a la sazón tenía diez años de vida. Estos niños trabajadores se mantuvieron más bien insatisfechos e indignados, al oír testimonios como los de los Reyes Rojos en que la relación entre docentes y estudiantes era abiertamente horizontal, basada en la autonomía, y la confianza mutua y donde los reglamentos eran resultado del mutuo acuerdo y siempre un referente más bien orientativo. Igualmente, los chicos del CECUMVES, estaban muy contentos de poder organizar la escuela no en base a grados formales, sino laboratorios de lenguaje, matemática, ciencias

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

según el nivel de conocimientos y objetivos logrados por los chicos. Al término de la entrevista colectiva, y que fuera publicada en la revista Autoeducación, n., 1985, los niños y niñas trabajadores nos convocaron a una reunión a los tres docentes que estábamos comprometidos con los grupos del Manthoc de los que ellos formaban parte. Casi fuera de sí por el impacto provocado por las experiencias de barranco y Villa el salvador, nos reprocharon no haberles compartido que ese tipo de escuelas existían y no sólo ese remedo de escuela que eran las que ellos frecuentaban y en las que el alumno contaba poco o nada. Allí mismo tomaron el acuerdo de organizar una escuela para niños trabajadores con toda la libertad que habían constatado en los reyes Rojos y Fe y Alegría de Villa el Salvador. Eso sí, la escuela hay que organizarla con los mismos criterios y estilo con el que funciona la organización del Manthoc. Nos confiaron la responsabilidad de diseñar una propuesta que luego de ser aprobada por el movimiento se pondría en marcha en el antiguo mercado popular de Ciudad de Dios con los niños, niñas que trabajaban en dicho mercado. Así se empezó dicha escuela, que aún continúa sus actividades. Luego de un tiempo se nos pidió explicar cómo era que la pedagogía de la ternura entraba en nuestra práctica educativa desde los niños y niñas trabajadores. Esta fue la forma como se elaboró un gráfico que pintaba el proceso que se iba produciendo y la experiencia vivida durante y sistematizada un tiempo después.

1.-Primer contacto: Acercamiento natural a los chicos y chicas en su lugar mismo de trabajo en el caso, en el mercado de Ciudad de Dios en el que se había pensado abrir un servicio que llamaríamos programa educativo exclusivo para niños y niñas que trabajan. El acercamiento contrastaba con la forma como los adultos suelen mirar y tratar a los niños que venden al paso o en un puesto. En general son los niños trabajadores que buscan al adulto como cliente. Esta vez, éramos los adultos que tomábamos la iniciativa y no para comprarles algo, sino para decirles que veníamos para empezar una escuela, si ellos estaban de acuerdo, pues habíamos observado que muchos sólo trabajan, pero no iban a la escuela. Las preguntas con las que nos recibieron fueron rotundas. ¿Por qué quieren hacer esa escuela con nosotros los niños trabajadores, cuando aquí hasta nos hacen sentir vergüenza por trabajar?. Porque para nosotros, les decíamos, tú vales, tú eres alguien que tiene dignidad y trabaja para no depender de limosnas o regalitos. Lo que surgía entonces, era una gran sonrisa, una especie de vieja amistad, como si nos conociéramos de años. Es decir, había surgido no sólo un diálogo, sino antes una simpatía mutua, una especie de emoción placentera para los chicos reflejadas en su cara, en sus ojos. No los veíamos como pobres, sino como luchadores por sobrevivir con dignidad. Esa primera, y para quienes estuvimos allí, imborrable experiencia, no era otra cosa que el desencadenamiento de algo que un día, veintiún años más tarde se plasmaría en lo que hoy llamamos la pedagogía de la ternura, que conocería muchos otros procesos más.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

2.- Empezar a responder inquietudes a ir comprendiendo y deseando:

La simpatía que se transforma muy rápido en empatía con los primeros niños o niñas, crea las condiciones para hablar de cosas igualmente significativas, como, dónde está tu mamá, tu papá, tienes otros hermanos que trabajan en este mercado, has ido a la escuela, cómo te fue en los estudios, o te gustaría tener la posibilidad de estudiar, aprender, sin dejar de hacer lo que haces y qué haces después de trabajar, etc, etc. Pero todo este diálogo, era indefectiblemente precedido por una pregunta central para ellos. «¿Por qué ustedes vienen al mercado a buscarnos? ¿Quién les paga? ¿Quién les ha metido eso en la cabeza de meterse con nosotros? «Venimos porque otros niños trabajadores como ustedes nos han pedido que vengamos a conversar. Esos niños además de trabajar como muchos de ustedes, tienen una organización que ellos mismos dirigen». «Los queremos ver-dijeron- díganles que vengan para conocerlos». Esos niños tenían los rostros cargados de curiosidad, de expectativa. «No sabíamos que hay chicos como nosotros y que tienen su organización para hacerse sentir y respetar». Cuando hay amistad, por más naciente que ésta sea, las mentes se dilatan, el ansia de saber aflora, de informarse, de constatar que lo que se les dice es verdad.

3.- Nats del movimiento Manthoc vinieron al mercado a saludarlos: Su visita luego de unos días, no sólo les confirmó que nada de lo dicho por nosotros era falso, sino que lo más importante fue saber que la decisión de hacer una escuela especialmente para los niños que trabajan, una escuela que se adapte al ritmo de vida que ellos tiene, que cuente con profesores que sean sus amigos, que la propia escuela la deben dirigir también ellos y no sólo los docentes y que quien era el responsable de la escuela era la organización de niños y niñas trabajadores, los entusiasmó al punto que ellos empezaban a hablar por todos lados en ese inmenso mercado, pero en particular a sus compañeritos y compañeritas que ellos sabían bien que no iban a escuela alguna o de hacerlo, tenían dificultades para aprobar los cursos. Saber, además, que con ellos se debía pensar cómo queríamos que fuera nuestra escuela, abrió un proceso de real participación de los chicos. Los adultos del mercado y los padres de familia, se mantenían un tanto recelosos. Pero la idea central, era, así como en el movimiento son los Nats los que dirigen y deciden, así los mismos principios que rigen en la organización deberán ser válidos para pensar una escuela de NATs. Aquí podemos constatar cómo la pedagogía de la ternura precede y acompaña el proceso de ir siendo protagonistas en todo aquello que les afecta directamente.

4.- La simpatía deviene amistad: Superados los episodios de preguntas y dudas, se abre un proceso de amistad que recorre de ida y vuelta entre chicos del mercado, Nats organizados y los colaboradores a quienes se nos había encargado ir avanzando con lo que podría ser una escuela de Nats. Pero, se puede afirmar que este proceso brevemente descrito en los cuatro

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

puntos señalados, se iba dando a nivel de cada niño o niña trabajador y a su ritmo. Ya iniciadas las actividades de la escuela, encarábamos el reto de hacer que se entendiera que todos nos debíamos a otros, a niños que ni siquiera habían venido a la pequeña escuelita. Como es comprensible, cada uno de los que venían a las clases se sentía como dueño del afecto de su educador o educadora. El reto era abrirse a hacer lo mismo con los demás chicos que trabajaban en el mercado.

5.- *Asumir juntos la misión:* Es decir, aprender que si hacíamos juntos algo por llegar y atender a los demás chicos, nuestra amistad se reforzaba lejos de disminuir, se dilataban nuestros corazones en los que todos podían tener cabida, bastaba que fueran niños trabajadores. Cada uno fue asumiendo este reto a su medida, pero muy pronto, los niños asistentes a la escuelita se fueron transformando en tantos otros «*educadores*» para el resto.

6.-*Los NNATs queremos lo mejor para todos los niños y niñas*

Desde la pedagogía de la ternura se vislumbra otra manera de entenderse a sí mismos, con derecho a ser amados y a que su sensibilidad, sus ilusiones, sus legítimas aspiraciones sean para el bien de todos. Entendieron que todos sus pares sean o no trabajadores gozaban de la misma dignidad, de los mismos derechos. Que en el corazón de los NNATs están todas las infancias, empezando por sus compañeros y compañeras de barrio, los que están en otros colegios, los que en otras partes del país sufren como ellos, los que van al colegio y los que nunca fueron a una escuela, los que labran la tierra y los que viven y duermen en las calles. Es decir, se abre una dimensión fundamental de la pedagogía de la ternura, su universalidad. Nadie puede ser dejado al margen del horizonte del cariño y del afecto. Es un derecho de todos.

7.- *Para hacer bien las cosas había que pensar, dialogar, aprender:*

Discutir entre todos cada acción a hacerse en el mercado, organizar un campeonato de fulbito, de vóley, pensar en un comedor o paila rodante para ir a atenderlos en su propio puesto de trabajo, el invitarlos a venir a la escuelita a hacer repaso de sus tareas y lecciones para los que asistían a otras escuelas, etc., obligaba a informarse, a saber bien cómo y para qué se hacían las acciones, a estar bien organizados, etc. Todo este proceso, se analizaba en el aula y de allí se intentaba aprender lenguaje, comunicación, hacer cuentas, levantar historias de vida, etc. Pero nada estaba desligado del clima de afecto, de mutuo respeto. Y es que sólo se aprende para la vida lo que viene acompañado de cariño, de lazo afectivo, de saberse valorado, de tener la experiencia de ser queridos tal como son. Ideas, razón y afecto, sentimiento, emoción y pasión son dos dimensiones de un mismo proceso educativo, también en la escuela.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

8.- La conciencia de ser reconocidos abre a la organización y movilización para ser respetados en sus derechos.

La escuela es parte de la vida no sólo de los NNATs sino de la preocupación de sus familias. Los NNATs entonces se organizan y se movilizan por lograr emanciparse de todo aquello que les afecta de manera no positiva y para abrirse un espacio en su entorno de reconocimiento y de respeto. Van aprendiendo que sin organización social, será más lenta la conquista de sus derechos. La presencia cercana del Manthoc y su involucramiento en las movilizaciones por el 1 de Mayo y por lograr el reconocimiento de su escuela por parte del ministerio de educación, constituyen una experiencia profundamente coherente con lo aprendido en su escuela y lo vivido como amistad solidaria. Una amistad que desborda y se concreta en cariño, respeto, exigencia. Pero no sólo había un esfuerzo por hacer del aprender el respeto una condición de la amistad real, sino que se requería disciplinarse como grupo para cumplir a cabalidad lo propuesto frente a los demás. En este proceso, los niños trabajadores del mercado hasta entonces vistos como niños malcriados, atrevidos, empezaron a ser vistos como cambiando en algunos aspectos; de no ser bien considerados por trabajar, ellos mismos empezaron a sentirse orgullosos de ser tales. Ese día del trabajo, primero de mayo, los Nats hicieron una marcha simpática desde el mercado hasta un barrio al lado, Villa María. Se puede entender entonces que identidad y autoestima colectivas, expresaban un nuevo clima, una subjetividad con rasgos positivos.

9.- Ser niño trabajador valorado, una experiencia de dignidad: Entonces volvemos al punto de partida, lo antes que era motivo de discriminación, de negarles su condición de niños, de verlos hasta como un peligro y de que muchos de ellos mismos internalizaran estos discursos con las implicaciones humanas y personales que ello arrastra, empezaron a autoreconocer su trabajo como socialmente útil y personalmente gratificante. Una experiencia de dignidad que debe ser para todos los niños y niñas sin distinción alguna.

10.- Juntarse todos y todas por la dignidad de cada niño y niña.

Años más adelante, los niños de las escuelas de NNATs conjuntamente con los NNATs organizados no sólo en el Manthoc, sino desde 1996 en el MNNATSOP, irán siendo parte de colectivos, redes y organizaciones a nivel nacional, regional o distrital. La fuerza del cariño y del afecto como experiencia personal y colectiva, abra la imaginación, sostiene la creatividad, inspira renovadas formas de encarar la vida y afirmar su condición de ciudadanos y ciudadanas.

Es así como en relación tanto a niños, niñas y adolescentes como al ámbito de la escuela, se fue entendiendo la pedagogía de la ternura y su manera de vivirla en la escuela y fuera de ella.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Experiencia y proceso de construcción de la Pedagogía de la Ternura desde los NATs (1986)

	Pasos	Características
Fase 1 Proceso se centra en las vivencias individuales NAT y Colaborador/a	1.-"Principio"	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera a los niños y niñas trabajadores como sujetos con dignidad. - Los adultos "colaboradores/as", por encargo de los NATs organizados, toman la iniciativa y se dirigen hacia los niños y niñas con una propuesta concreta. - Se produce el primer acercamiento, el primer contacto con los niños y niñas trabajadores, el cual supone un "enamoramiento", tanto para el NAT como para el colaborador. Este primer contacto se desenvuelve en el propio contexto de los NATs, respetando su lenguaje, sus costumbres, sus sueños, sus modos de entender el mundo, etc.
	2.- "Encuentro"	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto el NAT como el colaborador, buscan conocerse mutuamente, indagar en - la vida del otro desde su condición de ser integral. - Se define la relación entre el niño, niña y colaborador, la cual se basa en un - espíritu de confianza mutua. - Interés y entusiasmo de los niños y niñas trabajadores del mercado por conocer y hacer propia la propuesta de la organización de otros niños que son como ellos.
	3.- "Una propuesta: Organización y protagonismo"	<ul style="list-style-type: none"> - Es muy importante que los niños y niñas puedan tener la oportunidad de confirmar que de lo que se les ha hablado es cierto. - Se reconoce la organización de NATs como el espacio que les permite participar de manera real en los asuntos que les conciernen. - Se piensa la escuela como un espacio donde la toma de decisiones no sólo la tengan los profesores, sino también los niños y niñas; aparecen nuevos aprendizajes, nuevos puntos de vista.
	4.- "Amistad": Una plantita delicada	<ul style="list-style-type: none"> - La relación entre NATs y colaboradores deviene amistad, basada en el respeto - mutuo. - Es necesario que el vínculo de afecto no se privatice ni se reduzca entre dos personas, NAT y colaborador, sino que se abra hacia "los otros" niños y niñas. - El reto es entender que todos nos debemos a otros, aquí se evidencia la dimensión política de la pedagogía de la ternura "Hacer que el otro exista mediante el amor", hecho cercanía, reconocimiento, valoración.
	5.- "Asumir Juntos": Un salto cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> - Se genera una mayor claridad en la necesidad de actuar juntos (NATs y Colaborador/a) en favor de otros que son como yo: "niño, niña trabajador/a". Hacer juntos exige pensar juntos, aprender juntos. - Tanto NATs y colaboradores asumen juntos la tarea de educar y educarse con otros niños y niñas.
Fase 2 Proceso se centra en la construcción colectiva "La organización"	6.-"El amor, derecho de todos"	<ul style="list-style-type: none"> - Se logra entender y sentir que todos los niños, sean o no trabajadores, gozan de la misma dignidad, de los mismos derechos, el derecho a ser amado, apreciado, valorado. El amor y la dignidad le corresponde a todas y todos. - Se da en los NATs la capacidad de ser compasivo frente a lo que acontece a otros niños y niñas. Surge ante ello la necesidad de hacer algo por esos otros, acciones que sean capaces de llegar a los que estén más lejos: "incidencia".

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

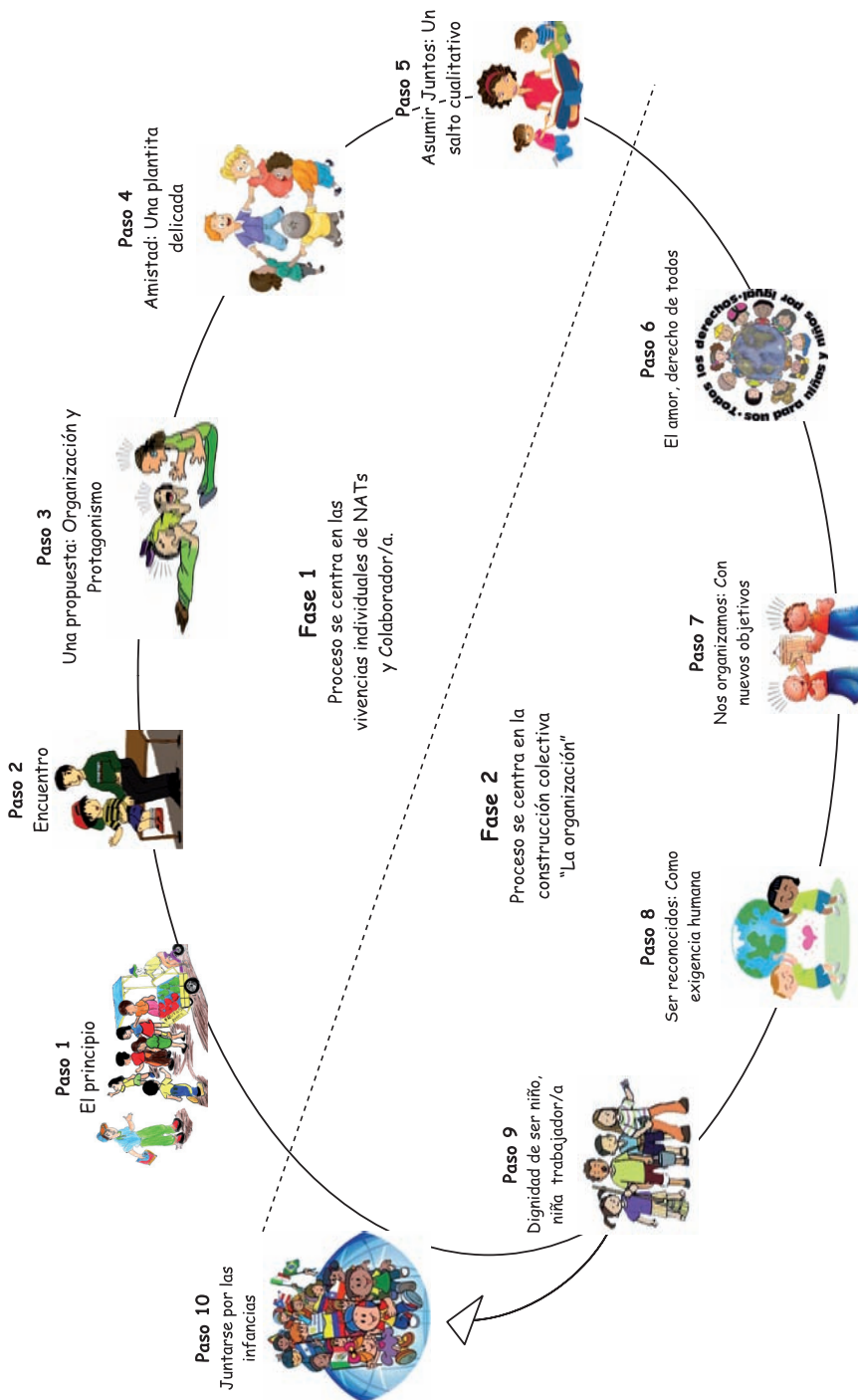
	<p>7.-“Nos organizamos”, con nuevos objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No basta tener las ganas de hacer, sino que es necesario, entre todas y todos, dialogar e idear acciones a partir de la necesidad real de los NATs a los que se quiere llegar. Explosión de imaginación, creatividad, energías. - Se organiza, se piensan estrategias, se definen acciones, se busca llegar de la mejor manera a estos otros NATs que se reconocen en el “Mercado” o lugar de trabajo. - Este ánimo de hacer, insta a aprender, a retarse así mismo con el ánimo de ser útil en la construcción del proyecto que a su vez los hermana. - Se aprovecha este proceso de reflexión y de organización para aprender en el aula; todo proceso de aprendizaje debe estar engarzado en la vida misma de los NATs. - NATs y adultos reconocen que la mejor forma de educar y aprender, de ayudar a los demás, es que todos y todas asuman un rol activo en tal misión.
	<p>8.- “Ser reconocidos”, como exigencia humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La organización escolar se constituye en un espacio de reconocimiento y de respeto, la mirada de los demás cambia a partir del accionar de los NATs. La escuela aparece como espacio propio. - Se logra no solo conocer los derechos, sino también hacerlos respetar, la organización y la participación de los NATs en este espacio los empodera, les permite conquistar derechos hasta hace poco negados. - Disciplinarse como grupo es una condición central para cumplir a cabalidad lo propuesto frente a los demás, si no todo queda solo en un discurso incoherente. - Se genera dentro de la organización escolar un clima de identidad y autoestima colectivo.
	<p>9.- “Dignidad de ser niño, niña trabajador”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El niño, niña valora de manera crítica el trabajo que realiza, el mismo que antes era motivo de discriminación, ahora le da valor en tanto lo que aporta a su comunidad, a su organización, a su familia, a sí mismo. Nuevo horizonte simbólico. - Autoreconoce su trabajo como socialmente útil y personalmente gratificante.
<p>Fase 3 Proceso integra diferentes organizaciones</p>	<p>10.- “Juntarse con y por las infancias”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La fuerza del cariño y del afecto como experiencia personal y colectiva, insta a la organización a conformar redes, colectivos, que integren a otras infancias, esto permitirá llegar a más niños y niñas. - Se afirma su condición de ciudadanos y ciudadanas, en la medida que a partir del ejercicio de la participación se logra llegar a espacios políticos en que se toman decisiones que atañen a todas las infancias.

Nota: FASE 1 y 2: Se trata de dimensiones de la relación pedagógica
PASO 1 – 10: Se trata de componentes de una experiencia entendida como proceso intuitivo.

Elaboración: Yakelin Loi Caycho – Neiser Nuñez Huapaya

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Proceso de la construcción de la pedagogía de la Ternura desde los NATs



APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

3.- DEL PROTAGONISMO AL CO-PROTAGONISMO Y AL ECOPROTAGONISMO

Si partimos de la cosmovisión de nuestras poblaciones originarias, podremos entender cómo todos los miembros de la comunidad son de una u otra forma partícipes en la reproducción ampliada de su vida cultural y material. Ser todos parte no significa renunciar a distinguir funciones, roles a jugar, responsabilidades a asumir en lo que se considera el ciclo vital dentro de dichas culturas y que no obligatoriamente refieren al ciclo vital tal como en el occidente lo describe la psicología moderna y contemporánea. En ese marco entonces, el discurso sobre el «*protagonismo*» no sólo suena a foráneo, sino que no representaría gran novedad una vez entendido su significado, es decir como una valoración de lo que cada cual es en cuanto miembro de una colectividad, llámese familia, comunidad, sociedad. Desafortunadamente la palabra de origen griego no tiene un equivalente en las lenguas de nuestros pueblos originarios, aunque debiérse más bien emplear una circunlocución para entregar el significado equivalente, de existir. Y es que finalmente, nos cuesta mantener una actitud crítica frente la manera de producir pensamiento, de acuñar categorías para analizar fenómenos sociales que hemos heredado del mundo occidental. Situarnos en otra cosmovisión es un ejercicio no sólo de apertura, sino de transformación. Somos hijos de una manera de hacer que lo nuestro sea visto como superior, como normativo de la manera de producir conocimiento, pensamiento. Pero se trata de un reconocimiento, de una valoración y de una voluntad de encuentro intercultural. Nuestro discurso sobre pedagogía de la ternura, protagonismo, deberá asumirse manteniendo la convicción de su no universalidad per se de su exigencia por acercarnos a las eventuales equivalencias con otras culturas y a su enriquecimiento desde éstas. Baste con recordar, por ejemplo, cómo en el mundo occidental es la *racionalidad* la que se erigió en hegemónica, mientras en nuestros pueblos originarios, sería la *relacionalidad* la que constituye un eje epistemológico y hermenéutico para hablar de la bondad o no de saberes, de sabiduría, de valores⁴⁷.

Pero una dificultad similar han encontrado los niños y niñas organizados, trabajadores o no, del mundo urbano cuando han hecho suyo el discurso del protagonismo y reivindicado su condición de tener derecho a ser protagonistas de sus vidas. Fueron ellos mismos que en ocasión del Segundo Congreso Mundial sobre los Derechos del Niño y Adolescente celebrado en Lima en noviembre del 2005, acuñaron la categoría «co-protagonistas» como una

⁴⁷ Como parte de una larga tradición de reflexión respecto a este punto, ver las excelentes acotaciones de **Josef Estermann**, «*Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*» ISEAT, 2006, baste señalar: «...algunos de los valores primordiales de Occidente como el amor desinteresado (*agapé, caritas*) la generosidad unilateral, el perdón incondicional, la libertad y la responsabilidad personal, la autonomía individual y la universalidad de los Derechos Humanos, no tienen el mismo peso y la misma aceptación, ni son considerados valores éticamente favorables», p.259.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

respuesta a las dificultades encontradas en el mundo adulto para aceptar, sin reducir el alcance de lo que entendían por ser protagonistas, una relación de ser parte -desde su condición de niños- del quehacer en la vida de la sociedad de la que son parte activa y no meramente receptiva. Ello trae no sólo cierta calma y reduce ciertas incomodidades entre niños y adultos, sino que abre la posibilidad de repensar la relación intergeneracional desde otro paradigma.

Más recientemente en el contexto de seguir ahondando una comprensión global del paradigma del protagonismo, se ha empezado a concebir como «eco-protagonismo»⁴⁸. El prefijo «eco» refiere a la necesidad de afirmar claramente el equilibrio entre protagonismo individual, el social y el de todo pueblo. Pero muy en particular, el eco-protagonismo refiere a una mirada que no restringe sólo a los individuos y colectivos, sino que no deja de lado algunas de las acepciones que la etimología del término nos sugiere. Así por ejemplo, el concepto de fecundidad, de generatividad, de fertilidad nos coloca directamente con la *pachamama*, con la tierra que en palabras de Boff deviene nuevo paradigma⁴⁹. Además el protagonismo refiere a un lugar de encuentro en el que se pueden rehacer energías, y desde esta perspectiva, no sólo se trataría de seres humanos, sino de la naturaleza toda y de todo lo que en ella habita. De ser así, estamos ante una concepción basada no en la dominación sino en el cuidado, en el cultivo amoroso de la vida en todas sus expresiones. Pero si hay dos acepciones etimológicas más del concepto de protagonismo, éstas nos conducen a la responsabilidad y a la solidaridad. La perspectiva eco dilata nuestra responsabilidad hacia el cosmos, hacia el planeta tierra. Pero igualmente, ensancha el sentido de asumir una responsabilidad en el entendido de ser solidarios, reconocernos como interdependientes, sabernos tales⁵⁰. Dependemos de la *pachamama* como lo somos del resto de nuestros congéneres; la vida de la tierra depende de nosotros que la habitamos. La conciencia de nuestra capacidad destructora del planeta va gradualmente siendo cada día más compartida y nos convoca a participar en la lucha contra todo aquello que la siga degradando. Por ello, hablar hoy de co-protagonismo en el horizonte que se va dibujando, nos obliga igualmente a incluir una eco-economía, una eco-política, una eco-cultura, una eco-ética⁵¹ en cuyo marco cobra fuerza el eco-protagonismo individual, social y de todo pueblo. Y es que nos toca desde la pedagogía de la ternura, despertar la cultura ecológica

48 En el INFANT, **Alfredo Pérsico G.**, ha empezado a trabajar esta categoría que merece aún un mayor desarrollo. En efecto el enfoque «eco» se ha venido trabajando en relación a la educación popular, a la pedagogía, a experiencias en medicina tradicional, al desarrollo comunitario, etc.

49 Citado por **Moacir Gadotti**, «*Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável*», p.81 en C.A.Torres, op.cit, 50 Como dice **E.Morin**, «el sentimiento de comunidad es y será fuente de responsabilidad y de solidaridad, ellas mismas fuentes de la ética» en *Éthique*, op.cit. p. 17

51 También entendida como ética planetaria en **E.Morin**, «*Étique...*», op.cit, p.183-186, quien considera a la Tierra-Patria como comunidad de destino: «La Tierra es una totalidad compleja física-biológica-anropológica en la que la Vida es una emergencia de la historia de la Tierra y el hombre, una emergencia de la historia de la vida», p.185 y por ello debemos tender a «la conviabilidad sobre la tierra».

y el destino común del planeta, como plantea Gadotti⁵². Pero también, es una nueva entrada epistemológica para reentender la opción por los pobres de la tierra, igualmente marcada por el amor que los trasciende y los hace portadores de la utopía que incluye a todos y a todo el universo⁵³

En esta segunda edición, quedan aún abiertas dos cuestiones centrales. Una refiere a retrabajar los ejes centrales desde una perspectiva que dialogue con las culturas originarias de nuestros países latinoamericanos. La otra, tiene que ver con la necesidad de llegar a pensar la pedagogía de la ternura desde su referencia bíblico-teológica judeo cristiana y los aportes desde el budismo, el Islam, y desde la aplicación didáctico pedagógica a escuelas de padres, a la formación docente, a la propuesta curricular según las distintas modalidades y grados. Para esto último, podemos asegurar que en breve seguirá a esta segunda edición, la publicación de una propuesta que dará cuenta de lo avanzado en este campo.

Lima 16 de Enero 2010

⁵² M. Gadotti, *op.cit.*, p.95

⁵³ El mismo Leonardo Boff había abordado esta perspectiva de la no contradicción entre hacer de la tierra el nuevo paradigma y ver allí realizado el ideal histórico de los pobres y la apuesta de la teología de la liberación, ver *Ibidem*, p.117.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA Ensayo sobre pedagogía de la ternura

INTRODUCCIÓN

La primera consideración a tenerse en cuenta, es que estamos ante un tema que desde cualquier ángulo que se le quiera abordar -es decir, lo que se ha dado en llamar «Pedagogía de la Ternura» desde finales de los años 80 en nuestro país- nos muestra su complejidad conceptual como aplicativa. Y es que moverse en el ámbito de los afectos, de los sentimientos, incluso de las emociones, históricamente ha sido irremediablemente un campo en el que sólo pueden ser válidos los abordajes a modo de hipótesis y en una estricta actitud hermenéutica. Ello puede explicar por qué los debates en torno a la vida de los sentimientos y de las emociones fueron cíclicamente dejados de lado en nombre de la ciencia, de las disciplinas objetivas y exactas. Es lo que L.C. Restrepo nos lo recuerda cuando afirma que la «ternura fue excluida de la academia».¹

No obstante, la misma expresión «Pedagogía de la Ternura» nos llama a una sospecha metodológica, es decir, a preguntarnos si es correcto desde el punto de vista de la propia pedagogía hablar de un sustento teórico, conceptual específico que dé cuenta de la acción educativa, ella misma ocasión vehiculizante de lo que entendemos por «ternura». Desde un enfoque meramente declarativo y efectista, no se necesitaría justificación teórica alguna y la expresión pasaría a engrosar la larga lista de «pedagogías

¹ Luis C. Restrepo, «El derecho a la ternura», Bogotá, 1994, passim.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

de» que se han ido acuñando, como pedagogía de la esperanza, pedagogía del deseo, pedagogía del amor, pedagogía de la compasión, pedagogía de la revolución², etc. En otras palabras, bien podríamos estar ante una expresión feliz, evocativa y suscitadora de un sentimiento agradable y hasta nostálgico. De ser sólo eso, estaríamos ante la auto descalificación de un discurso que pretende animar una práctica educativa de trascendencia y que entonces perdería todo su potencial renovador que la propia pedagogía y la práctica educativa están llamadas a desarrollar. No sin razón E. Morin nos recuerda cómo las formas institucionalizadas que los conocimientos han sufrido en el sistema de disciplinas de estudio en el ámbito escolar, «hacen imposible aprender qué significa ser humano»³. Pero el mundo extra-escolar no es menos que la escuela en hacer imposible que podamos aprender qué es ser humanos, por el contrario, están instalados múltiples y poderosos factores que provocan más bien un indeclinable proceso de pérdida del sentido de humanización. Si *aprender* la condición humana ha devenido tarea difícil cuando no, imposible en circunstancias, *enseñar* la condición humana es un reto aún mayor⁴. Pero quisiéramos que aquello de «aprender la condición humana» deviniera como el objetivo de toda acción pedagógica y como el eje vector de nuestras reflexiones sobre pedagogía de la ternura.

Múltiples son los límites de este ensayo, los conceptuales como los aplicativos. Sería importante mostrar cómo la literatura peruana, tanto antigua como contemporánea, refiere a la ternura, a los sentimientos, a los afectos; cómo la canción y el cine nacionales abordan este vasto y complejo mundo de las relaciones humanas signadas por la ternura y específicamente qué barreras levantan- en escenas descritas así como en la letra de la llamada canción sexual- a discursos que hagan aceptable un abordaje positivo de la ternura como un componente de la vida cotidiana pública como privada. Pero igualmente hay un límite, en ausencia de una revisión seria de lo producido en psicología, medicina, psiquiatría y psicoanálisis, en filosofía y en sociología, respecto a lo que aquí intentamos entender por ternura. Tendríamos que haber revisado la producción nacional estrictamente en el campo de la pedagogía y partir también del «eros andino» expresado en poemas, cuentos y mitologías⁵ y en el arte de huacos eróticos como se les suele conocer, pero sobre todo en la ritualidad de las poblaciones amazónicas y en el ritmo de la música y la expresividad afro-peruana. Todo ello habría dado mayor consistencia y sabor local nacional a las reflexiones que se ofrecen.

2 **Joao Francisco de Souza**, «*Uma pedagogia da Revolução*», Cortez Editora, 1987, 198 páginas; **Wolfgang Brezinka**, «*La Pedagogía de la Nueva Izquierda. Análisis y Crítica*», PPU, Barcelona, 1998. No concordamos con las ideas expresadas por el traductor José Ma. Quintana Cabanas, expresadas en la Presentación «La Pedagogía de la Liberación»; en efecto para el presentador de la edición en español, pareciera que todo lo trabajado en América Latina, no es sino algo que los europeos ya habían investigado y escrito. En un contexto de globalización informática, cada día será más difícil pretender un tipo de originalidad absoluta, una especie de creación ex nihilo, pero en particular quitarle originalidad relativa a otras maneras de pensar y de acentuar temáticas. Ni americanocentrismos, ni vetustos eurocentrismos.

3 En «*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*», Paidós, 2001, p. 19

4 *Ibidem*, Capítulo III, Enseñar la condición humana, p.57-74

5 Ver el interesante e ilustrativo trabajo de **Andrés Chirinos R. y Alejo Moque Capira**, «*Eros andino*», CBC, Cuzco, 1996, 408 páginas.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Podríamos decir que el problema que encaramos se verbalizaría así: Estamos ante una necesidad vital no satisfecha y que dice relación directa a las posibilidades de desarrollo de la condición humana de la sociedad, de la convivencia, de la felicidad y del bienestar colectivo del país.

Nuestra hipótesis es que la pedagogía de la ternura es un factor necesario, aunque insuficiente, en la satisfacción de la necesidad de aprender la condición humana de la sociedad peruana en el marco de lo señalado por la CVR y de los estragos de la condición de pobreza y desafiliación de las mayorías en el país. Y es insuficiente porque lo vivido y por restaurar no es sólo cuestión pedagógica, es fundamentalmente cuestión política, ética y cultural en las que, evidentemente, la pedagogía tiene un rol imprescindible.

Este ensayo versa, entonces, sobre los orígenes del discurso de la pedagogía de la ternura; sobre la epistemología y el campo semántico que ejemplifican la complejidad del fenómeno al que alude dicha pedagogía; la colocación de la pedagogía de la ternura en el horizonte de la historia de la pedagogía y en los aportes de otras ciencias. Además se tocan tres referentes centrales de nuestra manera de articular el discurso, es decir, entender la pedagogía de la ternura desde la pluriculturalidad y transculturalidad, desde el paradigma de la promoción del protagonismo, desde la esfera pública ligada a un modo de vida cotidiana personal y colectivo.

Sin lugar a dudas, la pedagogía de la ternura está llamada a tocar temas tan significativos para todo educador o educadora- en la familia como en la escuela o la comunidad- como la corrección, el castigo, las confrontaciones, la protesta, los conflictos, las agresiones, las venganzas, los desquites, el chisme, la mentira, la reincidencia, la tensión entre autoridad y libertad, la corrupción, el daño comprobado, la indisciplina, etc, etc. No es el propósito de este ensayo, pero sin ello, la pedagogía de la ternura corre el riesgo de ser poco convincente por poco concreta y ver volatilizada su fuerza innovadora.

Debemos señalar asimismo, que todo ello queda en deuda con lo que finalmente suele ser la preocupación central de educadores y educadoras cuando de pedagogía de la ternura se trata y se interesan. Es decir el cómo es en concreto que se logra todo esto en la práctica, en la vida cotidiana, en el quehacer educativo diario. Consideramos que sería una pretensión abordar ello desde un trabajo individual. Se requiere de un equipo interdisciplinar que aborde sistemáticamente la cuestión del método, de la didáctica, de la programación, y de los materiales que podrían hacer más evidente y plausible la posibilidad de que el discurso de pedagogía de la ternura, se vaya haciendo realidad extensa en nuestro medio. El ensayo presente es apenas una reflexión, limitada por cierto, sobre la pedagogía de la ternura. Falta sistematizar lo que debería constituir una propuesta pedagógica. Pero esto es tarea pendiente, quizá promesa que requiere voluntad colectiva de cumplimiento.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

CAPÍTULO PRIMERO

LOS ORÍGENES E INICIO DEL DISCURSO DE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

EL CONTEXTO DEL TEXTO COMO PRETEXTO

Este capítulo intenta dar cuenta, aunque en forma rápida, del contexto en el que tiene origen la intuición brotada de la vida de sectores populares durante los años ochenta y noventa del siglo pasado. Consideramos necesario este señalamiento, pues nos permite entender de manera menos subjetiva o «en privado», un discurso que se irá lentamente elaborando y que aún hoy es un discurso inacabado y que seguirá así, si se quiere fiel a los procesos que demandan una atención y un pensamiento que se va enriqueciendo con el devenir de la vida y maduración de las gentes. Sólo así la pedagogía podrá ser considerada como el recurso conceptual que permita orientar y dar respuesta a los retos que el quehacer cotidiano plantea a la demanda educativa de toda práctica social. Si entendemos por matriz epistemológica una referencia a experiencias vitales, a aquellas que involucran toda una existencia vivida y la por vivir, podemos decir que estamos entrando de lleno en la epistemología de la pedagogía de la ternura desbordando el estrecho marco de lo cognitivista⁶ e incluso la circunstancia en la que tuviera inicio un primer abordaje. Esta tarea deviene indispensable, pues frente a cualquier propuesta de carácter conceptual, en este caso, la de la pedagogía de la

⁶ Hugo Assmann, Jung Mo Sung, «Competencia e Sensibilidade Solidaria. Educar para a esperança», ed. Vozes, 2000, que refieren a la epistemología solidaria, p. 260.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

ternura «...es necesario conocer el por qué, el cómo, cuándo, dónde, con qué instrumentos y por quién ha sido construida, teniendo en cuenta naturalmente especificar las coordenadas históricas⁷»

Aunque no es propósito de este ensayo, conviene recordar que desde la lexicología, lingüística, la semiótica, la filosofía del lenguaje, etc., es pertinente hacer una evaluación del campo semiótico, del campo cognitivo que los discursos de la pedagogía de la ternura, hasta donde se ha llegado, expresan. Ello nos permitiría develar los aportes que dicha pedagogía puede ofrecer al pensamiento pedagógico y a la acción educativa, pero también nos abriría un margen de reconocimiento de sus propias lagunas.⁸ No obstante, se trata entonces de un análisis multidisciplinario que deviene imprescindible si se quiere dotar a los discursos de pedagogía de la ternura, de un corpus teórico fundamental⁹. Los discursos de pedagogía de la ternura en cuanto discursos sociales, no deberían eludir un abordaje exigente desde las disciplinas que lo hagan consistente,¹⁰ habida cuenta que el lenguaje es en primer lugar resultado de factores extralingüísticos de carácter socio cultural que, además, nos permiten reconocer su historia y el *milieu* en el que emergen. En síntesis, el análisis de los discursos sociales, como es el de la pedagogía, nos alerta sobre el uso del lenguaje como una fuente de colonización al entregarnos o pretender imponernos campos semánticos, es decir de contenidos cognitivos, campos de ideología que finalmente son campos de poder. Nuestro propio discurso sobre pedagogía de la ternura, debe pasar por el examen del análisis de su discursividad.¹¹

1.- En el contexto de una crisis no resuelta

Mediados de los 70, significan una entrada franca en lo que se dio en llamar la crisis del 75 en adelante. Luego de siete u ocho años de Gobierno militar, en el país se resienten los efectos de la recesión económica y en lo social y político la amenaza para los intereses de las clases dominantes, la respuesta de una oligarquía frontalmente golpeada por las reformas de los militares y por otro lado, la fuerza que venían cobrando los sectores populares organizados. La crisis tenía que ver con la evidencia de los límites del proyecto reformista de los militares y con la creciente demanda por sectores populares desde las brechas que dichas reformas permitían avizorar en la práctica. Cabe igualmente señalar, las tensiones, limitaciones y hasta la poca capacidad

7 J.I.Bedoya, «Epistemología y Pedagogía», ECOE, Bogotá, 2000, p.86. quien recoge estas ideas de R.Fornaca.

8 Ver Teun A. Van Dijk, compilador, «El discurso como estructura y proceso», Gedisa edit., 2001, El estudio del discurso, p.21-65; Robert de Beaugrande, La saga del análisis del discurso, ibidem, p.67 ss.; Russell S.Tomlin et Alii, «Semántica del discurso», ibidem., p.107-163.

9 Mario Francioni,«Psicoanálisis, lingüística y epistemología», Gedisa edit., 2002, passim.

10 Eliseo Verón,«La Se miosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad», Gedisa edit., 1998, p.121-123.

11 C.A.Bowers,«Detrás de la Apariencia. Hacia la descolonización de la educación», Pratec, 2002, p.65-219

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

demostrada al encarar técnicamente la gestión de los espacios abiertos tanto en la cuestión agraria como industrial. Todo ello se suma para configurar una real crisis. Son los inicios de una nueva versión en la represión sufrida por las organizaciones sociales, sindicatos y gremios que conocerán de suspensión de garantías, de toques de queda, y en ese contexto se da el importante paro nacional del 19 de Julio de 1977, masivas huelgas de hambre, las huelgas del magisterio, de los empleados del Estado, de campesinos y movilizaciones de pobladores¹², de organización de despedidos por su reposición, etc.

Es en este contexto de crisis que surgen nuevas formas de pensar y analizar el país desde los sectores más golpeados por la crisis, pero que han desbordado los planteamientos reformistas y, con frecuencia, de sabor populista. Esa era la apuesta. Desde las clases populares empujar una nueva y renovada práctica social y política por la liberación, por la autodeterminación, por lo que años más tarde cobraría estatuto de categoría de análisis, desde una nueva ciudadanía social.¹³ El complejo como doloroso conflicto armado es también el epílogo de este proceso y el inicio de lo que podríamos llamar las *cicatrices de la violencia política*, en parangón con lo que se llamó, hace algunos años, las cicatrices de la pobreza¹⁴. En todo caso, estamos ante una larga y no resuelta crisis que no obstante sus profundas secuelas, también ha sido matriz de importantes aprendizajes. Este es posiblemente el contexto que nos permite entender la corriente de educación popular que se define como auto educación y como herramienta de las clases populares¹⁵ para su emancipación.

Dos ejemplos pueden ilustrar mejor lo señalado. En 1976 se inicia la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores a nivel nacional. Se da inicio a la elaboración de un discurso sobre derechos humanos que se irá institucionalizando gradualmente y que se irá incorporando como parte de la tarea educativa, incluso como parte de experiencias de propuestas curriculares para la escuela.

2.- En el marco de la violencia política y social

Podríamos señalar que el discurso de pedagogía de la ternura nace en el cruce de varios factores políticos y sociales que configuran una profunda transformación de la subjetividad social y que es el inicio de una no menos radical modificación cultural en el país. El hecho más intenso y extenso, es el conflicto armado que vivió el país desde finales de los 70 e inicios de los

12 Recientemente **Jaime Joseph A** dedica el tercer capítulo *Crisis y Bifurcación*, de su investigación, a analizar la naturaleza y la extensión de la crisis, op.cit, p. 111-143

13 Ibidem, p.79-80

14 **César Rodríguez Rabanal**, «*Cicatrices de la pobreza: un estudio psicoanalítico*», Ed. Nueva Sociedad, Caracas, 1989, 240 páginas.

15 **A.Cussiánovich y S.Chiroque**, *Educación Popular en debate. Características y metodología*, IPP, 1987, 203 páginas.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

80. Y decimos finales de los 70 pues consideramos como un antecedente importante los acontecimientos de Huanta en junio de 1969, con la muerte de campesinos y la movilización de estudiantes de la Universidad San Cristóbal y estudiantes de secundaria que inmovilizaron la ciudad de Huamanga. Campesinos y estudiantes se movilizan por la gratuidad de la enseñanza. Se trata de un hecho simbólicamente premonitor de lo que diez años después significaría el inicio de la lucha armada por los derechos del campesino del ande postergado y por las nuevas generaciones de jóvenes migrantes a las ciudades.

Ya en pleno conflicto armado, es decir, cuando se conocía de atropellos, de matanzas, de vigencia de una mentalidad de tierra arrasada, de matar preventivamente ante la eventual posibilidad de eliminar a un probable subversivo- la conocida como inaceptable doctrina predicada por el gaucho Cisneros y del discípulo Teniente Hurtado- se hacía objeto de sospecha y de alto riesgo para la vida. Congregar a maestros por varios días para hablar de derechos humanos, devino en una temeridad y objeto de sospecha, prueba entonces suficiente para quedar expuestos y librados a cierta arbitrariedad de mandos de lucha anti -subversiva como se dio en llamarla. Pero es importante resaltar que fueron tiempos en que el discurso sobre derechos humanos cobró una fuerza ética y un significado de humanidad sumamente importante. La brutalidad empezaba a ser respondida con el sentido de la dignidad de los seres humanos. Al mismo tiempo que asistíamos a un nefasto proceso de deshumanización y, lo peor, de cierta legitimación del mismo como recurso eficaz para asegurar la tranquilidad de la sociedad urbana- y preventivamente «capitalino limeña»- la acción generosa y audaz de quienes apostaban por la vigencia de los derechos humanos, fue haciendo sentir su voz y pagó, también, el precio de su responsabilidad humanitaria. EL Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación ha recogido de forma amplia, los testimonios y las cifras que pueden pintar con mayor realismo y objetividad lo aquí señalado¹⁶. El otro factor es el que va constituyendo en el país, la construcción de un discurso propio sobre la vigencia, en principio, de los derechos humanos; el sentido de la vida que llegó a ocupar la preocupación de autoridades vale también para quienes trabajaban desde los 70 en la llamada educación popular; estos discursos fueron gradualmente virando hacia un discurso que sin ambages incorporara la cuestión de la paz como condición para hablar de justicia social o respeto a la dignidad y a la vida. Pero además, tanto las experiencias de educación popular como el trabajo en las escuelas, debió asimismo encarar lo que podría ser una nueva educación ciudadana, con contenido y sentido político sorteando los dogmatismos y fundamentalismos que invadían el imaginario social y se expresaban en actitudes cada vez más radicalmente intransigentes en todos los sectores concernidos directamente por la realidad de la guerra.

¹⁶ Ver *Willakuy* o El gran relato, que es una versión abreviada del Informe Final de la CVR, 2004, p.11 y 12; 460 y 461; sobre las implicancias en la salud mental del conflicto ver **Kimberly Theidon**, “ Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de reconciliación en el Perú”, IEP, 2004, 283 páginas.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

3.- La infancia trabajadora se organiza

Mientras tanto, en lo que estrictamente respecta a la infancia trabajadora, observamos dos fenómenos significativos a reportar. El conflicto armado se inicia cuando el proceso de organización de los niños, niñas y adolescentes tenía casi cuatro años de haberse iniciado. Y lo que hoy podemos consignar es que el movimiento se desarrolla incluso en zonas de guerra, como sería el caso en Ayacucho a partir de 1986, o en Puno, o en Pucallpa desde 1982. En la organización siempre estuvo presente la referencia y la reflexión en torno a la situación de violencia, a sus estragos en cada región, a los problemas que los niños y niñas sufrían a causa del mismo. Pero también se entablaba una reflexión sobre el sentido político del contexto. Las tendencias y las opiniones entre los Nats eran diversas y algunas veces discrepantes. Todo ello se respetó y se fue abordando de manera serena, informada y permanente. El resultado mayor, es que durante esos años ningún niño o niña de la organización se dejó involucrar ni por un bando ni por otro, no obstante que algunos de los adolescentes, debieron hacer el servicio militar durante esos años. Lo que interesa recoger como experiencia es la necesidad de una formación política, de criterio político y ético para formarse opinión propia respecto a eventos realmente desconcertantes como los que la guerra suele producir. Y es que entre los Nats había familiares desaparecidos o sencillamente asesinados. Fuimos madurando la experiencia de organización como una herramienta de prevención y como una posibilidad de formación de opinión despojada de los apasionamientos y tensiones tan comunes en esos años aciagos. El rol de educadores y educadoras, verdaderos colaboradores en estos esfuerzos de escucha y de comprensión de la vida cotidiana de niños y familias en esas circunstancias, fue remarcable

Es en esta encrucijada que surge en la práctica lo que hoy llamamos «pedagogía de la ternura», cuya primera embrional formulación se hace con docentes maestros y maestras de la sierra central en 1990.

Pero lo que el conflicto también dejó al desnudo fue la desastrosa situación de la educación, no sólo en las áreas rurales de la sierra central, sino, en general, de la educación peruana. Todo ello quedaría graficado algunos años más tarde en la evaluación Pisa. El ciclo de superación de dichas deficiencias, compromete no sólo recursos financieros, sino convoca a una real como radical transformación cultural y de la cultura escolar específicamente. Todo ello implica ciclos que no son cortos. Mientras tanto seguimos constatando los efectos en el rendimiento escolar y en las formas de comportamiento que la insatisfacción de una escuela, de un sistema con las graves dificultades que el nuestro exhibe, provoca en las nuevas generaciones¹⁷.

¹⁷ Ver el diagnóstico y el análisis así como los importantes planteamientos del Consejo Nacional de Educación, «Proyecto Educativo Nacional al 2021. La Educación que queremos para el Perú». Noviembre 2006, 145 páginas.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

4.- Es parte de la herencia del discurso de la teología de la liberación y de la educación popular.

Quizá otra de las reflexiones que es pertinente hacer, refiere a que desde mediados de los 70 se inicia una creciente y positiva reacción en las iglesias frente a lo que se dio en llamar la teología de la liberación. Este no fue un fenómeno reducible a la iglesia católica, también se fue dando en sectores protestantes. Tanto las publicaciones del Centro de Estudios y Publicaciones (CEP) en Perú, como las del CELADEC son un reflejo del fenómeno que en los años ochenta deviene en una clara descalificación de escritores y materiales que abordaban tanto cuestiones teológicas como de educación popular. Pero además el papel público que sectores de avanzada habían jugado durante los 70, prácticamente pasan a una cierta discreción y hasta de franca retirada de escenarios eclesiásticos que habían devenido abiertamente contrarios al discurso que se expresaba en la teología de la liberación¹⁸.

No obstante es en el seno de la corriente de cristianos comprometidos en los procesos de liberación en diversos países de la Región, y específicamente en Perú, donde se acuña bien a las finales de los 60 la categoría de «emergencia del protagonismo popular»¹⁹ que hasta la fecha sigue siendo, en el caso de los movimientos de infancia trabajadora organizada, uno de sus ejes paradigmáticos en discursos conceptuales como de acción práctica. Podemos decir, que son los movimientos de NATs que han mantenido como referente identificadorio y factor de dinamización social aquello de la promoción del protagonismo como una especie de contra-discurso a la historia de la infancia entendida tradicionalmente como destinada a la protección y al control por parte de la sociedad adulta.

Pero uno de los temas vertebradores de la teología y espiritualidad de la liberación, es la relación entre justicia y caridad²⁰. Allí creemos encontrar las raíces remotas conceptuales de lo que en el terreno de la práctica educativa y de la reflexión pedagógica, sería unos años más tarde aquello de la «pedagogía de la ternura».

18 Ver la tesis de **Young Jun Jo**, «*El papel del grupo sacerdotal ONIS en la transformación social y eclesial peruana durante el periodo del general Velasco Alvarado: 19168-1975*» Tesis, UNAM para obtener el grado de Magister en Estudio Latinoamericanos, México, 2005; asimismo la tesis en historia de **Juan D. Ramírez Aguilar**, «*El Movimiento Sacerdotal ONIS. La Iglesia en el Perú ante las demandas de justicia social: 1968-1975*», UNMSM, 2006. Ver además, **Michel Macaulay**, «*Ideological change and internal changes in the Peruvian Church: change, status quo and the priest The case of ONIS*», Tesis presentada a la Universidad Notre Dame para obtener el grado de doctor en filosofía, USA, 1972 Las decisiones tomadas en las reuniones de Santa Fe de mandos militares, comenzaban a ser aplicadas por gobiernos y de alguna manera por jerarquías religiosas.

19 Es el politólogo peruano **Rolando Ames Cobián** quien utiliza por primera vez- en reunión de comunidades cristianas populares- esta categoría para dar cuenta de los fenómenos de organización y movilización que sectores populares, campesinos, pobladores, obreros, mineros y jóvenes como mujeres venían desarrollando en el contexto de las reformas del entonces gobierno revolucionario militar cuyo discurso central giraba en torno a la búsqueda de una «sociedad de participación plena», «ni capitalista ni comunista». Ames daba un uso alternativo al hasta entonces dominante de «protagonismo», heredado del mundo cinematográfico.

20 El 26 de Junio de 1962, **Gustavo Gutiérrez** aborda este tema en una de sus siempre iluminadoras conferencias, en este caso, a estudiantes universitarios católicos.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Dentro de las tendencias expresadas en las experiencias educativas que se inscribían a lo que se dio en llamar una educación popular, podemos reconocer algunas características que el discurso de pedagogía de la ternura ha recogido en sus inicios. Se trata de la llamada opción por las clases populares, por su proyecto social y político, por la valoración de sus raíces culturales, por asumir su específica manera de entender la socialización, la relación educación-trabajo, por recoger las formas de manifestar afecto, afectividad, por el rol de la fiesta en la construcción y fortalecimiento de los lazos sociales, el sentido y significación de lo comunitario, de lo colectivo en el desarrollo de la personalidad individual y colectiva, de la identidad individual y social. La pedagogía de la ternura se ha ido nutriendo desde el inicio de estos referentes, aunque de forma desigual y gradual. Pero quizá lo central que la educación popular ha brindado a la pedagogía de la ternura deba buscarse en su tendencia a suscitar y nutrir la pasión por ideales que trascienden la circunstancia inmediata, pasión por apurar la historia. Lo que desde la pedagogía de la ternura, en su embrional desarrollo de entonces, se intenta ofrecer al trabajo educativo, es el de una recuperación de dimensiones referentes a la interrelación, la solidaridad, el compromiso como envueltos en motivaciones y externalizados en comportamientos, que reconozcan la dimensión subjetiva como un recurso necesario y el componente afectivo, de *ágape*, en las relaciones sociales, en la esfera política de la vida de las colectividades.

5.- La nueva subjetividad social que aportan las mujeres organizadas

Ciertamente que son las mujeres organizadas las que van a brindar nuevas perspectivas para entender la naciente aparición de los niños y niñas trabajadores organizándose. No que las organizaciones de mujeres se lo hayan propuesto ex profeso, pero los espacios abiertos por los llamados movimientos feministas y por lo que hoy conocemos como movimientos sociales de mujeres, permitieron ser releídos desde la condición de exclusión y de dominación del que niños y niñas eran y seguían históricamente siendo objeto.

Lo central debe buscarse en la real participación de la infancia al lado de sus madres y de sus padres en movilizaciones, recuperación de tierras secularmente confiscadas, huelgas de hambre como las de 1978 y 1980, en las ollas comunes, en las marchas de sacrificio, en las llamadas invasiones a terrenos, etc, etc. Con seguridad, no puede explicarse el fenómeno del surgimiento acelerado de mega y mezo ciudades como algo que no diga relación directa a niños y niñas²¹. Pero hay que reconocer que en general

²¹ Ver dos excelente estudios, materia de tesis doctorales en la UNMSM, **Jaime Joseph A.**, «*La ciudad, la crisis y las salidas. Democracia y desarrollo en espacios urbanos mezo*», 2005, 277 páginas, **Julio Calderón C.**, «*La Ciudad ilegal, Lima en el siglo XX*», 2005, 320 páginas.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

fueron parte sin ser visibilizados en cuanto coprotagonistas de muchas de dichas luchas y movilizaciones. Estar presente no significa tener significación política ni dejar oír el tono de sus propias voces. Todo ello se irá haciendo posible en los últimos treinta años, muy lentamente, pues la subjetividad social y los esquemas mentales que la justifican, no se mudan de un día a otro. Los niños y niñas experimentan desde entonces, lo mismo que aconteciera con las mujeres y con los indígenas desde que la modernidad de finales del siglo XVIII les reconociera formalmente derechos iguales, que los incluyera- en cuanto titulares sobre el papel y las palabras- como ciudadanos, pero que en el complejo tejido social y político permanecieran por dos siglos o más, en condición de incluidos en cuanto excluidos, de tenidos en cuenta en cuanto marginales. La infancia se encuentra aún al alba de este proceso y encara, como lo hicieron las mujeres ayer, una desigual lucha por hacer valer su condición igualitaria.

Pero los movimientos de mujeres han asestado un duro golpe- a los fundamentos y a las prácticas que de ella se derivan- a la cultura patriarcal. Es a través de estas grietas que la infancia puede ver abrirse un camino que facilite que sea recuperada como sujeto y salir de su condición de objeto, de lo bueno y de lo menos bueno que le toca soportar. Ciertamente que hay índices alentadores que muestran cómo la infancia, no obstante lo grave de situaciones específicas en nuestra Región, va emergiendo como sujeto social. Los movimientos sociales de Nats son un germen concreto que permite avizorar avances más decisivos y esperanzadores.

En síntesis, podemos recoger los grandes temas que entraron en profunda revisión e incluso cuyos discursos se evidenciaron como insuficientes para permitir una respuesta consistente y eficaz al impacto y secuelas de la crisis. Lo más grave fue lo que se solía decir cuando la matanza de seis obreros de la fábrica Cromotex y uno de ellos casi moribundo sentenció: «La vida, compañeros, no vale nada»²². Se había perdido el sujeto, esa contribución tan decisiva de la modernidad; con la pérdida del sujeto se desvanece todo discurso que pretenda ser expresión de utopía, evocación y comunicación de esperanza, de entusiasmo, es decir, se hace lejana la alegría, se tiende a esconder sentimientos y se vuelve la sociedad avara en generosidad, en capacidad de don. Pero además florecen sentimientos de pesar, de pena, de resentimiento, de venganza, de desquite; se produce un retirarse al mundo pequeño de los que son «íntimos», de los que uno sí se puede fiar. Desdibujado social y políticamente el sujeto, se pierde como sujeto ético, como lugar de encuentro, como posibilidad de humanización, como el que nunca debe dejar de aprender la condición humana. Y es que discurso no es

22 Ver Sindicato Textil Industrial Cromotex y Comité de Familiares de los Obreros de Cromotex, «*Compañeros, tomen nuestra sangre...*», Lima, 1981, 382 páginas.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

cuestión de dicción o sintaxis; tiene que ver con *episteme*, con el contenido, con el sentido y con la significación para la vida. Cuando el sujeto pasa a estar apenas en *vailleuse*, como se dice en francés a una luz que no brilla de luminosidad plena, ¿de qué justicia podemos hablar?, ¿de qué democracia podemos gozar?, ¿qué ciudadanía se puede ejercer?

La pedagogía de la ternura es por ello- desde su primera formulación a finales de los 80- un intento irrenunciable por recuperar el *sujeto* que en el contexto se ha refundido.

Pero la pedagogía de la ternura está asimismo llamada a ser un intento cotidiano por reconstruir y resignificar el discurso que nos permita aprender la humanidad. Para ello, debe ser en primer término un discurso político, es decir que convoca a la *philia* como la amistad de los pueblos en el pensamiento aristotélico; incluso para Aristóteles la *philia*, es anterior a la justicia, la precede y hasta la hace inútil. Y es que en el *milieu* en el que se incuban y emergen los primeros componentes del discurso de la pedagogía de la ternura, podría fácilmente ser vista aquella como una reacción a replegarse a la interioridad, al mundo de los afectos, a la necesidad de climas emocionales compensatorios de tanto desgarramiento vivido en el país, a tanta escisión provocada. La privatización de la vida, la distinción dura y casi excluyente entre lo público y lo privado podría presentar una profunda deformación a un discurso que nace como respuesta, como intento de no dejar que la vida de las personas, de las nuevas generaciones quede atrapada ni por el pesimismo, ni por la desesperanza, pero en particular por una renuncia a sentirse llamados a ser actores sociales, políticos, a ser co-protagonistas de una nación de seres dignos.

Sin mayores pretensiones, la pedagogía de la ternura intentó desde sus inicios ser un contra-discurso que recuperara la fuerza del amor basado en la justicia social y en la capacidad de que nuestras entrañas no dejaran de conmoverse ante la postergación de millones de peruanos del ande y de la amazonía, de nuestras poblaciones empobrecidas de la costa, ante todo excluido y marginal, discriminado por color, por género, por edad, por no tener. Y es que mientras las entrañas no se conmuevan, se hará más difícil que la inteligencia y que la imaginación práctica se desarrollen y sean transformadoramente eficaces frente a la realidad. Pero entrañas de misericordia no tiene nada que ver con piedad ni con pietismo²³

Pero el daño a la vida, a la convivencia de las personas, la brusca como injusta interrupción de sueños y aspiraciones, es en primer lugar una grave lesión a la corporalidad, a la condición corporal de las personas. Por ello un

²³ Ver el extraordinario libro, cargado de sabiduría y de realismo, de Constantino Carballo Rey, «Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado», Aguilar, 2005, p.107.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

discurso de pedagogía de la ternura lejos de ser una cuestión falsamente espiritualista, es fundamentalmente un reencuentro con el cuerpo, con lo material, con lo real concreto. No se puede aprender la humanidad, saltándose que este aprendizaje tiene insoslayablemente un esencial componente de corporeidad. Esta perspectiva estuvo de alguna manera presente en el primer intento de formular algunas reflexiones sobre lo que entonces se empezó a llamar «pedagogía de la ternura».

Cabe preguntarse por el tipo de subjetividad, de sentimientos, emociones que predominaban en el contexto de los inicios del discurso de la pedagogía de la ternura. Nos atreveríamos a señalar por ejemplo, que la subjetividad social y personal estaba marcada por el temor, por el miedo, por la inseguridad y por la profunda desconfianza en el no conocido, por el silencio o la prohibición de la palabra. Entre los sentimientos más reconocibles, era el de la impotencia, el de saber que la verdad no servía para proteger la vida y que había que mentir, el sentimiento de culpa ante desaparecidos o asesinados cuando de la palabra de uno dependía que se liberaran o que los ajusticiaran; pero asimismo el sentimiento de dolor incontenible. Entre las emociones, el terror, el pánico, la ira, el odio. Todo ello configura un radical cambio de los imaginarios colectivos.

Se instalan lógicas absolutamente ilógicas, como la inversión de la prueba, la traición como premiada con la benignidad de la pena.²⁴ Concluido el conflicto formalmente, asistimos a la necesidad no sólo de reparaciones como lo plantea la CVR, sino además a la urgencia de un programa nacional de salud mental.

Cuando entramos en el terreno de la pedagogía y de la educación, ingresamos a acciones de mediano y largo plazo, es decir, los tiempos que demandan las transformaciones culturales. La pedagogía de la ternura se inscribe en ese horizonte, el de los largos aunque necesarios procesos de transformación cultural que implica una revisión de los presupuestos conceptuales que subyacen a las prácticas sociales educativas, pero además, de las propias prácticas.

Finalmente, podemos distinguir en la propia intuición que da origen al discurso de pedagogía de la ternura, sus raíces humanistas. Pero cabe señalar dos factores más. El primero refiere a que el contexto de los 80 y 90 es fundamentalmente un contexto de poblaciones afectadas. No es un conjunto organizado con una voz común orgánica y con visibilidad pública reconocida. Es decir, se trata de un discurso como el de la pedagogía

²⁴ A. Cussiánovich, «*Aún yo no soy*», en *Hasta sus menorcitos ahora lloran, 1980-2000, Violencia contra niños, niñas y adolescentes*, ASPEM, APRODEH, 2004, passim.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

de la ternura que reacciona frente a la brutalidad generalizada en ciertas regiones del país y hasta la fecha comunidades desconocidas para los foráneos.. En pocas palabras, pedagogía de la ternura y masas «anónimas» o indiferenciadas como se solía decir en los 70. Pero además, el discurso tiene su asiento en colectivos identificados, organizados, como es el caso de maestros sindicalizados, de miembros de iglesias evangélicas, estudiantes de universidades. Es en estos segundos que la pedagogía de la ternura tiene no sólo a sus destinatarios privilegiados, sino de quienes recibiría asimismo muchas contribuciones y desafíos prácticos como conceptuales.

Lo que es necesario dejar en claro es que la pedagogía de la ternura no nace como discurso de movimientos sociales como fuera el caso de la llamada pedagogía de la revolución en el caso brasilero y más precisamente pernabucano.²⁵ Y es que en realidad, hablar de pedagogía es referirnos a un nivel de conceptualización, de elaboración teórica al que los propios movimientos sociales de carácter educativo no están inicialmente abocados; por ello hablamos, también en el tiempo, de un acto segundo sobre prácticas sociales en curso y como un esfuerzo de lectura, recuperación y sistematización conceptual del pensamiento subyacente, de los saberes e intuiciones que sostienen la dinámica social, política y cultural de las organizaciones y movimientos sociales que luego hacen de forma ordenada y conceptual un discurso educativo que los caracteriza. La pedagogía de la ternura, entonces, está llamada a inscribirse en el horizonte de la educación nacional. Cuando hace algunos años, se organiza una campaña nacional sobre educar en ternura, en Ecuador, lo que se buscaba era colocar un discurso general sobre el componente afectivo en la corrección, en la orientación y en el comportamiento de la sociedad frente a la infancia. Pero una vez más, el referente sigue siendo el niño como objeto de ternura, sin que se logre visualizar la naturaleza política de la pedagogía de la ternura.

En el caso peruano, podemos señalar que este discurso de la pedagogía de la ternura va cobrando cierta presencia en el movimiento nacional de niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados; también empieza a ser recogido en sectores de educadores y educadoras, en particular en los docentes de la llamada educación inicial. Pero tenemos que reconocer que se trata de un discurso marginal por las siguientes razones. En primer lugar porque no ha sido asumido por movimientos de mayor reconocimiento en el campo específico de la educación, como podría ser en el caso peruano, por el movimiento pedagógico, por Foro Educativo, por el sindicato Sutep. En segundo lugar por el estadio aún fragmentado de su elaboración conceptual, lo que se expresa en pequeños ensayos ocasionales. En tercer lugar, porque

²⁵ João Fscso. de Souza, op.cit.,p.122 ss. Incluso la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire hay que entenderla como un acto segundo a los movimientos educativos en los que se inspira o en los que toma pié y a los que aporta y motiva.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

todo el aspecto didáctico, metodológico, programático, que es lo que interesa sobre manera a docentes, es algo que no está trabajado. En cuarto lugar, porque con estas limitaciones, el discurso casi queda como una invocación ideal, como un llamado moral, como algo librado a la buena voluntad con el riesgo de ser asimilado como práctica personal y no asumido como componente de un quehacer mayor ética y políticamente hablando. En quinto lugar, el hecho de que sea un discurso inspirado en estos últimos años en un movimiento de niños trabajadores, lo hace pasible de las observaciones y cuestionamientos que aquellos padecen en sociedades en las que están puestos bajo sospecha por ser menores de edad y por ser, además, trabajadores sin mayor significancia en la economía nacional y una especie de fenómeno contra natura para los esquemas dominantes sobre infancia y trabajo. Estas son algunas razones acumulativas que pueden explicar el estadio actual de la presencia pública del discurso de pedagogía de la ternura. Tenemos la impresión que de esto no escapa el discurso sobre pedagogía de la ternura que llega desde el trabajo de educadores cubanos y que se recoge en un interesante pequeño texto sobre el punto²⁶

En sociedades del desencuentro, es decir, de la bifurcación, de la incomunicación, de las distancias sociales, de las discriminaciones varias, no halla espacio y condiciones el derecho humano al «encuentro», entendido éste como una necesidad emanada de nuestra propia condición humana²⁷ Lo que Edgard Morin llama el ajuste de trinidades humanas para recordarnos que sólo ahí puede tener cabida un discurso que apele simultáneamente a la raíz de nuestra condición humana y la posibilidad de un discurso que contribuya a su proceso de modulación histórica, social e individual²⁸

Por todo ello, el discurso de la pedagogía de la ternura va surgiendo como un discurso restaurador en un contexto de rupturas dramáticas de fraternidad, de proximidad, de escasas relaciones productivas de humanidad. Podríamos hacer un parangón con lo que escribe Cathy Caruth quien «explica que el trauma y la ruptura(*departure, break*) que son por lo general inconscientes, y reaparecen en formas incoherentes, se abren la posibilidad de voz, a una relación a la ética y a la política, la posibilidad de historia y lazos con otras historias en los tiempos pos-estructurales»²⁹

26 L. Turner Martí, B. Pita C, «Pedagogía de la Ternura», ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002

27 Pedro Laín Entrago, «Teoría y realidad del Otro. Otridad y Proximidad», II, Revista de Occidente, 1961, p. 14 y 20 en la que nos recuerda que no hay proximidad sin encuentro dado que en los humanos el núcleo ontológico del encuentro es la relación, *esse ad alium*, p.23 una relación *petitiva*, personal por la que uno se lanza hacia lo que se busca, es decir la forma de relación humana de encuentro, p.26, o lo que X. Zubiri afirma: la realidad «es» sintaxis, disposición coordinada, citado *ibid.* p.24.

28 Morin, «La humanidad de la humanidad», El Método, ed. Cátedra, 2001. «Lo humano se define en primer lugar como trinidad individuo-sociedad-especie: el individuo es un término de esta trinidad», p.57-58

29 Citado en Jaime Joseph A, *op.cit.*, p. 86

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

6.- Una oportunidad, no bien aprovechada, para la ética y la política

El contexto que venimos a grandes trazos de evocar, no sólo nos revela un trauma reciente de la nación. Es también una inmejorable ocasión para recomenzar los esfuerzos por aprender la humanidad desde la entrada ética y su fuerza interpeladora desde un proyecto de humanidad que salga al encuentro del garabato de humanidad que el país había llegado a trazar histórica como recientemente. Porque ése es el mérito de la ética, el colocarnos ante lo esencial de nuestros afanes sociales, políticos, económicos, culturales, es decir, ante la capacidad de construir y desarrollar fraternidad, proximidad³⁰, fuera de lo cual todo esfuerzo de desarrollo deviene en el riesgo de no ser sino una nueva forma de dominación, de sometimiento de los más débiles por los más fuertes.

Podríamos decir que la situación vivida y las secuelas heredadas bien podrían ser, como lo recuerda la CVR, una inmejorable ocasión para retomar el camino hacia lo sustantivo de la vida de los seres humanos, a su esencialidad como seres en relación no agresiva ni violenta a los otros y a lo otro, vale decir a los semejantes y al entorno cósmico. Esto implica precisamente un alto desarrollo del sentido ético que apela al reconocimiento, al respeto, al encuentro, a la *philia* y al *ágape*. Sin ello la política pierde, según el aporte aristotélico, su profundo *episteme* como *philia* y más que manejo de lo público, pasa a ser la manipulación de las personas desde la cosa pública o bien reducir la política a la defensa de los amigos y el ataque a los enemigos, como la conceptúa Carl Schmitt³¹. Y es que sin una fecundación por la ética, la política deviene estéril en relación a su sentido de referencia a intereses comunes y al de poder para lograrlo. Y es que no basta afirmar que la ética como la política se proponen aprender y practicar la humanidad, sino que ello asimismo implica entender que se trata de aprender una humanidad conflictiva³²

Las iniciales reflexiones sobre pedagogía de la ternura pretendían intuitivamente acercarse a la cuestión de humanidad como una interpelación ética a la conciencia nacional. Ello decía directa relación a la cuestión política, no sólo por tratarse de un fenómeno que concernía al país entero como era el conflicto armado interno, sino por el directo involucramiento del Estado. Podemos, entonces afirmar que el discurso sobre pedagogía de la ternura, se presenta por su contexto y por las propias categorías conceptuales utilizadas, como un discurso fuertemente sesgado en lo ético, en lo que se llamaba el mundo de la subjetividad social y personal. El carácter

30 Weber Rosemberg, «Le Questionement éthique», éd. Prosopon, 1998, passim.

31 Citado por Norberto Bobbio, «Teoría general de la política», ed. Trotta, p.186.

32 Ibidem, p.194-222. Bobbio coloca de forma extensa el debate histórico en torno a la superioridad de la moral sobre la política o viceversa

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

formalmente pedagógico no es claramente distinguible y pierde concreción en lo que en materia educativa podríamos considerar como aspectos de currículo, de didáctica, de metodología de acción educativa. No obstante, esta primera entrada devenía insoslayable en el momento histórico de su nacimiento, aunque fuera una entrada en demanda luego de otros avances que se relacionaran de forma directa también con el quehacer cotidiano de trabajadores sociales, educadores de base, docentes de escuela, promotores de salud, administradores de justicia.

En el fondo, la hipótesis que subyacía al discurso semilla sobre pedagogía de la ternura, no era otra que la certeza intuitiva de que en un contexto de radical confusión y negación ética en la vida de la nación, era desde la propia ética que debíamos rehacer sentimientos y recrear razones para apostar por los peruanos y peruanas. La ética estaba entonces llamada a ser matriz necesaria de un nuevo llamado a la vida en koinonía y de retorno a la sensatez de la razón.³³

7.- La pedagogía de la ternura como recuperación de la voz y de la palabra

La práctica educativa no puede entenderse si se le niega como una permanente ocasión por recuperar la propia voz, por reconocer que todos estamos llamados a tener y hacer sentir nuestra voz personal y colectiva. En un contexto como el evocado anteriormente, la sociedad, en particular aquellos sectores más directamente afectados por la realidad de anonimato y de silencio que tiende a crearse en tiempos relativamente prolongados de inseguridad y de desprotección, la pedagogía de la ternura se entendía como una restauración de la voz y del lenguaje que dieran cuenta de la propia identidad. Y es que duelos prolongados y no elaborados, son fuente de mutilación del lenguaje y del habla. Es decir, de privación para la sociedad de la sonoridad de las voces de quienes en el tono, en la inflexión, en la combinación del gesto, la voz, la mirada, las pausas y la ilación del pensamiento, nos brindan interpelaciones y nos señalan pistas para seguir aprendiendo la condición humana.

La relación pedagógica preñada de ternura es necesariamente una relación fundada en el diálogo, en la palabra, en una nueva palabra, es decir, aquella que sí expresa cercanía, respeto, transparencia, comprensión, en la que no hay falso piso, coartada o motivo de condena y de sanción. En sus orígenes, pero centralmente en el pensamiento subyacente a los primeros discursos de la pedagogía de la ternura en nuestro medio, encontramos la necesidad del retorno a la palabra que nos hacer ser, que nos permite devenir humanos. Por ello la labor educativa es tan central en nuestra autoconstrucción como

³³ Ver el esclarecedor trabajo de **Alejandro Angulo, sj**, «*La Ética como guía para la mediación*», en **Álvaro Toledo** comp, *Mediación Comunitaria. Conceptos y herramientas básicos para la convivencia ciudadana*, Universidad Externado de Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2002, *passim*.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

personas, como sujetos, como hacedores de nuestra historia personal en cuanto parte de la historia. Por ello el discurso de la pedagogía de la ternura se presenta como un contra discurso a la perversión de la palabra y al silenciamiento de la voz. Muy poco tiempo después y ya en el periodo post conflicto armado, se va a introducir en el entonces nuevo Código de los niños y adolescentes, un artículo que abre a los alumnos la posibilidad de denunciar a sus educadores si, a su entender, sus maestros estuvieran haciendo apología de la violencia. También la palabra del maestro deberá ser entonces administrada, mejor dicho autocensurada, en el clima de sospecha, de mil ojos y mil oídos y su voz, entonces, se irá apagando. Silenciar a un educador, es cortarle la posibilidad de hacer de la labor educativa una permanente ocasión de desarrollar eso que llamamos una pedagogía de la ternura. Pero lo mismo podríamos decir de otras profesiones en las que la palabra deviene la posibilidad de desarrollar conciencia, opinión y de formar sentido común. Por ello comunicadores y periodistas, locutores y predicadores, conciliadores y terapeutas, entre otros, están igualmente llamados a sumarse a la elaboración de una pedagogía de la ternura que sea componente de una nueva cultura de vida en sociedad. Sin lugar a dudas, sin voz y sin palabra propia, no emerge el sujeto³⁴. Por ello podemos afirmar que inconscientemente la inauguración del discurso de pedagogía de la ternura, fue una forma de reintronizar al sujeto y hacer que los sujetos afectados por la negación de su condición de persona, de sujeto, volviera a tener la oportunidad de llegar a serlo.

En el fondo estamos refiriendo directamente a la cuestión de sí mismo. La pedagogía de la ternura desde sus orígenes, entonces, está revelando una preocupación por hacer que los sujetos involucrados en relaciones sociales que expresaban y reproducían relaciones asimétricas y hasta de injusticia y discriminación, pudieran encontrar un camino de búsqueda y de encuentro con su propia condición humana, que les permitiera asimismo sentirse parte de su sociedad y de su especie³⁵.

8.- Una pedagogía desde la protesta contenida

Históricamente la pedagogía está cíclicamente ligada a movimientos de protesta por situaciones sociales no tolerables³⁶. En nuestro caso, podemos más bien referirnos al emerger de un discurso de pedagogía de la ternura desde una protesta contenida, desde una reacción que se activa porque la alegría ha sido diferida o se ha debido guardar en la memoria y en la interioridad y se hace difícil poder regar el campo de nuestra familia, de la comunidad, del barrio, de la ciudad de flores coloridas que condensen la

34 Bien dice **Alain Touraine**, toda su reflexión sociológica gira en torno al tema del sujeto. Por ello dedica un hermoso capítulo en su libro «¿Podremos vivir juntos?» Fee, Bs. As., 1997, a la Educación del sujeto.

35 **Alain Touraine, Farhard Khosrokhavar**, «A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto», Paidós, Bs.As. 2002, 270 páginas.

36 **Pietro Braido**, «Prevenire non reprimere», *op. cit.* p. 389:» «Las pedagogías institucionales nacen de la protesta por las estructuras socio políticas opresivas y manipulatorias y condicionan severamente el proceso de crecimiento cultural y educativo»

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

alegría. Y es entonces que el dolor, también contenido, halla múltiples formas de hacerse evidente. Pues bien, es desde esta circunstancia que se inicia un discurso de pedagogía de la ternura³⁷. Su rol no es servir de catarsis, aunque el efecto pueda ser tal. La pedagogía de la ternura se empieza a hilvanar como discurso que encarna una protesta silente, pero que apunta a restaurar lo esencial en la vida de las personas, es decir, su condición humana, su conciencia de dignidad.

La pedagogía de la ternura asimismo intenta transformar la pasión, en el estricto sentido etimológico latino de «padecer», en una pasión que revierta en impulso, en dinamismo, en reactivación de energía y de motivaciones cautivantes para no rendirse frente a las fuerzas satánicas que la violencia suele suscitar, las del odio, la venganza, la inmisericordia. De una agonía como antesala de muerte, a una agonía en el sentido igualmente fuerte de su etimología, de lucha por la vida frente a todo avance de formas de muerte. Y es que lo que está afectado en contextos duros como los vividos en el país, es el espíritu, mucho más que los cuerpos que lo contienen y lo expresan. La pedagogía de la ternura desde sus inicios apunta a reintronizar una espiritualidad que pervada la conducta pedagógica y educativa, la relación humana en el quehacer formativo de las nuevas generaciones. Quién sabe si no es precisamente esto lo que debiéramos entender por el *eros pedagógico*³⁸

En realidad lo que venimos planteando no es otra cosa que señalar que la matriz en la que nace el discurso de la pedagogía de la ternura, no es una caridad desbordante y generosa cargada de compasión, sino su matriz, paradójicamente, hay que buscarla en una lectura alternativa desde lo inverosímil de la vida, es decir, desde la indignación y esperanza que también tienen lugar y fuerza transformadora cuando el límite de lo injusto y el borde final del olvido y la exclusión, se reconocen también como el umbral de la afirmación de la esperanza y de la necesidad de la transformación para seguir siendo nación³⁹.

9.- La pedagogía de la ternura como propuesta

En la historia de la educación podemos reconocer un itinerario tortuoso que ha hecho la humanidad para ir logrando mejores niveles de humanización que le permitieran ir tomando distancia de modos de ser, de relacionarse y de actuar que estuvieran más cercanos a la agresividad y rivalidad que pareciera pervivir en la naturaleza del homo sapiens. Y es que la relación entre naturaleza y cultura, es uno de los temas teóricos que deben ser tomados en

37 «Por ello debemos haber sido educados en cierto modo, desde jóvenes, como dice Platón, para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación», Aristóteles en *Ética a Nicómaco*, citado por C. Carvallo R, op.cit., p.55

38 Luis Jaime Cisneros en *Prólogo*, p.11-12 al libro de C. Carvallo R., op.cit.

39 Entendemos en esta perspectiva tanto el mensaje del Informe Final de la CVR como el importante libro de Salomón Lerner, "La rebelión de la memoria", PUCP, 2004, passim.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

cuenta para poder entender por qué en el contexto de origen de la pedagogía de la ternura, ésta se imponía como una necesidad y como una condición de desarrollo humano en circunstancias en que éste se desdibujaba en la sociedad peruana. Consideramos que la pedagogía de la ternura debe ser entendida como la posibilidad de gestar una cultura que haga de la *philia* un eje central. Quizá era difícil esperar que los mismos educadores afectados personalmente por la violencia y el no reconocimiento de su labor en dichas circunstancias, fueran los que de forma explícita y ordenada elaboraran un discurso de pedagogía de la ternura. Pero fueron quienes dieron su plena aprobación y la validaron como intuición originaria, por sentir que era un discurso que los convocaba a renovar las raíces humanistas de su profesión y en ellas volvían a encontrar no sólo razones para persistir, sino fuerza y clima para reconocerse como educadores y actores sociales de una cultura humanista restauradora, también desde la escuela. El discurso de pedagogía de la ternura venía así a renovar lo que la propia etimología de la palabra «pedagogo» significa, es decir, *paideia* que en griego es niño o ríz y *ag* que significa empujar, hacer avanzar, hacer crecer⁴⁰

Por todo ello, el discurso de pedagogía de la ternura, es una manera de invitar a no perder la razón de ser de la tarea educativa que la pedagogía intenta sustentar de forma que se asiente en referentes conceptuales y teóricos suficientemente coherentes. Pero además, es la condición para que dicho discurso no devenga en justificatorio de llamados a rápidos perdones y olvidos, de silencios frente a actos de impunidad, o a resignaciones basadas en recompensas extra terrestres o ante lo «irreparable».

En síntesis, la pedagogía de la ternura es un llamado, desde el quehacer educativo, a reencontrar el sentido, a recuperar el sentido que permita resignificar la vida de cada individuo y de la nación como conjunto, precisamente cuando todo parece indicarnos que se ha producido una pérdida del mismo⁴¹.

Pero cabe preguntarse en qué sentido y por qué la pedagogía de la ternura debe asumirse como una «propuesta». En síntesis, consideramos que la pedagogía de la ternura representa una de las expresiones de la búsqueda de sentido, precisamente cuando los sentidos que sostenían las vidas de millones de peruanos, se ven borrosos e incapaces de sostener la esperanza. Por ello, la pedagogía de la ternura viene a ser una necesaria reacción de la tendencia innata de nuestra especie a buscar el sentido de las cosas, de los acontecimientos de forma creativa y saludable, en otras palabras, a reanudar la urgencia de ser seres de la palabra que comunica y que comulga. Sin ello, la pedagogía de la ternura aunque necesaria, deviene insuficiente frente a

40 Ver el didáctico como estimulante libro de **Jean Moreau**, «*La pédagogie*», J.Grancher, Paris, 1991, p.5ss; para el mundo griego y romano, ver **Henri-Iréné Marrou**, «*Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*», éd. du. Seuil, T.1 y 2, 1975, *passim*.

41 Refiriéndose a otro contexto y tiempo de la historia, **W. Brezinka**, op. cit., señala: «El amor a ideales que exigen del hombre una autosuperación apenas puede darse ya en una sociedad en la que se tiene como «progresivo» el hecho de dudar de todo. Pero con este amor desaparecen también la motivación para esforzarse moralmente y la fuerza de ponerse desinteresadamente al servicio de las grandes causas. Hemos visto mil veces confirmada esta afirmación de Nietzsche: «A todo aquel a quien se fuerza a no amar ya incondicionalmente, se le han cortado las raíces de su fuerza: se secará», p.19.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

la complejidad que implica el desdibujamiento de sentidos y la posibilidad de construir otros sentidos abiertos a la vida. Pero además, la pedagogía de la ternura es una propuesta que debe articularse a los mejores aportes de otras entradas pedagógicas, pues en el fondo con todas ellas - en la medida en que éstas estén centradas en el ser humano - comparte el mismo objeto. Ciertamente que esta manera de entender la pedagogía de la ternura no escapa a cierto antropocentrismo característico de la cultura occidental y que requerimos dilatar nuestra cosmovisión para incluir, en el objeto de la pedagogía, todos aquellos seres, que llamamos inanimados, y a las deidades que en cosmovisiones como las andino amazónicas le darían al discurso de la pedagogía de la ternura un campo de sentido más ecológico, paradójicamente, más cercano a aprender la condición humana en un país como el nuestro⁴².

10.- Primeros intentos de formulación

Una de las primeras, si no la primera formulación que se hiciera en nuestro medio de lo que se ha dado en llamar la Pedagogía de la Ternura, data de 1990 cuando se nos solicitara hacer una conferencia a docentes llagados a Lima desde las serranías de Cerro de Pasco, la Oroya, Huancayo, Huánuco, etc.⁴³ El Ipedehp debió invitarlos a trasladarse a la capital, pues hacer cursos con docentes sobre derechos humanos en una de las regiones más golpeadas por el conflicto armado, devenía una temeridad. No se nos ocurrió mejor idea que abordar el tema desde el eje de la ternura, precisamente porque la guerra y sus atrocidades no dejaba espacio ni condiciones humanas en la población y en los propios docentes, para la ternura, la confianza, la sensibilidad entusiasta. El mundo colectivo y personal de la afectuosidad de nuestro pueblo, debió traumáticamente replegarse a la interioridad, a la privacidad, a la soledad, al mismo espacio en nuestros corazones en los que desde dos décadas aproximadamente había empezado a habitar y se asentaba la desconfianza, el miedo, la desesperanza y el dolor sufrientemente revestido de silencio.

Dos son, entre otras, las características de los orígenes de este discurso en nuestro país: el de la violencia política y armada y el de los maestros y maestras en medio de ella. Así como el surgimiento del feminismo en los siglos XVII, XVIII en Francia e Inglaterra se da en un contexto de «esposos brutales, exigentes y groseros»⁴⁴, así la pedagogía de la ternura surge en contextos de negación de la vida como una afirmación del valor de la vida de todo ser humano, como una ratificación del *ágape*, del amor humano como condición

42 Ver las interesantes anotaciones de **Grimaldo Rengifo V.**, *Culturas educativas andinas. Aproximaciones quechuas y aymaras. Presentación*, Pratec. TdH Alemania, p.5 y p.9-44 en que desarrolla «La cultura educativa de la comunidad».

43 **A. Cussiánovich**, «Apuntes para una Pedagogía de la ternura», IPEDEHP n.14, Agosto, 1990, 24 págs. Mimeo., ver en Anexo.

44 Ver **Arturo Granados**, «Las crisis de la masculinidad. Hechos e interrogantes», en M.Zegarra, Mujeres y Género en la historia del Perú, CENDOC-Mujer, 1999, p.449

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

para devenir humanos. Sólo en 1994 el psiquiatra colombiano Luis Carlos Restrepo, involucrado en un contexto similar como el de la violencia política en su país y su ciudad Medellín, publicará ese hermoso como esclarecedor libro, «El Derecho a la Ternura», al que seguirían otros trabajos suyos más sobre el tema.

En nuestro medio debemos destacar cómo en 1995 se colocaron una 35 líneas sobre esta Pedagogía de la Ternura en uno de los módulos para la formación de oficiales de la Policía Nacional del Perú. Al término del curso, por el que pasaron unos siete mil oficiales, la evaluación arrojó como el punto que más interpeló su labor profesional, esas escasas 35 líneas sobre un tema que luego sería requerido por más de 40 veces a ser tratado en las diferentes dependencias policiales del país.

Podemos afirmar, que en circunstancias en las que nuestros discursos y prácticas de educación popular encontraban serias dificultades para sortear el clima de sospecha de ser discursos subversivos, la educación popular descubre y empieza a desarrollar una veta que se había mantenido como subyacente e implícita en su andamiaje conceptual, en su orientación metodológica y muy particularmente en las relaciones humanas que la educación popular está llamada a cultivar.

El presente ensayo se propone invitar a los decentes y académicos de la educación, a trabajar esto que en el lenguaje político de los 60 y 70 conocíamos como la subjetividad, como la sensibilidad social, o como inspiradamente la llamaría Tomás Borges, la solidaridad como la ternura de los pueblos.

Pero lo que interesa en este ensayo no es quedarnos sólo en el contexto en el que emerge el discurso de pedagogía de la ternura, sino cuáles han sido sus fundamentos teóricos, aquellos que permitan proyectar su alcance más allá de las circunstancias en las que naciera. En honor a la verdad, sus bases teóricas podríamos decir que no están tan explicitadas en la primera de las formulaciones, y es que se trata de una intuición, de una especie de brote instintivo, de un salto desde el abismo del horror de lo que se estaba viviendo, a alturas de aire y espíritu frescos para seguir viviendo, no en el engaño o en la ilusión, sino de algo que tiene relación con lo más profundo e irrenunciable del ser humano, es decir, ser humanos. Los fundamentos conceptuales se irán construyendo y explicitando en los años siguientes y uno de los primeros aportes es sin lugar a dudas el de Luis Carlos Restrepo algunos años más adelante, quien desde su formación médica siquiátrica, diseñará algunos referentes teóricos que darían una consistencia mayor a lo que podríamos llamar el pensamiento subyacente a las consideraciones emanadas de una reflexión, indispensable, a partir de los intentos de democratización y de participación popular en los cambios que se hicieran en los 70 y sobre los fenómenos de violencia armada que coparan los imaginarios sociales en los 80 y los 90.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

No obstante, si bien es necesario preguntarse por la relación entre las cicatrices dejadas por el conflicto armado interno en la subjetividad, en los sentimientos y emociones -habida cuenta que es a partir de los 90 que se desarrolla el discurso de pedagogía de la ternura de forma más sostenida, es decir en el post-conflicto- y la pedagogía de la ternura- como toda pedagogía- que no puede estar sólo pensada en función de sus raíces, en particular cuando éstas son dolorosas, sino que el desarrollo de la pedagogía está relacionado con las perspectivas de futuro que es capaz de señalar, de intuir y a las cuales es capaz de convocar. En este entendido, toda pedagogía es de alguna manera una pedagogía de la esperanza, de la utopía como componente de la labor educativa. Aquí, creemos, hay que averiguar por el poder de la pedagogía y de la acción educativa así como su capacidad de entroncarse con otros discursos que por su especificidad le abren espacios y tiempos importantes; es el caso de los discursos políticos, del discurso jurídico⁴⁵, del discurso de la interculturalidad, de los discursos médicos o en salud, el discurso comunicacional, etc., teniendo en cuenta que cada uno de estos discursos conoce desarrollos desiguales en la segunda mitad del siglo pasado y en el primer lustro del siglo XXI. Probablemente sean los discursos comunicacionales e informáticos que mayor impacto estén teniendo en lo que algunos consideran la desaparición de la infancia y por ende una radical reconfiguración de las líneas que demarcaban la relación mundo adulto e infancia⁴⁶. Estas transformaciones impactan igualmente en el mundo de la escuela, en la vida diaria en el aula.

Pero creemos que el reto mayor en vistas a una real incidencia, está en lograr que de las ideas sobre pedagogía de la ternura- por cierto sueltas y un tanto genéricas hasta hoy- podamos llegar a la formación de mentalidades, de maneras coherentes de acción y reflexión, de formas de reacción y comportamiento que sean como normales, aceptadas y reflejando un modo personal y colectivo de vida. Es decir, este pase a mentalidades formadas desde una perspectiva de las ideas de la pedagogía de la ternura, será un proceso más lento pues se trata de una real transformación cultural⁴⁷.

45 **Pierre Bourdieu**, «*O poder simbólico*», ed. Bertrand Brasil, 2002, Cap. VIII, A força do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico, p.209 ss

46 **Manuel Castells**, «La era de la información» passim.

47 Ver **Arturo Granados**, «*La crisis de la masculinidad. Hechos e interrogantes*», en M. Zegarra, Mujeres y Género en la historia del Perú, CENDOC-Mujer, 1999, p.448

CAPÍTULO SEGUNDO

EPISTEMOLOGÍA Y CAMPO SEMÁNTICO DEL DISCURSO DE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA.

El discurso de pedagogía de la ternura requiere de un *episteme*- en el sentido foucaltiano- es decir, de un entorno epistemológico que no puede ser sino transdisciplinar, «ecológico»⁴⁸ Pues si por pedagogía, en sentido amplio, entendemos la forma de llegar al sujeto, éste es el cometido de múltiples disciplinas y no sólo de las ciencias de la educación. Como señala Bedoya, uno de los aportes más decisivos de la epistemología a la pedagogía consiste en la dialéctica del sujeto en el proceso de conocimiento.⁴⁹

Un recorrido por el campo semántico que ocupan los discursos sobre pedagogía de la ternura, nos puede dar una idea del proceso evolutivo y del desarrollo de conceptos, su diversas acepciones habida cuenta de los contextos culturales en los que se vive aquello que osadamente hemos llamado pedagogía de la ternura. De esta revisión emana una consideración central, la complejidad del mundo al que refiere todo discurso en torno a la emotividad, a la afectividad, a los sentimientos. Dicha complejidad tiene que ver con la riqueza de acepciones que las palabras cobran en su propia conformación y trayectoria histórica. En efecto, las palabras tienen historia y hacen historia en la medida que permiten encontrarse a quienes dotados de lenguaje intentan comunicarse, intercambiar. Pero más radicalmente, entre quienes hacen de la palabra una torpe expresión de la riqueza que se vive en toda relación humana. Doblemente compleja entonces la palabra, porque conforma con otras un lenguaje que no puede aprisionar la totalidad de la

48 J. I. Bedoya, op.cit, p.173

49 Ibidem, p.136

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

experiencia de ir siendo con el otro, con los otros y con lo otro. Pero además, compleja es la posibilidad de saber lo que suscita en el otro mi palabra y de que aquél capte lo que su palabra puede provocar en mí. Si a esto añadimos la complejidad del contenido mismo, del *episteme* que está en causa en la palabra, podemos adivinar que no estamos refiriendo a una complejidad puramente gnoseológica, sino vivencial, a una experiencia vital, «abrangente» como lo expresa la lengua portuguesa de los brasileros. Por ello, reconocer la complejidad de un fenómeno social o cultural, nos coloca ante el desafío de evitar toda simplificación del mismo, a menos que se renuncie a mantenerlo como abierto a posible mejor capacidad de dar cuenta de su objeto.

No es casual que en el pensamiento hebreo y en las raíces arameas, se haya empleado la fuerte expresión al hablar del amor inconmensurable de Yahvé, que el «verbo se hizo carne», la palabra hecha historia al hacerse cuerpo humano.

¿Podemos reconocer en el discurso de la pedagogía de la ternura un lenguaje pedagógico? R.Fornaca plantea «aclarar el lenguaje pedagógico significa comprender la trama de las relaciones en que está fundado... ya que la misma estructura lingüística y lógica revela las dispares posturas que la pedagogía puede asumir...»⁵⁰

Dos interrogantes se nos presentan, ambos tienen que ver con la necesidad de la sospecha o vigilancia epistemológica necesaria como enriquecedora. La primera interrogante viene de un estudioso de las escrituras vetero y neotestamentarias, R. Bultmann quien refiriéndose al ágape nos dice: «En efecto, no se puede hablar sobre el amor, a menos que este discurso sobre el amor mismo no sea un acto del que ama. Toda otra forma de hablar sobre el amor no es una manera de hablar del amor, puesto que uno se sitúa por fuera del amor»⁵¹. En otras palabras, ¿cómo podríamos hablar de pedagogía de la ternura- haciendo una analogía con lo que dice Bultmann- si no fuera desde el esfuerzo de hacerlo desde la práctica?, pues sólo, y no obstante lo embrional de la experiencia concreta, es posible aventurar un discurso sobre dicha pedagogía. En conexión con ello viene la segunda interrogante transformada en advertencia. Es lo que nos recuerda E.Morin que «el conocimiento científico no puede tratar en solitario los problemas epistemológicos, filosóficos y éticos...(pues) al error de percepción se añade el error intelectual»⁵² Ello vale para nuestros discursos sobre pedagogía de

50 R.Fornaca, «La investigación histórico-pedagógica», Barcelona, Oikos-Tau, 1978, p.131 citado por J.I.Bedoya, Epistemología y Pedagogía», Colombia, ECOE, 2000, p.86: «De cada pedagogía, de cada modelo educativo...es necesario conocer la trama lógica con base a la cual están contruidos, porque de otra manera no pueden comprenderse los movimientos...» que de allí se originan.

51 Luc Boltansky, op.cit, p. 156.

52 E.Morin, «Los siete saberes...» , op.cit, p.26-27: «El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría es el fruto de una traducción-reconstrucción a través del lenguaje y del pensamiento y , por ende, implica el riesgo de error...Los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error».

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

la ternura y en particular, para la acción educativa que pretende inspirarse en ella. Pero vale la pena citarlo una vez más pues cuando refiere a la noosfera nos dice que ésta debe entenderse como la esfera de las cosas del espíritu y al poner el énfasis en lo que él llama el paradigma de la incertidumbre nos recuerda que éste «destruye el conocimiento simplista, es el desintoxicante del conocimiento complejo...y que necesitamos civilizar nuestras teorías, es decir, una nueva generación de teorías abiertas, racionales, críticas, reflexiones autocríticas, capaces de autorreformarse».⁵³ En los intentos por dotar a los discursos sobre pedagogía de la ternura de cierta solidez conceptual, no podemos dejar de lado estas sabias reflexiones.

Pero no se puede soslayar cuando de enfoque epistemológico vivencial se trata, preguntarnos por quién elabora el discurso. ¿Cómo escribiría una mujer la pedagogía de la ternura?, ¿cómo lo haría si además fuera mujer madre acompañada o no?. La nuestra es una entrada marcada por la propia condición de género, la propia historia sexual, afectiva, la propia sensibilidad, la manera personal de entender el uso de los placeres como diría M. Foucault⁵⁴, o la relación de pareja física o platónica -o como se conoce en el caso de Abelardo y de Eloísa- espiritual, cómo el autor entiende la relación con mujeres o entre varones. Y es que la subjetividad sexual, erótica del autor marca toda su hermenéutica

1.- La educación como producción del campo simbólico

Si la educación tiene como efecto el producir un proceso de socialización que permita que el ser humano desde la primera infancia hasta la muerte mantenga un proceso de aprendizaje y de modulación de su actuar en conformidad con las mejores posibilidades de vida armoniosa consigo mismo y con su entorno, podemos entender entonces que de lo que se trata es, en educación, de un aprender los códigos de comunicación, es decir, del manejo del mundo simbólico. El lenguaje, en efecto, constituye un posible arsenal simbólico que la educación está llamada a cultivar en el entendido de que el lenguaje no puede ser reducido a una cuestión simplemente gramatical, semántica. El lenguaje es asimismo expresión del poder simbólico, el mismo que se expresa en los discursos de las diferentes ciencias sociales, jurídicas y formalmente en las artes.

Quizá uno de los terrenos en que con mayor exigencia se requiere de un aprendizaje fino, sea el de la vida afectiva, habida cuenta que es entrar en el corazón de las relaciones más cargadas de historia personal, de vivencia y de sensibilidad. No sin razón se suele decir que amar es un arte, que la amistad es un mundo en el que los símbolos cumplen funciones determinantes por más aparentemente pequeños que sean éstos.

⁵³ E. Morin, op.cit, p.37-42

⁵⁴ M. Foucault, *Historia de la Sexualidad*» op. cit. passium.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Las múltiples lenguas existentes así como muchas de las ya no vivas, han concebido y expresado en sus categorías, en su universo vocabular matices y acentos para referirse a la vida afectiva, al mundo de lo que llamamos sentimientos y emociones, que seguramente de conocerlas nos darían un panorama más cabal de la complejidad y riqueza de cómo el género humano ha creado un universo simbólico en torno a lo que aquí muy occidentalmente estamos nombrando ternura, afecto, amorosidad, como si se tratara de un universal conceptual y práctico en sus manifestaciones. La afectividad es probablemente uno de los campos en los que es más difícil de poner a punto un rigor metodológico, nos recuerda Philippe Wallon ⁵⁵.

2.- Culturas y campos simbólicos

El cuerpo, la condición corpórea de los seres humanos, deviene en la posibilidad de hacer realidad todo discurso que refiera a la comunicación entre los seres humanos y entre éstos y su entorno. No hay encuentro ni comunión sin corporeidad. Y referir al cuerpo es asimismo aludir a la sexualidad, pues somos cuerpos sexuados.

Un viejo como ilustrado profesor aux Facultés Catholiques de Lyon, Joseph Folliet, solía decir- a inicios de los años sesenta- que no se juntan tanto los espíritus que no terminen juntando sus cuerpos. Es decir, el cuerpo constituye un inevitable terreno de encuentro, entendiendo por cuerpo no sólo la *sarx*, sino esa complejidad e hipercomplejidad que es el ser humano, que es el género humano, materia espiritual en la visión théyardiana por paradójico que se nos presente.

El discurso y la práctica de una pedagogía de la ternura no escapa a esta compleja realidad. Ello demanda de educadores, docentes, trabajadores sociales, no sólo un cabal conocimiento de la sexualidad infantil y su desarrollo, sino de la propia sexualidad como adultos. En tiempos en que se hace pública la andanada de casos que casi configurarían un comportamiento generalizándose en las sociedades, en las mal llamadas «desarrolladas» como en las que encaran niveles extremos de pobreza, el abuso sexual de niños y la explotación sexual comercial de menores de edad, las condiciones que ello han creado, no hacen fácil un discurso sobre pedagogía de la ternura que se exprese en afectuosidad, en cercanía. Estamos ante uno de los factores que no sólo hacen ambigua la referencia a la ternura, sino hasta riesgosa⁵⁶. Finalmente se nos permita reproducir in extenso lo que E. Morin ha escrito con mucha profundidad y que puede bien constituir una fuente de imaginación para quienes apuesten por la necesidad de una pedagogía de la ternura:

⁵⁵ Philippe Wallon "La relation thérapeutique et le développement de l'enfant", Privat, 1991, p.22.

⁵⁶ Ver los aportes al respecto de J.Sánchez Parga, «El sexo de los niños entre pedofilias y pedofobias infanticidas», Rev. Universitas, Hasta que haya Infancia, UPS, Quito, n.5, 2004, p.23-46; M.Lucía Pinto Leal, «Globalización y Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes» SCS, 2003, 20 ps.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

«El amor: * lucha contra la separación, mantiene la unión en la separación padre/hijos, hermanos/hermanas;* hace que se encuentren aquellos que no debían conocerse (amistades, amores ocasionales); * hace comunicar y comulgar a extraños; * une lo que debería odiarse por siempre (la «lección» de Romeo y Julieta); * une lo que es libre y puede, unido de este modo, seguir siendo libre; * puede dar plena combustión a nuestras vidas, sin dejar residuos, hollines , humos...»⁵⁷

3.- Pedagogía de la ternura, lenguaje, habla, palabra y género comunicacional

La relación pedagógica esencialmente es la atinada, o no, combinación y complementariedad de hechos, de actitudes, de comportamientos, de gestualidad del cuerpo y palabra, de lenguaje y de discurso. Todo ello vale si nuestra manera de referirnos en una relación interpersonal, acentúa el argumento de carácter prescriptivo, normativo o de orden jurídico para decirlo de forma más compleja o si el acento está puesto en palabras, en discursos y en gestualidad que expresan más bien la dimensión afectiva y de sentimientos que la relación pedagógica puede tener. Por sí mismos palabra- en cuanto signo mínimo-, el habla, el signo- discurso, el signo-lenguaje como signo-enunciado, son relativos, es decir refieren a algo y el tránsito hacia lo referido abre un inevitable espacio y tiempo a la hermenéutica, a la necesidad de preguntarse por el sentido y significación, por la intención y por el deseo, por la pasión y el pensamiento o estructura mental que subyace a todo ello; el signo-lenguaje de la pedagogía de la ternura dice relación a la irrupción de la teoría de la suposición,⁵⁸ a nuestro entender.

Pero otro aspecto que en pedagogía de la ternura debiéramos considerar es el género en el que lenguaje y discurso se modulan. Con frecuencia los educadores recurrimos a la parábola, género que se presta para suscitar contraste, para levantar preguntas, para dejar abierta alguna paradójica enseñanza, para colocar una nota crítica a la realidad, al sentido común dominante sobre algún específico tema. Parábola y metáfora, son géneros que en la labor educativa suelen ser frecuentes por lo didáctico en desencadenar una reflexión profunda, de contenido significativo⁵⁹.

⁵⁷ E. Morin, «La vida de la vida», Cátedra, 2000, p.510

⁵⁸ Oscar Quezada M, "El concepto: signo natural en Ockham. Una aproximación histórica-semiótica a los problemas filosóficos de la pasión, la intención y la suposición", Tesis de maestría en filosofía, UNMSM, 1997 p. 120-121, 138 139, 143.

⁵⁹ L. Boltansky, op.cit, p. 192 ss, reflexiona sobre la parábola y la metáfora: «La imperfección del lenguaje humano, en el régimen del amor (Latour, 1988), se debe a las estrecheces que conlleva la actividad autoreferencial necesaria a la narración» y recoge el pensamiento de Paul Ricoeur para quien se trata de un género de «intrigas», de «estravagancias» pues para Ricoeur la parábola es la «conjunción de una forma metafórica y de un proceso narrativo» y de «power of redefining reality» el poder de redefinir, redescubrir la realidad.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

¿Se podría afirmar que la pedagogía de la ternura constituye una metáfora de la relación educativa deseable- porque además necesaria- para redefinir el conjunto de lo que llamamos la formación, la educación como un aprendizaje de la condición humana? Es en este sentido en que consideramos que la pedagogía de la ternura como discurso y cómo practica, está encaminada a colocar en crisis discursos pedagógicos inflacionarios de lo racional, de lo estrechamente cognitivo, de lo reductivamente tecnicista. Como acota Paul Riceour, se trata de un discurso que «desorienta para orientar»⁶⁰

Y es que referirse a la educación como proceso de socialización y de producción de campos simbólicos, es condición para entrar en la cuestión del sentido, de la significación que a través de los símbolos se comunica. Y el sentido no es otro que reconocernos como seres en relación vital y por ello, en responsabilidad con el otro⁶¹, en «reliance»

Ciertamente que en pedagogía de la ternura, se requiere tomar muy en cuenta la relación que hay entre lenguaje y afectividad. El educador no puede convertirse en un hechizador verbal que trabaja más sobre el rumor de las palabras que sobre el contenido que éstas transmiten. En el diálogo pedagógico, las connotaciones afectivas de las palabras juegan un papel importante en la posibilidad de llegar a consensos. Pero las palabras, el lenguaje preñado de afecto no puede ser parte de una estrategia manipulatoria que deviene en una perversión del eros pedagógico. Y es que ello nos pone en la antesala de un lenguaje funcional al control social que éste puede ejercer⁶²

4.-La Pedagogía de la Ternura: entre la racionalidad e irracionalidad occidental y la racionalidad e irracionalidad andino-amazónica.

Este ensayo se titula, Aprender la condición humana, retomando una de las felices expresiones de E.Morín. Pero dicha categoría refiere esencialmente a la estructura mental occidental al no considerar otras formas de concebir al ser humano en un horizonte más amplio y abarcante que sí encontramos en nuestras culturas originarias. Ello no invalida que desde la pedagogía de la ternura retomemos el objeto de toda pedagogía y de toda práctica social que se quiera inserta en el marco de un proyecto humanizador, pero requerimos retomar estas intuiciones y fecundarlas con nueva simiente, con aquella que nos ofrece el mundo andino-amazónico. No sólo ensancha una concepción reductiva de la condición humana, sino que la resignifica.

60 Citado por Boltansky, op.cit., p.197

61 A. Angulo, op.cit, p.32

62 Ver S. I. Hayakawa, «El lenguaje en el pensamiento y en la acción», México, 1967, El lenguaje de la comunicación afectiva, p.110-117; El lenguaje del control social, p. 93-103

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

En una cosmovisión andina, por ejemplo, resulta más adecuado hablar de equivalencia que de relación asimétrica con la connotación peyorativa que suele asignársele en sociedades de la desigualdad institucionalizada. Esto representa un vuelco a muchas de nuestras habituales maneras de enfocar no tanto una relación individualizada adulto, adulta –niño, niña, sino referirnos al lugar que ocupa el niño en la comunidad, en su pertenencia, en su capacidad de hacer del adulto progenitor, un hijo o una hija del propio hijo o hija. No es sólo entonces un manejo «pedagógico», sino una conceptualización distinta la que hay que reconocer. Pero para nada pretendemos hacer de lo andino- amazónico un referente romántico y un modelo intocado en el correr del tiempo y el encuentro de culturas⁶³. Ciertamente que referir a ternura es entrar sin ambages en el mundo de la subjetividad, de la afectividad, de la amorosidad, de las pulsiones vitales, de las pasiones más marcantes en la vida del ser humano. Pero nada de ello puede entenderse dentro de patrones universales que no estén marcados por los factores de carácter cultural que los hará diferentes habida cuenta de las cosmovisiones en las que su representación simbólica está expresando creencias, afectos, sensibilidades, deseos, mitos. Es decir su «racionalidad y su irracionalidad» en las que se expresa la complejidad de la vida de cada ser humano, de cada colectividad y a la que hay que acercarse con el respeto que inspira algo que no terminamos de comprender en su insondable densidad.

Si la pedagogía de la ternura dice relación al sujeto, a la persona y con ello nos sentimos en el abordaje correcto, es porque estamos siendo coherentes con la cosmovisión occidental y las consecuencias prácticas que de ella se derivan hoy. Pero si partimos de la cosmovisión andino-amazónica el concepto de tiempo, de espacio, de edad, de relaciones en una totalidad de la que se es parte y en la que dicha totalidad se manifiesta, tendremos otro eje epistemológico. En efecto, el *runa* en quechua no es el «*hombre*» como lo entendemos en la cultura occidental, es decir el rey de la creación, el dominador, la culminación de la creación del pensamiento judeo-cristiano, el que controla su cuerpo, sus pulsiones, sus deseos y placeres, por ejemplo⁶⁴. El *runa* es pachamama, es ayllu, es apu, es un ser equivalente, por ello el niño o niña es ayllu, es comunidad, es perteneciente a todo lo que le rodea⁶⁵.

Esto nos exige preguntarnos en el campo de lo real concreto, del tejido social dentro del cual la educación cobra legitimidad y viabilidad, por la cosmovisión que subyace a nuestra existencia. En efecto, una cosa será la cosmovisión occidental, otra, la cosmovisión andino-amazónica y la afrodescendiente. Por

63 Ver Nicolás Matayoshi, «Niño, familia y comunidad en los Andes», en J. Castro M., op.cit., p.31-55 y Agustí Nicolau, «Diversidad cultural e intercultural en la era de la Globalización», Fundac.Ch.L.Mayer, 2001.

64 Ver Eric Fuchs, «*Le désir et la tendresse*», ed. A.Michel, 1999, passim.

65 Ver A.Peña Cabrera, «La racionalidad occidental y la Racionalidad Andina: Una comparación» en UNMSM; ver además «Suma Qamaña», La Paz, 2000; AAVV, «Huchuy Runa-Jiska Jaque» Pratec, 2003; AAVV, «Culturas e Infancias», ed.TdH, 2000.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

ello una cosa será, por ejemplo, la educación de pequeños en la sierra y, otra, en la amazonía o en las ciudades de la costa; una cosa en el mundo rural y otra en el mundo urbano. Ser educador, educadora dependerá, en lo concreto y en primer término, de los niños y niñas y su contexto cultural en el que nos toque desempeñarnos. Los aportes de las pedagogías y psicologías aprendidas serán de gran ayuda si estamos dispuestos a partir de los sujetos concretos, los niños y niñas, y confrontar dichos conocimientos con la complejidad de la realidad de los niños y los saberes, creencias, pautas de crianza de sus familias y comunidades. No sin razón J. Castro Morales, psiquiatra peruano, nos advierte que «los avances de la epistemología genética y la antropología permiten afirmar que la secuencialidad de las etapas del desarrollo y su predeterminación no tienen sustento científico»⁶⁶. Esto no es otra cosa sino un llamado a evitar toda forma de colonización de nuestro actuar pedagógico⁶⁷.

La pregunta que aflora es: desde cosmovisiones no exclusivamente occidentales, ¿cómo mirar la familia, cómo hablar de ternura?

Pero ¿acaso no estamos partiendo del mundo occidental con el enfoque de estos discursos?

Baste simplemente recordar que, por ejemplo, en el mundo andino, quechua y aymara, no existe esta distinción «integrarse», «reincorporarse», de que hay que «relacionarse. En aquellas culturas originarias todos somos seres relacionados, porque el niño, cualquier criatura está en relación no sólo con los miembros de su familia, está en relación con los cerros, está en relación con el viento, está en relación con la lluvia, todo esto está animado. Por lo tanto, cuando un campesino nos dice: «la siembra y la cosecha no ha sido buena», la reflexión que hace es «cuando tuviste las semillas entre tus manos, antes de sembrarla, ¿le diste cariño?, ¿le hablaste a las semillas, le hablaste a las plantas, te comunicastes(sic) con ellas?». Eso nos parece pensamiento mítico a los urbanos y modernos occidentales, eso nos parece un pensamiento atrasado, no científico; y ¿quién ha dicho que nuestros paradigmas científicos son los únicos que pueden resolver formas de racionalidad y formas de relacionalidad con lo que nos rodea?»⁶⁸.

Nosotros, con frecuencia, tenemos que hacer cincuentamil piruetas para decir: Hay que incorporar, hay que integrar a los niños que están en la marginalidad o la exclusión, o que están «fuera» de nuestros trajines de adultos. Pero en el mundo de estas otras culturas no hay nadie ni nada fuera. Todos son parte

66 En J. Castro M, «Enfoque multidisciplinario de la salud mental», p.183, en Niños, Niñas y Adolescentes, exclusión y desarrollo social, IFEJANT, 2001, T.I

67 Ver el excelente trabajo de C.A.Bowers, «Detrás de la apariencia hacia la descolonización de la educación», Pratec, 2002, passim

68 Ver A. Peña Cabrera, op.cit. passim.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

del todo. Hay una expresión formidable que dice «el todo está en la parte, y si tu lesionas la parte, lesionas el todo», o «en la parte está el todo». No es un decir, es una concepción de la vida. Podemos decir que nada es externo o ajeno a nada. Esta manera de concebir la vida no tiene cabida en el esquema explicativo cartesiano que por distinguir termina separando, dicotomizando, diseccionando, yuxtaponiendo. Quizá desde una perspectiva ecologista se logre entender algo de esto, pero lo que parece importante es que el niño se define como «ayllu», que en quechua quiere decir «la comunidad», no entendida sólo como núcleo de seres humanos, sino la comunidad es con todo el mundo que a uno lo rodea incluido aquello que llamamos «la naturaleza». Podrá parecernos extraño, pero en esta cosmovisión el adulto y el anciano pueden ser llamados niño, y el niño puede ser llamado «runa», que quiere decir «hombre, mujer, adulto», no hay ninguna contradicción. Todo ello supone un pensamiento subyacente de contenido altamente significativo por las implicaciones que trae a nuestra manera de pensar la infancia, la juventud y la adultez en contextos occidentalizados. Estamos en el corazón de la reflexión en torno a la filosofía andina, a lo que estudiosos bolivianos, peruanos y ecuatorianos han llamado la Pachasofía, la Runasofía, la Apusofía o la Runagogía para referirse a lo que sería una pedagogía intercultural o una ética y teología interculturales.⁶⁹

Nosotros con la complicidad de cierta psicología hemos cortado nuestras vidas como si se cortara un queso, y tenemos para cada edad y para cada etapa cosas que han servido para las prácticas pedagógicas, pero en ese mundo de culturas en el que no se han dedicado a seccionar la vida, hay una visión mucho más holística. Baste ver los trabajos pioneros de Ramiro Molina B y Rafael Rojas L en Bolivia, o los producidos por Pratec en Perú.⁷⁰

¿Qué tiene que ver esto con el afecto y el cariño?, ¿con el concepto de familia?, ¿con el de «abandono», etc.?, ¿con lo que llamamos «familia sustituta»? Una campesina decía: «Si maltratas a tu hijo, estás maltratando a la Pachamama, estás maltratando la tierra de la que venimos y a la que vamos». Esto es simplemente para decir: el cariño y el afecto es lo fundamental en estas colectividades como lo es la equivalencia, el equilibrio, la reciprocidad.

Desde cosmovisiones no exclusivamente occidentales es pertinente preguntarnos, ¿cómo mirar la familia, cómo hablar de ternura? Podrá parecernos extraño, pero en esta cosmovisión el adulto y el anciano pueden ser llamados niño, y el niño puede ser llamado «runa», que quiere decir «hombre, mujer, adulto», no hay ninguna contradicción.

69 Ver Viviana del Carpio Natcheff et alii, «Aportes al diálogo sobre cultura y filosofía andina», SIWA, La Paz, 2002, 292 páginas, en particular, Nancy Paredes, «Lenguaje, lengua y pensamiento», ib.p.205-222 y J. Miranda L., V. del Carpio N., «El "en sí", el "para sí" y el "por qué sí" de la filosofía andina», p 1-46.

70 R. Molina B., R. Rojas L., «La niñez campesina: vida cotidiana y utilización del tiempo», UNICEF, La Paz, 1995; AAVV «Derecho y Cultura», Tdh - Alemania 2003, 160 páginas; ibidem, Jorge Ishizawa, «Derecho y Culturas: Notas para una exploración de orígenes», p. 7-36.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Conviene sacar una simple conclusión de esto: No absoluticemos nuestra manera de ver las cosas desde nuestras propias culturas. Hay otras que también nutren la vida de la humanidad y lo hacen bien intensa y profundamente. No pretende esto ser una apología barata de las culturas originarias de nuestras tierras o su idealización. Queremos sencillamente mostrar cómo el «pensamiento único» venga de la matriz cultural de donde venga, empobrece, priva de la flexibilidad y de la apertura que presupone toda relación que se quiera humanizadora, como la que se instaura en el acogimiento familiar. Y lo segundo es que sólo podemos desarrollar nuestras culturas si las entendemos como limitadas, como necesitadas de otras culturas. La interculturalidad, por ello, es algo inscrito en la naturaleza misma de cada cultura, no es un añadido, una exterioridad; reafirmamos que no se trata de idealizar culturas originarias, todas tienen defectos y todas tienen limitaciones. De lo que se trata es de ser flexibles y abiertos para poder sacar, en función de una humanidad que no sea de lobos que nos comemos mutuamente, aquello que nos permite crecer y desarrollarnos. Pero se impone reconocer que la transculturalidad puede expresar de forma más amplia, la idea de que la cultura que no tiene como perspectiva ir más allá de su propio horizonte, corre el riesgo de estancarse y desaprovechar los aportes de otras culturas.

Ciertamente que en un país como el Perú, o la educación es transcultural o no es educación nacional, es decir, no es un sistema que pueda calificarse de nacional. Y transcultural significa que se reconoce que todas las culturas que habitan en el territorio nacional tienen sus bondades y sus límites; allí se cifra la necesidad del diálogo intercultural, el mismo que presupone una perspectiva transcultural signada por el mutuo enriquecimiento y aprendizaje. En lo específico nuestro, como educadores nos toca encarar aquello que se ha dado en reconocer como la racionalidad e irracionalidad occidental y la racionalidad e irracionalidad andino-amazónica

Así en una cosmovisión andina resulta más adecuado hablar de equivalencia que de relación asimétrica con la connotación peyorativa que suele asignarsele en sociedades de la desigualdad institucionalizada. Esto representa un vuelco para muchas de nuestras habituales maneras de enfocar no tanto una relación individualizada adulto, adulta –niño, niña, sino referimos al lugar que ocupa el niño en la comunidad, en su pertenencia, en su capacidad de hacer del adulto progenitor, un hijo o una hija del propio hijo o hija. No es sólo entonces un manejo «pedagógico», sino una conceptualización distinta, una representación diferente y de implicaciones múltiples en los procesos de socialización de las nuevas generaciones y de su relación con el mundo adulto, las que hay que reconocer.

Pero además debemos reconocer que la cosmovisión predominantemente occidental también se va enriqueciendo y flexibilizando en su amplia confrontación con otras cosmovisiones. Desde una perspectiva entonces,

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

que privilegia la racionalidad. «Desde esta perspectiva, la historia del hombre occidental en los últimos siglos es la historia del esfuerzo por hacer pensable y coherente en un diseño racional, todo aquello que es experiencia, que es vida y que no es el pensamiento «calculador», «idéntico», «silogístico» de la tradición griega clásica»⁷¹ Y es que el discurso de pedagogía de la ternura no puede dejar de preguntarse por el concepto de hombre, de ser humano que le subyace : ¿el ser pensante?, ¿la experiencia pensante?, ¿qué rol le asigna a la razón?, ¿cuál, a la afectividad, a la emotividad en particular si ésta es entendida como sostenida por una estructura cognitiva?⁷²

En síntesis, es pertinente que la pedagogía de la ternura en su propia elaboración específica, se relacione con el estudio de la y las mentalidades que expresan las raíces culturales que bien podrían abrir luces sobre los límites y riesgos de fáciles generalizaciones respecto a la afectividad, a los sentimientos y emociones que subyacen a toda acción educativa desde el enfoque de la pedagogía de la ternura. Además las «transformaciones no vendrán del simple reconocimiento de la diferencia cultural, sino que serán el resultado de cambios en las relaciones de poder entre el Estado y las élites dominantes que lo controlan y la burocracia a través de la cual se ejerce dicho control...»⁷³

La pedagogía de la ternura, en su actual como embrionaria discursividad, está interpelada por dimensiones como el juego y el aprendizaje del oficio de chacarero o autoridad de la chacra como es en el mundo andino. Capítulo abierto que demanda atención en el marco de lo que plantea el Centro de estudios Andinos «Vida Dulce» cuando refiere: «Escoge tu oficio según tus juegos y tu corazón»⁷⁴. Lo interesante es la articulación entre lo que llamamos trabajo, actividad lúdica y las razones del corazón como diría Pascal. Afecto, reproducción de la vida y placer como matriz del aprender la condición humana La pedagogía de la ternura desde la cosmovisión andina y amazónica, nos invita a repensar lo que estamos entendiendo por persona, por ser humano que no sólo es relación, sino «oscilación antropocósmica» como la llama Ph.Lersch.⁷⁵

71 **Claud L. Clore, Allan Collins**, «*La estructura cognitiva de las emociones*», Siglo XXI, 1996, p. 5: «...defendemos que las emociones tienen una base cognitiva esencial y profunda... Debemos también dejar claro desde el principio que nuestra afirmación de que las emociones siempre implican algún grado de cognición, no equivale a decir que la contribución de la cognición sea necesariamente *consciente*».

73 Ver **Regalsky**, «*Reforma educativa boliviana*» en **Norma Fuller**, edit, Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades, PUCP-U.P, IEP, 2002, p.19; *ibidem*, p.14 «...el multiculturalismo y la interculturalidad serían las nuevas modalidades de producir hegemonía y ganar consensos de capitalismo tardío»(Zizek, 2001) citado en p. 14.

74 **Alfredo Mendoza B., Marco Alarcón L., Nancy Campos P.**, «*Modalidades andinas de aprender fuera de la escuela. Hacia la recuperación de saberes comunales por la escuela*», CEA Vida Dulce, en AAVV, Culturas Educativas Andinas, op.cit, p.107-126.

75 **Philip Lersch**, op.cit, introducción de **R.Sarró**, p.XXVII

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

5.-La pedagogía de la ternura: un nuevo campo de sentido

Consideramos que el campo de sentido debe también ser entendido como relaciones de sentido cuando de pedagogía de la ternura se trata. Hablar de «sentido» es referirse a la «significación», pero también a la «dirección». Es en este entendido que enfocamos los breves alcances que siguen.

El *eros pedagógico*- al que ya hemos referido anteriormente- constituye una exigencia no sólo del docente de aula, por ejemplo, sino de esa sociedad llamada escuela y de todos sus participantes. Pero es desde esta lucha por la vida de cada niño, de cada niña que la ternura en la relación pedagógica encuentra su matriz epistemológica y existencial. La superación de estructuras asimétricas en la familia, la escuela, la comunidad sólo encuentran plena significación social, política, cuando ella es el resultado del feliz encuentro entre la justicia y la solidaridad, la pasión por la dignidad de cada uno y la amistad como virtud política. Y es que desde esta epistemología de la pedagogía de la ternura, las relaciones humanas fundadas en la *philia* encuentran una vena fecunda para la convivencia no sólo pacífica, sino asentada en la autonomía y la responsabilidad ética de los pueblos. Donde las preguntas por el sentido y significado de la vida humana y del cosmos del que los seres humanos somos parte y conformamos una unidad múltiple, devienen las cuestiones con sentido y que dan sentido a todo el quehacer humano⁷⁶. Y es que la pedagogía de la ternura dice asimismo relación con la modificación de los conocimientos y no sólo de los sentimientos y motivaciones relacionales, tanto más si tenemos presente que la ternura también se aprende y constituye un aprendizaje con el otro, jamás individual, que implica la totalidad de la persona en el encuentro⁷⁷. Acertadamente nos dice Xavier Thévenot: «*Conocemos bien, hoy, los efectos alienantes en educación de una relación de ternura excesivamente separada de la función cognitiva y metalingüística de la comunicación*»⁷⁸

El *eros pedagógico* que se anida en la pedagogía de la ternura conjuntamente con la tendencia al *ágape*, devienen en un factor para evitar la digresión y la dispersión, es decir, para distraerse de los fines centrales de la labor del educador y del trabajador social: hacer del sujeto la razón de ser de la vocación y del servicio profesional, pero además contribuir a que todo ser humano descubra que va siendo él mismo en la medida que persiste en que el otro, los otros también vayan siendo ellos mismos, condición ésta de ir siendo un nosotros.

76 Ver M. A. Rossi, «*La filosofía política frente al primado del sujeto y la pura fragmentación*», Clacso, 2003, p.317

77 Ver H. Assmann, «*Competencia e Sensibilidade Solidária*», ed. Vozes, 2000, p.38-40; ver N. Diesbach, «*Los retos de la educación en el amanecer del nuevo milenio*», La Llave, DH. 2002, p.106.

78 Xavier Thévenot, «*Don Bosco educatore e il «sistema preventivo», un esame condotto a partire dell'antropologia psicanalitica*», en Orientamenti Pedagogici, 35, 1988, Torino, 721 ss.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

6.- Categorías que conforman el campo semántico en el discurso actual de la pedagogía de la ternura

Entre las más recurrentes podemos mencionar: la compasión, la misericordia, el cariño, el afecto, la delicadeza, la amistad, la afectuosidad, la amorosidad, la «amorevolezza» y del griego, el eros, la philia, el ágape. Posiblemente se quedan fuera muchas otras.

a. El afecto, la afectuosidad, la «amorevolezza»: necesidades y límites

Nos toca preguntarnos por el rol de la afectividad, del calor humano en el desarrollo del ser humano como individuo y como colectivo. La experiencia muestra que sin un rol positivo, vale decir, equilibrado y equilibrante, los demás factores de desarrollo fatigan para lograr resultados deseables.

La afectividad deviene así un componente simultáneamente imprescindible, pero de alta complejidad y ambigüedad. Y es que el riesgo que acompaña al ejercicio de la afectividad cuando ésta no favorece la distancia necesaria en la cercanía que genera, se torna aún más desafiante cuando se trata de una distancia cronológica entre el niño, la niña y el adulto o adulta, sean éstos padres, parientes o educadores. Con mucha razón se nos advierte sobre la necesidad de «evitar la levitación del rol de la afectividad en la relación pedagógica»⁷⁹. Y es que se da una inevitable tensión entre la demanda de afecto, desde los niños y niñas, y la oferta de afecto desde los adultos.

Un aspecto que nos permite visualizar la ambigüedad subyacente a la relación afectiva es su eventual efecto de «*fijación*» trastocando así su función de abrir caminos a la «*autonomía*». Riesgo tanto más evidente cuando no se logra instaurar en la relación de afectividad el componente de razón y de ética que están llamados a jugar un papel de referente crítico.

Pero en la formación de la personalidad del niño, niña, la afectividad constituye el piso necesario y permanente para su desarrollo, aquel que lo transforma gradual, pero ininterrumpidamente en individuo social en la medida que le brinda condiciones subjetivas favorables⁸⁰. Como dice el pedagogo José Martí, «...*siendo tiernos, elaboramos la ternura que hemos de gozar nosotros. – Y sin pan se vive...sin amor...¡no!*»⁸¹

Un aspecto que los educadores y educadoras estamos llamados a trabajar superando las fórmulas medio mágicas sobre afecto, cariño, amor, es asumir-

⁷⁹ *Ibidem*, p. 711

⁸⁰ Ver Marco A. Zúñiga G., «Sistema de la Personalidad: un enfoque neuropsicológico humanista» en J. Castro M, op.cit, T.I., p.261-297.

⁸¹ Ver L. Turner Martí, B. Pita C., «Pedagogía de la Ternura» ed Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

como nos lo plantea Luc Boltansky- que se requiere devenir competentes en lo que a justicia y amor se refiere. A ello dedica tres ensayos en casi 400 páginas y desde una perspectiva de la sociología de la acción⁸² en los que aborda ampliamente la relación entre *eros* y *agapé* relacionándolo con las ciencias sociales⁸³, nos habla de una sociología del ágape que bien invita a pensar en una sociología de la ternura que enriquezca la pedagogía de la ternura.

Si la pedagogía de la ternura no se articula a la búsqueda y satisfacción de relaciones basadas en la justicia a todos los niveles y campos de la vida humana, no será otra cosa que un encubrimiento de formas inconfesables de sometimiento, de relaciones asimétricas y basadas en la desigualdad social. Históricamente los discursos sobre cariño, afecto, ternura se han dado con situaciones de dependencia y hasta de esclavitud. Se pensó que bastaba con ternuras y afectos como sustitutos de saberes, de conocimiento, de pensamiento crítico y creativo. Ese tipo de pedagogías devienen funcionas a la exclusión, a la marginalidad, a la explotación, a la ignorancia, al atraso. Por ello la pedagogía de la ternura debe entenderse como un componente de la lucha emancipatoria, como un factor de transformación de las condiciones materiales de vida y un potente incentivo a la producción de espiritualidad, de virtudes como diría Cornelius Castoriadis⁸⁴. No obstante, todo ello tiene una base biológica insuficientemente tomada en cuenta, en general, y no trabajada en el marco de este ensayo.

Respecto a la «amorevolezza», expresión en italiano⁸⁵, tiene una larga como cuestionada historia. En la historia de la pedagogía, pero también de las normas y políticas públicas para la infancia, se conoce una permanente y paradójica oscilación entre autoritarismo y evocación a la dulzura, entre rigor, temor y afabilidad, entre severidad y justificación en motivaciones de afecto, entre rudeza y asperocidad y afectuosidad, entre disciplina militaresca y expresiones de amabilidad. Se sabe incluso, que en regímenes autoritarios y dictatoriales y hasta fascistas, se han dado leyes de asistencia y de atención a la infancia funcionales al régimen y creando un clima cultura que hiciera natural y de sentido común las paradojas señaladas. Ciertos contextos religiosos están al origen de pedagogías que invocaban el afecto y la dulzura como alternativos al rigor y a la brutalidad con la que se solía tratar a niños

82 Ver «*L'Amour et la Justice comme compétences*» ed. Métailié, Paris, 1990.

83 Ib. p.199 y 223 ss.

84 Ver «*Fragments d'un séminaire sur la vertu et l'autonomie*» en ARETÉ, Revista de Filosofía Lima, PUC, vol. XI, n.1-2, 1999.

85 La amorevolezza se expresa también en *amorevolezze* conforme a la antigua tradición lexical italiana. «El término es frecuentemente usado por sor Celeste, la hija de Galileo Galilei, cuando en sus cartas agradece al padre por sus «amorevolezze», los dones hechos por él al monasterio, por la «amorevolezza» que el padre guarda por su hija», ver M.C. GALILEI, *Lettere al padre* a cura di Giuliana Morandini, Torino, ed. La Rosa, 1983 citado por P. Braido, «*Prevenire non punire...*», Las-Roma, 1999, 3ª. Edi. p. 298 en nota 33. Ver además Xavier Thévenot, «*La place de l'amorevolezza et de l'amour*», en Colloque Interuniversitaire, Lyon, 1988, éd. Fleurs, 1989, p.116-124.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

y niñas para evitar que crecieran desviados. Lo que Protágoras llama la *euthyne* en griego y que significa el «enderezamiento».⁸⁶

Incluso el movimiento humanista «se acuña en una praxis severa, con frecuencia inhumana y cruel en relación a la infancia y con particular aspereza con las niñas»⁸⁷ Por ello se recogerá la consigna pedagógica del «*plus amari quam timeri*», más ser amado que ser temido. Esta era una consigna política que luego vía los monjes llegará también a la escuela. La «*amorevolezza*» se encuentra en los pedagogos de Port Royal (1637-1657) y jesuitas en Francia.⁸⁸ Las Petites Écoles eran sinónimo de rigor, vigilancia, temor, pero todo por amor y con *amorevolezza*, cruda expresión del jancenismo pedagógico. Sin embargo a la experiencia de Port-Royal y a la corriente jancenista hay que reconocerles que el rigor y la severidad se combinaron con la dulzura y la paciencia⁸⁹ Paradójicamente la «ternura» y el amor se han colocado como inspiración de actitudes rigoristas, controlistas. ¿Podría así suceder con cierta manera de entender la pedagogía de la ternura hoy, cuando el contexto de inseguridad se agrava y todo entra en un clima de eventual infracción y peligro al orden establecido incluso a nivel internacional? O en situaciones de permanente agresión a la infancia en maltrato, abuso, negligencia, tráfico, explotación sexual y económica, violencia, etc. Quizá ello explique por qué la tendencia que se observa es a penalizar cualquier forma que pueda parecer acoso, invasión de la propia intimidad de los niños y niñas. Los ejemplos recientes de pederastas de todo pelaje parece justificar medidas que pueden contribuir a una inhibición de relaciones que expresen cariño genuino y respetuoso.⁹⁰ Este es un ejemplo de cómo tras lo semántico conviene buscar su historia, hacer lo que M.Foucault llama la arqueología de los discursos⁹¹. Bien lo sintetiza Braido cuando escribe que «la *amorevolezza* debe ser totalmente pensada en sus fundamentos, en sus contenidos, en sus manifestaciones

86 Werner Jaeger, «*Paideia. Los ideales de la cultura griega*», CFE,.....p.284: «Protágoras ha comparado también el proceso de la educación con el enderezamiento de un leño. En lenguaje jurídico, el castigo, que nos retorna a la línea cuando nos apartamos de ella, es designado como *euthyne*, «enderezamiento». En esto se manifiesta también la función educadora de la ley en el sentir de los sofistas»

87 P. Braido, «*Breve Storia del Sistema Preventivo*»,.....p.19; cita a C.Klapsch, «*L'Enfance en Toscane au debut du XV siècle*», en *Annales de démographie historique*, 1973 y en *Enfant et Société*, Paris, Mouton, 1975, p.99-116; Pierre Riché, «*Éducation et culture dans l'Occident barbare VIIe-VIIIe siècles*», Paris, éd. Du Seuil, 1962

88 Piero Stella, «*D.Bosco nella storia religiosa cattolica*», vol.II, *Mentalità religiosa e spiritualità*, PAS, Verlag, Zurich, 1969, p.135-137

89 P. Braido, *ibidem* p. 452: «El educador no debe ser un domador de fieras salvajes, sino que debe sentirse como el buen pastor, atento a su grey e investido de caridad benigna».

90 Ib.p. 465- 466 Stella afirma: «D.Bosco no teme que la *amorevolezza* haga disminuir el respeto hacia el educador. Más bien él tiene miedo por el lado de la sexualidad. Teme que por *amorevolezza* se entienda libertad para fomentar amistades particulares y morbosas entre educador y educando; teme también todas las posibles consecuencias afectivas y disciplinarias: envidias, maldad, descuido de la asistencia, escándalos. Parecería por ello que prefiera otros términos a *amorevolezza*, invita a la dulzura, a la mansedumbre...»

91 «Destaquemos como uno de los enfoques más importantes empleados en el estudio histórico de los discursos o teorías pedagógicas, el método arqueológico de M.Foucault: «la arqueología pone también de manifiesto unas relaciones entre las formaciones discursivas y unos dominios no discursivos(instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos).. intenta determina cómo las reglas de formación de que dependen- y que caracterizan la posibilidad a que pertenecen- pueden estar ligadas a sistemas no discursivos: trata de definir unas formas específicas de articulación» en *La arqueología del saber*, México, s. XXI, 1970,p. 272 citado por J.I.Bedoya, op. cit., p.84-85.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

en base a una indispensable como augurable relación diversa entre adultos y jóvenes así como en relación a la autoconciencia de éstos, menos disponibles a «capturas» afectivas, con frecuencia, peligrosamente latentes»⁹²

b.- El eros, la philía, el ágape, el thymos.

El sociólogo francés Luc Boltansky ha trabajado lo que él llama una sociología del *ágape*, del amor y nos dice que en un mundo regido por la ley del *ágape*, todos devienen protector del que uno encuentra; incluso sería un mundo al abrigo de las angustias- y añadiríamos en condiciones muy distintas a las actuales en nuestra sociedad globalizada- frente a las pruebas de la vida. Refiere a los «estados de *ágape*» indicando que éstos se dan «sólo en la tensión que libra con la justicia, que el amor, en el sentido de *ágape*, puede abrirse un camino hacia la expresión»⁹³

Si bien el *eros* refiere al amor a la vida, amor exclusivo y con tendencia a la posesión, al encuentro físico, constituye un impulso, una energía indispensable para la vida. En la mitología griega, EROS, en la acepción platónica, es «un cazador, una locura, un dios todopoderoso»⁹⁴ pero además es hijo de Poros y de Penia, de la pobreza y de la riqueza. Al señalar el llamado *eros* pedagógico, se hacen algunos acercamientos a una comprensión que permita el empleo menos ambiguo y riesgoso del término *eros* que forma parte del sentido común y ligado a la fusión sexual, tratando de resaltar su capacidad de potenciación al máximo del sentido y valor de personas y cosas.

92 P. Braido, op.cit., p.402; Guy Avanzini, , op.cit., p. 294 al referirse al educador del siglo XIX Bosco , dice: «Introduce una verdadera ruptura; no tiene miedo de la amistad; asume el riesgo; quiere que sea probada y no simulada; no la recomienda sólo a los escasos detentores de un carisma, a algún adulto de «élite». El escoge un modelo difícil, que puede ser motivo de una serie de posibles desvíos, pero bueno, incluso, el solo verdaderamente bueno y lo recomienda ostinadamente y con firmeza a sus religiosos»..

93 Luc Boltansky, «L'Amour et la Justice come compétences », *Metailé*,p.223 a 231

94 J. A. Pópez H, op.cit.,p. 47 y 51

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

EROS

«EROS, en el sentido clásico que aquí le damos, es aquella fuerza que nos hace buscar con entusiasmo, alegría y pasión la unión con las cosas que sentimos y apreciamos, con nuestra propia realización, con las personas cuyo contacto nos es significativo, con nuestros ideales, con nuestra vocación, con Dios... He aquí la esencia vivida del EROS: la vida que busca apasionadamente la vida, la alegría de ser, el movimiento que anima, que amplía, que profundiza y que transforma. La dinámica fundamental de la realidad y también de la realidad humana, está constituida por el EROS.

Lo propio del Eros es unir al sujeto con el objeto. Pro unir con compasión, con entusiasmo, con ardor. En el eros hay fuego y calor. Todo lo que está ligado al eros tiene que ver con la fantasía, con la creatividad, con la irrupción de lo nuevo, lo sorprendente y lo maravilloso. El EROS produce fascinación, atracción y hechizo»

Leonardo Boff, «San Francisco de Asís. Ternura y Vigor», Sal Terrae, 1982, p.27 ss.

Uno de los tópicos en el campo de la afectividad, de los sentimientos, de las amistades y amorosidades, refiere a la relación entre lo particular y lo general entre esto y el deseo. Cuando se trata del eros, esta relación puede tener efectos destructores si no se centra en la posesión de lo particular. Sabido es que para Freud es en la teoría de la sublimación en la que se construye la relación entre lo particular y lo general, o que Durkheim señala como «egoísmo» para lo particular y «altruismo» para el sentido del amor en general a la humanidad⁹⁵. Ciertamente que tiene cabida toda pregunta por la relación entre la teoría del altruismo de Durkheim y el discurso de pedagogía de la ternura, pero también, como se pregunta Boltansky, si no nos está colocando en el ámbito de la solidaridad social que lo aleja de la teoría del ágape⁹⁶. Este autor permite hacer un parangón cuando recuerda que en la Edad Media, aquello de colocar el discurso sobre los pobres desde la moral evangélica terminó - por su ineficacia inmediata- haciendo de la teoría del ágape un mero ideal, una utopía inalcanzable, parangón en el sentido de preguntarnos si nuestros discursos sobre pedagogía de la ternura no son sino una grosera e insultante ingenuidad, una estafa objetiva y hasta una forma hipócrita de actuar ante la complejidad de la realidad global. ¿No estaremos levantando un discurso de pedagogía de la ternura ante la incapacidad de resolver situaciones que desbordan los límites de relaciones que permitan una acción realmente formativa, educativa? o ¿por qué sería preferible la pedagogía de la ternura a pedagogías más correccionistas, disciplinadoras, controlistas?, ¿no es finalmente la pedagogía de la ternura un recurso a sublimaciones?

⁹⁵ Luc Boltansky, op.cit., p.164-169

⁹⁶ *Ibidem*, p.202; ver además p.199ss, El ágape y las ciencias sociales.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

El mismo Boltansky nos recuerda que la *philia* viene a ser la virtud cardinal de la moral política⁹⁷. Estamos ante una noción intraccionista; podríamos decir que tanto en cuanto pedagogía como por ternura, estamos en el corazón de lo sólo experimentable como relación; por ello se asume el presupuesto de que se está ante una mutua valoración de las partes en relación, de una recíproca apreciación y reconocimiento que se da por la copresencia en un mismo espacio y proceso. Sin lugar a dudas la teoría de la amistad se acerca a la teoría de la justicia vía la reciprocidad,⁹⁸ que en la *Ética* de Nicómaco, el propio Aristóteles reconoce como en vínculo con la amistad.

Mientras la *philia* se funda en la reciprocidad, el *ágape* se funda en el don que ignora el contra don, pues el estado de *ágape* no reposa sobre un esquema interaccionista. Y de equivalencias.⁹⁹ Además el *ágape* es gratuito, la gratuidad es una calificación y consecuentemente no está pendiente del «mérito». Ello explica sin embargo por qué el *ágape* no es indiferente a las personas en lo que éstas tienen de concreto, de singular. Y es que «en el estado de *ágape*» no hay espacio para el cálculo.¹⁰⁰ El autor cita así a S.Kierkegaard: «El amor de *ágape* está al abrigo de la prueba y alejado de la envidia porque el *ágape* no se condice con las comparaciones. El que ama, no puede calcular y está presente en cada una de sus manifestaciones».¹⁰¹ Pero debemos considerar lo que constituye un dato de la experiencia cotidiana, es decir, que «la teoría del *ágape*, de la que uno de los temas centrales es, precisamente, la irreductibilidad del amor a un discurso sobre el amor, se choca con dificultades muy particulares para encontrar una formulación adecuada»¹⁰² ¿Podríamos decir algo similar respecto a la pedagogía de la ternura? En todo caso no deja de ser evocativo el juego de palabras que hace Plutarco cuando emplea para referirse al amor *estergein* y *estegein* que significan abrigar, guardar en casa y amar¹⁰³.

El *timos* refiere en la historia del pensamiento griego al fondo en el que se encuentran emociones como la ira, la rabia, la indignación, pero también donde emerge la espiritualidad, la in-dignación, es decir aquello que niega la dignidad y es que el *timos* es aliado de la razón siéndole distinto. «El *thynos* y el deseo de reconocimiento difieren en que el primero se relaciona con una parte del alma que da valor a los objetos, mientras que el segundo es una actividad del *timos* que exige que otra conciencia comparta la misma valoración»¹⁰⁴

97 *Ibidem*, op.cit. cita a Spic sobre esta acepción de la *philia*.

98 *Ibidem*, p.161-162

99 *Ibidem*, p. 171-174: «Es el rechazo a la equivalencia en primer lugar lo que distancia al *ágape* tanto del *eros* como de la *philia*»

100 *Ibidem*, p.177-179.

101 *Ibidem*, p.180-184.

102 *Ibidem*, p.156, quien además, citando a Pierre Bourdieu, señala que las relaciones en *ágape* no son asignables a un «efecto de teoría», p. 156-157.

103 Michel Foucault, «Historia de la sexualidad- 3- La inquietud de s» S.XX1, p.188, cita Diálogos del amor de Plutarco.,

104 Fukuyama, «El fin de la historia del hombre», p. 232-235

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

c.- Compasión, misericordia, sensibilidad, amabilidad, asombro, conmoverse

Pero referir a buen trato, a trato afable, cariñoso, no está exento de dificultades y con frecuencia, serias, entre educadores y jóvenes, pero también entre los propios educadores, es lo que recuerda el historiador francés Francis Desramaut, estudioso de un destacado educador del siglo XIX que repetidamente hemos mencionado en este ensayo¹⁰⁵.

En la evolución que las palabras sufren en su historia, la compasión y la misericordia se han ido cargando de las asimetrías y desigualdades de la sociedad, es decir a ser entendidas desde arriba hacia los de abajo, des posesionados de poder, saber y tener hacia los carenciados, despojados, pauperizados.; en ese sentido abonan para una comprensión distorsionada del discurso de la pedagogía de la ternura.

La sensibilidad está hoy vista de una forma ambigua, es decir como la capacidad de no quedar indiferentes, pero igualmente de ser una especie de intocables, de susceptibles, afectables. Incluso como que es un riesgo el ser sensibles frente a quienes manipulan la sensibilidad social y las sensibilidades personales. Pero la labor educativa trabaja justamente por lograr una conciencia sensible sin la cual no será fácil ningún llamado a la justicia, a la solidaridad, al mismo respeto, a la valoración del otro. El endurecimiento del corazón, como se dice en el Antiguo Testamento es uno de los signos de alejamiento del Yahvé, dios de amor, de ternura, que se conmueve y la nueva alianza se expresa en lo que Ezequiel dice en el capítulo 37. «Les arrancaré el corazón de piedra y les pondré un corazón de carne». Con lucidez meridiana se dice J.A.López, «donde no hay amor, florecen los mercados»¹⁰⁶

d.- La alegría, la admiración, la capacidad de ser «ñari wallac»

Empecemos por eso de «ñari wallac» que en la lengua de los antiguos habitantes de la costa y sierra norte de nuestro país significa «el ojo que avisora en la noche». Y es que la pedagogía no demanda otra cosa que eso de un educador y de todo ser humano cuando está de hecho en interrelación. Es decir, no dejarse engañar por la cercanía y la comprensión eventual de lo que se escucha, sino que con la misma intensidad que la pedagogía acerca y descubre, oculta y abre un insondable espacio y tiempo para el

¹⁰⁵ Francis Desramaut, «*D.Bosco en son temps, 1815-1888*», SEL, que dice: «El rechazo a vivir con D. Bosco no provenía sólo del espectáculo de malentendidos entre sus colaboradores o de la rudeza de los modos de algunos de ellos. Muchos jóvenes escogían otro camino por cuestión de «moeurs» y a ello se sumaba «la ignorancia y la rusticidad de los sacerdotes de D.Bosco», p. 1221

¹⁰⁶ José Ángel López Herrerías, «*Psicopedagogía de la Vida Afectiva*», editorial CEYR SA, Madrid, s/f, p.46

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

misterio. Y es que el misterio es simultáneamente claridad, pero no claridad total, es cercanía y al mismo tiempo distancia, hija de la inagotable riqueza de todo ser humano y de su irrepitibilidad absoluta. La pedagogía de la ternura como toda pedagogía esencialmente humanista se asienta sobre el misterio y es en la acción un permanente manejo de la vida en lo que ésta tiene de más incentivador, ser misterio. Despojar la labor educativa de este carácter de misterio, es privarla de ser creativa, solicitada de estar siempre en búsqueda, pero en particular, que la tarea educativa sea profundamente un acto de humildad intelectual y relacional. Cada niño, cada niña nos invitan a desarrollar ese ojo que avisa en la oscuridad. Pero en realidad ese ojo se mantiene abierto y penetrante si es en realidad, como decían los antiguos padres espirituales, la ventana por donde asoma el corazón lleno de bondad, de afecto, de comprensión, de ternura. ¿Acaso las mamás no suelen aún decir a sus niños para saber si les están diciendo mentirillas: «Mírame a los ojos», como buenas expertas en iriología afectiva?

Desde un enfoque fenomenológico de la afectividad y de sus múltiples formas de expresión, podemos recoger dos consideraciones. Una refiere a que se trata de un aprendizaje, se aprende a orientar lo afectivo dentro de un proyecto de vida, no sólo personal, sino colectivo; pero asimismo cuán dificultoso sea todo intento de definir el amor, por ejemplo. Max Sheler nos alerta al respecto cuando nos dice que el amor «no se define, sino que se intuye; es una razón del corazón, trasciende y desborda el ámbito intelectualista del conocer...»¹⁰⁷ López cita esta consideración de Nietzsche: «Es preciso aprender a amar, aprender a ser buenos y esto desde la juventud; si la educación y la suerte no nos dan la ocasión de ejercer estos sentimientos, nuestra alma se secará y se hará más impropia para la inteligencia de todas esas tiernas invenciones de los hombres amantes...»¹⁰⁸

Pero el discurso en pedagogía que parte desde el *ágape* está ligado a una de sus más densas expresiones, la alegría.. En efecto la afectividad es finalmente una «abstracción intelectual que se concreta en vivencias y actitudes, por ejemplo alegría y amor»¹⁰⁹ La pregunta que cabe hacerse es por el lugar que la alegría ocupa en las formulaciones de la pedagogía de la ternura, en primer lugar, pero extensible a cualquier discurso pedagógico. Y es que en pedagogía no podemos desprendernos de la creencia en el ser humano y éste como educable por y para la «alegría y el amor»¹¹⁰ Al fin y al cabo de eso debe tratar la educación.

107 Citado en J. A. López, op.cit p.50. Ver además Max Sheler, «*Esencia y formas de la Simpatía*», Ed.Losada, Bs.As., 1943, en que distingue lo que llama las especies de amor de las formas de amor; además critica a las teorías que explican el amor por la simpatía y ésta reducible proyección afectiva o a una ilusión y coloca la teoría de S.Freud entre las «teorías naturalistas del amor», p. 242-245.

108 J. A. López H, op.cit. p.47

109 J. A. López H, op.cit., p.9

110 *Ibidem*, p.6.: «...los niños, los jóvenes, los hombres no son etiquetables por lo que saben, por la inteligencia, por lo que pueden competir, sino por lo alegres y lo capaces de amar, que en el conjunto de la convivencia estamos dispuestos a lograr... Todo lo otro es secundario»

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Podríamos decir que la pedagogía de la ternura debiera entonces entenderse como el permanente proceso de gestar una especie de *milieu* pedagógico, el que refiere a contexto, a actitudes, a valores, a clima, a matriz socializante, a medio cultural. Alegría, gozo, capacidad de admiración, espíritu de fiesta de la pedagogía de la ternura, le devuelve a la pedagogía y a la acción educativa un rostro amable, amical, cálido que sale al encuentro de rigorismos, frialdades y sometimientos que han teñido por siglos a la relación pedagógica. La alegría, «antes de ser un expediente metodológico, un «medio» para hacer aceptar lo que es «serio» en educación, es un modo de vida, que deriva de una instintiva evaluación psicológica del joven y del espíritu de familia»¹¹¹

Como educadores debemos preguntarnos respecto a la representación que se suele hacer de la alegría. López en el apartado que dedica a la fenomenología de la alegría¹¹² señala que «si no podemos darles alegría, al menos- bastante poco- no les arrebatemos la ilusión de lo positivo». ¿No será que el vacío dejado por la alegría viene siendo ocupado por la bufonería del humor de «risas y salsa»? ¿por formas degradadas de arrancar eso que se pretende llamar «risa»; ¿no será que lo chabacano y grotesco suplanta con facilidad a la alegría que tiene raíces distintas a los «bajos fondos» del espíritu y del cansancio para encontrar razones saludables de convivencia alegre y afectuosa?; ¿no será que la escasez de alegría nos hace contentarnos con remedos huecos que no renuevan la salud mental, sino que empujan a la insanidad, a la perversión del gusto, del humor y del sentido de la broma que recrea lazos de convivencia? Todo parece indicar que la pérdida del humor y de alegría expresa, a veces antecede, pero siempre acompaña al deterioro cultural y a la pérdida de horizonte políticamente entusiasmante. El mismo López recuerda que «el hombre nace más desvalido que cualquier otro ser en cuanto natural. No nace específicamente para ninguna otra cosa que no sea para la alegría y el amor. Si al recién nacido se le priva de la ambientación humana, no llega a ser plenamente humano, pero tampoco plenamente animal. Morirá con prontitud»¹¹³ López sintetiza los aportes de Monedero que refieren a la llamada conciencia alegre que hace que la alegría funcione como una «comprensión» intuitiva y profunda de nuestro yo y de nuestra conexión con los hechos y las personas.¹¹⁴ Toda pedagogía que se quiera humanista debe reservar un espacio real a la alegría, porque no hay humanismo sin alegría, signo de una victoria permanente sobre la circunstancia.

Pero si retomamos la necesidad de la ilusión, de soñar, como un factor de resistencia, como componente de todo discurso que pretenda contribuir a la esperanza como virtud política, dos tareas emergen necesarias para una

111 P. Braido, «*Prevenire non reprimere...*», op.cit. ,p.325

112 J. A. López H, op.cit. p. 32-33

113 J. A. López H, op.cit., p. 68

114 *Ibidem*, p.35, quien además señala que la alegría es una dimensión de la conciencia, p.67 y nos brinda algunos alcances sobre lo que él llama la estructura de la conciencia alegre, p.38:»La conciencia alegre se nos identifica con la estructura vivencial del mundo, como una presencia de bondad, «construida desde las experiencias esperanzadas de nuestras conciencias», pues «la alegría es una forma nueva de afrontar la vida y no una manera de acentuar los «aspectos» agradables del mundo», p.35.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

acción educativa, la de sostener el eventual impacto de la desilusión cuando los sueños se ven prohibidos o negados y la de transformar este contraste en un proceso de reafirmación ética de la no resignación ante la situación que castra la ilusión y descalifica el derecho a soñar¹¹⁵

Finalmente, dos consideraciones emanan de este breve excursus lexicológico. Una primera, el valor de los vocablos con los que construimos y articulamos nuestra palabra. Una segunda, que es así por medio de la palabra, del discurso, del lenguaje como establecemos el vínculo con los demás, con lo demás. Desde la pedagogía de la ternura, entonces, cabe preguntarnos ¿qué tipo de vínculo social se construye sobre la base del afecto, de la amistad, del amor?

e.- La afabilidad como fenomenología de la pedagogía de la ternura

Desde una consideración fenomenológica, la relación educativa está llamada a revestirse de una nota necesaria que llamamos la afabilidad. Está estrechamente ligada con lo que en la historia de la pedagogía se conoció como *amorevolezza*. No se trata de una pose, de una simple manera de hacerse asequible. La afabilidad presupone un fondo de humanidad, de sociabilidad, de no sólo un acto volitivo y racional de respeto al otro, sino de exteriorización marcada por esa sencillez y transparencia afectiva que el eros pedagógico tendiente a la philía e inscrito en el horizonte del ágape, es capaz de compartir. En este sentido, la afabilidad da el último toque al «amor demostrado»¹¹⁶ Y es que «ganarse el corazón no significa haber llegado sólo a su mundo emotivo y su respuesta no es sólo «afección», sino reconocimiento, estima, respeto, deseo de corresponder, empeño, colaboración. Despertar todas las potencialidades personales, voluntad, mente, brazo, operosidad»¹¹⁷

7.- La pedagogía de la ternura y la construcción de la feminidad y masculinidad

En el sentido común sigue instalada la idea de que ternura refiere inexorablemente a lo femenino y a la primera infancia, después todo cambia. Quizá algo de esto último esté inmejorablemente graficado por Carvallo Rey: «El niño creció, no es el bebe¹¹⁸ al que es fácil amar, acariciar y, claro, ordenar. Ahora inspira una serie de nuevos sentimientos con los que debemos luchar.

115 **Jacobijn Olthoff**, «*A Dream Denied. Teenage Girls in Migrant Popular Neighborhoods, Lima, Perú*», Dutch University Press, 2006, 277 páginas, *passim*.

116 **P. Braidó**, «*Prevenire non punire...*», *op. cit.*, p.298-299: «La afabilidad germina sobre un gran fondo de humanidad, de sociabilidad, de bondad natural, además de la caridad teologal, enriqueciendo la «justicia» con una particular nota de amabilidad, de cortesía, de fineza. La afabilidad refleja, quizá mejor que nada, el rostro de la amorevolezza de la que D.Bosco escribe y habla: haz de tal forma que en los hechos y con las palabras se cree una simpática sintonía entre las recíprocas expectativas de la convivialidad cotidiana».

117 **Ibidem**, p. 300

118 **C. Carvallo R**, *op.cit.*, p. 25-26

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

A un nivel consciente aparece el temor. Miedo a que responda, a que se iguale, a que no haga ya caso. Miedo a no saber qué hacer. Miedo también a su tamaño, a su nuevo olor, a sus bigotes, a su pecho, a su maduración...El niño se tira en la cama junto a su padre y la pierna llena de vellos impide ya el afecto corporal, las cosquillas, el amor fluido de la infancia. Dialécticamente, el dueño de los vellos se siente rechazado y en medio de esa confrontación cae el silencio. «Hijo, ¿qué tal?». «Bien, papá». Hasta allí llegamos.» Restrepo ha señalado oportunamente el riesgo de evocar una imagen feminizada de la ternura. Pero tenemos la impresión que no se ha trabajado el rol de la pedagogía de la ternura en la construcción de la feminidad. Por otro lado, los efectos de la cultura patriarcal inciden de forma contundente en un divorcio público entre ternura y virilidad o masculinidad. No pretendemos desarrollar este componente de la pedagogía de la ternura, sino apenas señalar que feminidad y masculinidad debieran encontrar en el discurso de la pedagogía de la ternura, un espacio teórico y vivencial necesario.

En pedagogía de la ternura debiéramos hacer un ida y vuelta cuando de feminidad y masculinidad se trata, es decir preguntarnos desde las mujeres cómo relacionarían el rol de la educación a la feminidad y cómo los hombres vemos dicho rol en relación a la mujer. Pero además cuál es el papel que los varones asignamos a la pedagogía de la ternura en la formación a la masculinidad y escuchar, en el sentido lacaniano, el pensamiento y la voz de las mujeres respecto al mismo rol de la pedagogía de la ternura cuando referida a los varones¹¹⁹ En esta preocupación de la pedagogía de la ternura puede encontrarse una posibilidad de despejar la duda de si la epistemología sobre la que se asienta el discurso de dicha pedagogía no sigue siendo el de una epistemología racionalista que ha predominado en muchos enfoques en la historia de la pedagogía. Y es que requerimos indagar por el componente de feminidad masculinidad del proyecto pedagógico cultural que subyace al discurso de pedagogía de la ternura.¹²⁰

Mannarelli¹²¹ ha hecho aportes definitivos desde la historia a la comprensión de la feminidad-masculinidad y su relación con la construcción de lazos de afectividad. Para ella, feminidad-masculinidad no ha sido ajena a la división entre lo público y lo privado. Allí se han configurado los vínculos políticos, sociales, culturales, éticos que moldean la cultura afectiva sexual. Y refiriéndose específicamente a la infancia, nos señala que “pensar la infancia también pasa por entender la cultura emocional de una sociedad”, además porque “la infancia supone un grado considerable de autocontrol y de innovación emocional de los adultos”. Mannarelli concluye afirmando que “el afecto se convertía en un mecanismo civilizatorio”.

119 Es lo que de alguna manera hace al final de su libro **Perla Servan Schreiber**, *«La feminité, de la liberté au bonheur»*, éditions Stock, 1994, p.297-304.

120 Ver **Margarita Zegarra**, *«Mujeres y Género en la historia del Perú»*, CENDOC-Mujer, 1999, passim.

121 **M. E. Mannarelli**, *«La Infancia y la configuración de los vínculos en el Perú: un enfoque histórico»* en Políticas Públicas e infancia en el Perú”, s.c.u.k. 2002, p. 20 y 55; ver además de la misma autora “Sexualidad y cultura pública. Los poderes domésticos y el desarrollo de la ciudadanía” en AA. VV. Estudios Culturales. Discursos, poderes, pulsiones, Red para el desarrollo de las CCSS, 2001, passim. Ver además las aportaciones de **Halena Béjar** “*El ámbito íntimo. Privacidad, Individualismo y modernidad*”, Alianza Universidad, 1995, 262 páginas.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

8.- La pedagogía de la ternura y la construcción de identidad

Si el desarrollo del ser humano está ligado a la posibilidad de experimentar el afecto, el reconocimiento, la amistad, la alteridad como necesaria para ser uno mismo, podemos colegir su estrecha relación con el desarrollo de la identidad personal y social. Entonces la pedagogía de la ternura, deviene factor de desarrollo de la propia identidad sexual y una posibilidad de reencuentro con la dimensión de la subjetividad y ello a partir de la corporeidad. Pero de lo que se trata es de saber qué características y componentes de identidad la pedagogía de la ternura favorece.

Dice Paul Riceour que «en la noción de identidad hay solamente la idea de lo mismo, en tanto reconocimiento es un concepto que integra directamente la alteridad, que permite una dialéctica de lo mismo y de lo otro. La reivindicación de la identidad tiene siempre algo de violento respecto del otro. Al contrario, la búsqueda del reconocimiento implica la reciprocidad»^{121a}

121a Citado por Néstor García Canclín, «La globalización imaginada», Piadós, ed. 2001, p.112

CAPÍTULO TERCERO

VIDA COTIDIANA, SENTIDOS COMUNES, MODO DE VIDA Y PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Ciertamente que nuestra condición socio-afectivo-emotivo-sentimental remite al devenir de la historia de cada uno de los sujetos. Pero ello no significa desconocer que nuestras historias personales no sean también el resultado de nuestra condición de ser en relación, de seres irremediamente en construcción desde una inescindible relación entre nuestro entorno cultural y nuestra personal manera de representárnoslo y de actuar. Somos hechura de sentidos comunes, de creencias, de prejuicios, de búsquedas, de innovaciones, de apropiaciones, de coincidencias, de aventuras y osadías, de marchas y contramarchas, de procesos y eventuales retrocesos, de convicciones y decepciones, de engaños y desengaños, de certezas y de eternas dudas, de efímeras certidumbres y de la necesidad de instalarnos para vivir y crecer en la incertidumbre que exprese ansias de vivir sin repetirnos ni acostumbrarnos. Esto nunca acaba, sino con la muerte. La experiencia del amor humano no escapa a nada de esto. Por el contrario, es, probablemente, la experiencia humana en la que todo lo enunciado líneas arriba, se experimenta como cotidiano, como componente de nuestro modo de vida.

La experiencia de amor humano como condición de desarrollo

«La emoción fundamental, nos dice Maturana, que hace posible la historia de hominización, es el amor»¹²². Podríamos decir que aprender a amar es aprender la condición humana.

122 H. Maturana, «*Emociones y Lenguaje*», en Educación y Política, 4ª. Edic., Hachette, Stgo., 1991, p.21

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

La palabra desarrollo está muy manoseada, y cada cual, como dicen los latinos, «tot cápita, tot sententiae»: tantas cabezas, tantas maneras de entender, en este caso, el desarrollo. Pero hay algo que es definitivamente irrenunciable: el desarrollo es crecer como seres humanos. Si no hay esto, todos los otros desarrollos no son sino andamiaje que no logra colocar en el pedestal al ser humano, a la persona, al sujeto, sea éste, niño, sea éste, adulto, no interesa, varón o mujer.

La familia, entonces, tiene que continuar siendo el lugar privilegiado de la experiencia de que uno es querido. Quien no haya hecho la experiencia de que lo hayan querido, no fuera sino «virtualmente» ahora con los medios electrónicos que tenemos y «querido-a» en el sentido de que uno signifique algo para alguien, experimente el ser reconocido por él mismo, sin dudas tendrá dificultades a nivel de su autoestima, de su identidad, de su capacidad para relacionarse, para encontrarle sentido a la propia vida. El filósofo Axel Honneth nos recuerda que el reconocimiento, la experiencia de ser reconocido es como nacer socialmente y es como la condición *sine qua non* del desarrollo personal. No hay identidad personal sin esta experiencia por más embrional que ésta sea. Pero ¿acaso, no se transforma la vida de uno, cuando siente que se le dice o se le comunica que alguien lo quiere?. Ese es un hecho que rompe cualquier posibilidad de sentirse menos y de no sentirse persona. Por eso para nosotros, sin embargo, lo que decía el sociólogo Anthony Giddens el año 1991: «la familia es el lugar más peligroso en la sociedad moderna», sigue siendo una alerta de primer orden cuando de pedagogía de la ternura se trata. Sabemos que en la familia se pega a los niños, ahí se violenta a los niños, ahí se hace todo tipo de estrategias, unas con guantes de seda, para no dejar huellas, otras sin seda alguna, pero en donde la capacidad de meter lo que nosotros adultos queremos poner en las nuevas generaciones, deviene una operación no sólo ideológica, sino de maltrato a su propia dignidad. No podemos generalizar lo afirmado, pero tampoco podemos no reconocerlo como una tendencia realmente existente y además llevada al plano de su justificación, de su naturalización.

Cuando colocamos la capacidad de admirarse como parte no sólo del campo semántico, sino de la rica como compleja experiencia ligada al afecto, a la emotividad, a los sentimientos, podríamos decir que la admiración no es otra cosa que el ser permanentemente desbordados por los horizontes que nos abre y a los que nos remite el objeto de admiración, en particular la relación afectuosa que una pedagogía de la ternura debiera constituir. Por ello la admiración no es un hecho comparativo del que emerja una especie de experiencia de chiquititud y de insignificancia de uno que inhiban nuestra autoestima o que invite a la resignación de ser menos. Una pedagogía de la ternura debiera ser una fuente de estímulo, de impulso esperanzador expresado en la admiración.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

El amor humano se aprende todo el tiempo y exige revisar nuestras representaciones del mismo.

Pero hay algo que pareció siempre importante: es un conocido sociólogo francés el que ha escrito un libro precioso, a nuestro entender, que se titula: «El amor y la justicia como competencias»¹²³; con toda razón nos recuerda que la paz y la justicia son necesarias, pero insuficientes y que es la solidaridad la que debe expresar y constituir el sentido de una sociedad que se quiera signada no sólo por los derechos humanos y su respeto, sino por el desarrollo de la valoración del otro, de los otros, de lo otro, por una fraternidad nutrida de amorosidad social. ¿Cómo podemos hablar de desarrollo, si no hemos desarrollado la competencia de amar, de sentir, de vibrar, también de sufrir, no por el sufrimiento, sino como un indicador de que no somos indiferentes ante lo que nos sucede en nuestros hermanos? ¿Cómo hacerlo si vemos que nos es difícil hoy madurar en nuestra condición de seres *eróticos*, llamados a través del *nomos* a hacer florecer la *philia* y el *ágape* en nuestras relaciones?

Creemos, entonces, que paz y justicia son necesarias, pero igualmente son insuficientes. Se requiere la solidaridad. La solidaridad sólo es hija del reconocimiento, del afecto, de la estima, del respeto, y del cariño. No hay solidaridad en el sentido del siglo XV, siglo XVI, XVII para adelante, los sistemas de solidaridad basados en la contribución vía «impuestos» y políticas redistributivas frente a los pobres que el Estado tenía que distribuir. No es ese nuestro concepto. Nuestro concepto es el hecho de que pertenecemos a una misma y única especie que es la humanidad. Que somos el uno para el otro, no algo exterior, sino algo que conforma mi propia consubstancialidad. El niño no es exterior al mundo adulto. La niña no es exterior a su madre, no sólo porque la tuvo en el vientre y que estableció una relación eco-bio-socio-espiritual, sino que la niña, el niño, nos han permitido ser padre o ser madre. Es lo que se dice en el mundo andino: «si tu eres padre, o eres madre, es porque yo te hice padre o madre». En nuestra otra cultura más urbana y occidentalizada los padres nos sentimos, o se sienten los que lo son, se sienten como los que han producido su propia paternidad o maternidad. El niño es el que nos ha permitido, el hijo, es el que ha engendrado a varón o a mujer como padre y como madre.¹²⁴ Pero esto es otra visión. Por ello consideramos que la ternura es un factor de protección, es un factor de resiliencia, como dicen los psicólogos. No obstante, para que así sea es importantísimo recordar aquí el hecho de la alteridad, el hecho de la relacionalidad, el hecho de que hay culturas de infancia que no están reformuladas todavía, y que dominan en muchas de nuestras sociedades. Por ejemplo: el concepto de que los niños son propiedad de sus padres, algo que todavía pervive: «es mi hijo», «aquí no se mete nadie», «esto no lo toca nadie», «usted no tiene derecho

123 Luc Boltansky, (1990), op.cit. passim.

124 Ver el hermoso libro de Roberto Lerner, «Hijo de mis padres y padre de mis hijos» Rádda Barnen, Lima, 1995, 330 páginas, passim.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

a invadir mi intimidad». La relación de lo privado y de lo público funciona como un mecanismo, cuando la misma Convención por los Derechos del Niño ya ha establecido ese carácter vinculante, reconoce algo que deviene dirimente ante otros abordajes: todo ser humano es intrínsecamente de carácter público. Jamás un ser humano puede ser reducido a la privacidad, puede ser objeto de privatización social, personal. Lo que no quiere decir que padre y madre, que los han engendrado en la carne y en el afecto, no tengan una responsabilidad primera, prioritaria.

Pero también desde el paradigma de la peligrosidad, la historia reporta que siempre se ha mirado a quien piensa, en este caso, las nuevas generaciones, de otra forma, como un peligro, representando un peligro. Es difícil separar la línea entre pobres y peligrosos, entre pobres y delincuentes. Es que la peligrosidad siembra desconfianza, siembra sospecha, genera agresión.

¿Podemos hablar de ternura cuando el paradigma que predomina es el de la satanización por el peligro? ¿O el de representaciones sociales que expresan un imaginario social que predispone a una actitud defensiva ante quienes representan un riesgo potencial o fáctico a la propia integridad y seguridad?

Basta que un niño, un adolescente cometa un desmán o un asesinato, o cualquier otra forma de violencia contra alguien, para que digamos aquí hay que poner mano dura, aquí necesitamos volver a un régimen estricto porque las nuevas generaciones se nos van escapando de las manos¹²⁵.

Pero somos sociedades en las que se han desarrollado como algo que tiende a verse como «natural» y por ende «normal», «justificado», hasta «necesario» para el bienestar del niño, niña y es la prescindibilidad de la infancia. El mundo adulto no parece necesitar de los niños y de las niñas para repensar la vida. Prescindir del niño y de la niña en la familia, cuando ni siquiera le preguntamos qué opina él o ella. Prescindimos los maestros y las maestras, cuando la escuela está organizada por el director, cumpliendo órdenes de un ministerio. Pero los niños, que son los actores y que nos permiten decir que somos educadores o que somos docentes, no entran generalmente para decidir lo que la escuela quisiera aportarles.

Sin embargo, como fruto del pacto de la modernidad, se dejó fuera a la infancia, y se la recuperó sólo como objeto de protección. No es que con la modernidad se abandonara a la infancia, sino que se la colocó bajo el eje de la protección. Así como hoy día, no es que los niños sean prescindibles. Para el mercado los niños no son prescindibles. Para el mercado y para el neoliberalismo los niños son fundamentalmente consumidores. Por lo tanto

125 Ver el reportaje, «Niños asesinos. ¿Es posible su rehabilitación? Historia de Thompson y Venables», aparecido en XL Semanal, 13-19 de agosto 2006 como La nueva vida de Robert y Jon, p.18-25

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

hay una recuperación de esta generación como potenciales contribuyentes en el mundo del mercado. ¿Cómo podemos hablar en ese contexto de cariño, de afecto, de una sociedad amorosa, de una escuela acogedora, de una familia abierta a la sensibilidad, al afecto y la amorosidad.?

Creemos entonces, que sin embargo, desde otras perspectivas, como es la perspectiva del acogimiento, hay grandes esperanzas.

El acogimiento es parte del don. No del don que «yo doy», sino del don que soy capaz de recibir. Lo que decía Marcel Mauss, uno de los fundadores de la sociología francesa con su tío Durkheim. Decían eso, es decir, la capacidad de movernos por el don¹²⁶. Ese es el corazón de toda relación que no instrumentaliza. Esa es la razón fundamental por la cual somos comunicantes y comunicadores, pero no somos nacidos biológicamente para competir (H.Maturana,1997) y no debemos ser instrumentalizadores ni instrumentalizados.

Pero conviene recordar lo que nos plantea Erich Fromm en ese interesante trabajo sobre la naturaleza del amor que citamos *in extenso*:

126 Luc Boltansky, «*La Justice et l'Amour come compétences*»,... señala las paradojas del don y del contra don; recuerda que la teoría del don fue formulada por **M.Mauss** y la teoría del don que desarrolla en 1923 *Esai sur le Don*, está ligada a la teoría más general de la reciprocidad la misma que puede acercarse a la *philia*. Mauss ve el «intercambio como una forma de contrato político que constituye la alternativa a la violencia y a la guerra...», p.213 Ciertamente que si la gratuidad del don exige intercambio, nos encontramos ante una contradicción en los términos, p.214 Por ello **C.Lévi-Strauss** cuestiona a Mauss y llega a develar que en concreto rdp que llama don no es sino intercambio,p.215. Es **Bourdieu** que intenta una síntesis entre durkheimismo, marxismo y fenomenología y trata de construir una teoría de la acción que da cuenta a la vez de la práctica del actor y del sentido que el actor confiere a su práctica; da importancia central al tiempo que separa el don del contra don, p.218

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

EL AMOR ES UN PODER QUE PRODUCE AMOR

«La envidia, los celos, la ambición, todo tipo de avidez, son pasiones; el amor es una acción, la práctica de un poder humano, que sólo puede realizarse en la libertad y jamás como resultado de una compulsión. El amor es una actividad, no un afecto pasivo; es un «estar continuado», no un «súbito arranque». En el sentido más general, puede describirse el carácter activo del amor afirmando que amar es fundamentalmente *dar*, no recibir. ¿Qué es dar? Por simple que parezca la respuesta, está en realidad plena de ambigüedades y complejidades. El malentendido más común consiste en suponer que dar significa «renunciar» a algo, privarse de algo, sacrificarse.... El carácter mercantil está dispuesto a dar, pero sólo a cambio de recibir; para él, dar sin recibir significa una estafa. La gente cuya orientación fundamental no es productiva, vive el dar como un empobrecimiento, por lo que se niega generalmente a hacerlo.... Para el carácter productivo, dar posee un significado totalmente distinto: constituye la más alta expresión de potencia. En el acto mismo de dar, experimento mi fuerza, mi riqueza, mi poder. Tal experiencia de vitalidad y potencia exaltadas me llena de dicha... Dar produce más felicidad que recibir, no porque sea una privación, sino porque en el acto de dar está la expresión de mi vitalidad... En la esfera de las cosas materiales, dar significa ser rico. No es rico el que *tiene* mucho, sino el *da* mucho»

Erich Fromm, «*El Arte de Amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*», Piadós, Bs.As., s/f, ps.35-39

La subjetividad y racionalidad del acogimiento entonces, distinción apenas expositiva, es fundamental, no sólo de «acogida», término que denota situación pasiva. Consideramos que esto nos permite todavía deconstruir y reconstituir bajo nuevos presupuestos las formas de representar nuestra relación. El acogimiento es una acción y una actitud ética, es una forma de espiritualidad, vale decir de entendernos como trascendentes por el amor a la vida, por la *fratía* que funda nuestra condición biológica y social. Ahora bien, nacidos para amar, el ser humano debe aprender a amar en la trama de su vida personal y colectiva, en las coordenadas históricas, en la urdimbre de subjetividades con frecuencia alteradas por los cambios políticos, económicos, por la transformación que sobre las percepciones y mentalidades acarrear dichos cambios¹²⁷.

¹²⁷ Grupo doce, «Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea», Argentina, 2001, passim.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

La ética como horizonte del discurso de la pedagogía de la ternura

Afirmamos que no hay discurso sobre la ternura que no sea simultánea y fundamentalmente un discurso ético. Pero decir discurso pareciera que nos coloca en el plano meramente cognitivo, racional, de una lógica de la argumentación convincente. Maturana nos recuerda que la ética no tiene un fundamento racional, sino emocional y que lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional¹²⁸ Y ético significa que somos capaces de interpelar nuestros proyectos de relaciones humanas. Dichos proyectos no son excluyentemente racionales, son expresión y concretan igualmente emociones, pasiones, afectos. Por ello, no es el paradigma ético asimilable a un paradigma moralista- que además nos arrincona contra una norma- el que subyace e inspira las relaciones humanas y las formas que éstas adquieren cuando de forma consciente expresan sentimientos de afecto, de cariño, de amor. Es un paradigma ético el que interpela y dilata nuestra conciencia. Que nos dice si lo que estamos haciendo en la familia, en la escuela, en el barrio, en la parroquia, en la comunidad, en el país, produce fraternidad o rompe las relaciones que nos permiten mirarnos a los ojos como hermanos y hermanas.

La ética nos centra en lo fundamental de toda relación: la significación del otro para la vida del conjunto y de cada individuo; erige al sujeto en la referencia crítica y simultáneamente inspiradora para la creatividad que demanda su desarrollo espiritual y material. Si bien la ética no nos confronta en primer lugar con una norma, con una ley, con una regla, ello no significa que no le subyace un pensamiento, un criterio, en sentido, un *episteme*. Pero lo que la distingue de la moral, a nuestro entender, es que no lo hace bajo el esquema bueno-malo, lícito-ilícito, permitido-prohibido. Lo hace como interrogando la sensibilidad, como preguntando por el *porro unum autem necessarium*, por lo que es de todas maneras lo inevitable necesario y éste es el ser humano y su necesidad de devenir *frater*, de devenir *prójimo*; lo hace como *mimesis de la condición humana*, lo plantea como algo abierto en lo que en toda circunstancia deberá ser tomado en cuenta. La pedagogía de la ternura tiene como sujeto al *homo ethicus*.

Pero estamos frente a la dimensión de la realidad llamada ternura, un rostro particularmente expresivo y denso de la complejidad del acto de amar, de vibrar por afecto, por amorosidad; estamos ante una de las paradojas mayores en la vida de todo humano. La pedagogía de la ternura es una pedagogía esencialmente paradójica por su objeto y por las implicaciones de

128 H. Maturana, «Emociones y Lenguaje», en Educación y Política, Stgo., 1991, ps.67 y 17.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

su ejercicio cotidiano; tiene un carácter paradójico reconocible en su absoluta apertura a la universalidad y al ecumenismo, a su esencial filantropismo, es decir, vale sin excepción para todo lo que sea parte de la especie humana. Y la paradoja radica además en que supone un amor fraterno a la humanidad, lo que aparece como una abstracción, como un acto puramente racionalista, por el sólo hecho de ser parte de la misma y única especie humana. Todo ello se va a delinear mejor con el aporte de la filantropía de los estoicos marcada por el universalismo y por el totalitarismo.¹²⁹ Pero también por los aportes que hace el judeo-cristianismo llevando el amor como ética de la calidad y de la condición de la condición humana. Y es que finalmente aprender la condición humana no es otra cosa que aprender a amar, a ser amado y a amarse a sí mismo.¹³⁰ Desafortunadamente, esta no es una realidad contundente como lo reconoce lúcidamente Doña Carola Cisneros, peruana, trabajadora social, psicóloga al afirmar «el problema es que en el Perú no sabemos amarnos»¹³¹ Por ello Angulo tiene una bellísima expresión cargada de contenido, «*el corazón del hombre como lugar de elección y de compromiso*»¹³²

ÉTICA , TERNURA Y EL CORAZÓN DEL HOMBRE

En el Corazón del Hombre, en la fragilidad y en la fuerza, se juega y se realiza la ética de la acción.

El corazón es el lugar por excelencia de la relación, él debe encontrar un camino entre protegerse de la violencia y abrirse para convertirse en fuente de vida para los demás.

El Corazón del Hombre es el lugar del discernimiento y de la responsabilidad. Ambos se juegan en todos los intervalos: entre Sentido y Palabra, entre Palabra y Alteridad y finalmente entre el Hombre Interior y su sentido de Absoluto. En cada una de estas etapas, nuestro ser debe pronunciarse y asumir su Libertad»

Alejandro Angulo, sj, La ética como guía para la mediación, U.Externado, 2002, p.74

129 Ver el sugerente libro de **Vladimir Jankélévitch**, «*Le paradoxe de la morale*», éd. du Seuil, Paris, 1981, p. 39-49, *Vivre pour l'autre, quel que soit cet autre. Au-delà de tout «quatenus», de toute prosopolepsie*; ver asimismo **J. Mendo**, op.cit, p.99-112 en que plantea de forma actualizada y referida a la educación, el debate en torno a atomismo, totalidad y conocimiento.

130 Es lo que nos recuerda **Erich Fromm**, op.cit.p.67-99

131 En entrevista hecha por **J. G. Chueca**,«*El problema es que en el Perú, la gente no se ama*», en Perú 21, 2 de Junio 2006, p.14-15 y que aparece al lado de la siempre aguda como sensible palabra escrita de Gmo.Giacosa, «¿Cuánto horror necesita para tomar conciencia? En alusión directa a los hechos de la Casa Blanca y los Horrores de Hadita, pardójicamente narrados por una niña sobreviviente y el «error» de la tortura!!

132 **A. Angulo**, op.cit.,p.74: «En el Corazón del Hombre, en la fragilidad y en la fuerza, se juega y se realiza la ética de la acción. El corazón es el lugar por excelencia de la relación, él debe encontrar un camino entre protegerse de la violencia y abrirse para convertirse en fuente de vida para los demás».

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Podríamos preguntarnos por la ética que subyace al inicio en los años 70 de los movimientos de Nats y su reafirmación desde finales de los 90. Cinco ejes que conforman lo que podríamos llamar los referentes de contenido de la ética que anima los movimientos sociales populares de infancia trabajadora y el discurso germinal de la pedagogía de la ternura. En primer lugar, la ética de la valoración absoluta de la vida; la valoración crítica del trabajo y de cada trabajador al margen de la edad cronológica e incluso de la condición social; la ética del protagonismo, es decir de la valoración de la condición de persona, de ser sujeto miembro de la especie con autonomía y responsabilidad; la ética de cultivar un pensamiento divergente frente a la imposición de un pensamiento único de factura cultural dominante; la ética de sentirse productor de organización, productor del bien no tradicional más importante como es la solidaridad humana expresión de la *philia de los pueblos*, del amor humano, la ética que levanta y se arropa de utopía y que trasunta entusiasmo y optimismo esperanzado ante el infortunio. Todo ello se resume en la ética de la dignidad y por ende en la ética de la in-dignación frente a la injusticia y la negación de la condición humana.

Ternura: un discurso que se presenta ambiguo, difuso y paradójico

Incluso desde el punto de vista de una mayor precisión, habría que preguntarse si aquello de «ternura» refiere a un sentimiento, a un estado afectivo, a una emoción. Desde este aspecto, se abre un margen de elasticidad que abona a favor de cierto umbral de simple aproximación nocional, pero de concepto con bordes poco definidos. En el sentido común se refleja esta imprecisión que si bien lo hace recuperable desde muchas perspectivas, para los efectos de la pedagogía de la ternura, no es suficiente si quiere además desarrollarse en el plano de metodología, de estrategia de concreción, es decir de su aplicabilidad concreta en el campo de la acción educativa sea o no escolar. Todo ello tiene tanta o mayor fuerza cuanto que consideramos las ciencias de la educación como parte de las ciencias sociales¹³³.

Luis Carlos Restrepo, psiquiatra colombiano, de una gran sensibilidad, quien el año 1994 escribió su primer libro- hasta donde estamos informados- sobre el derecho a la ternura. Quisiéramos que esta expresión «derecho a la ternura» dejara de ser sólo el título de un libro y quedara grabada como una exigencia y una exigibilidad ante la sociedad, ante el conjunto de los

133 Sobre ello nos alerta M Supervielle, M. Quiñónez, «De la marginalidad a la exclusión social: cuando el empleo desaparece», CLACSO, 2005, p. 100:»Es necesario dotar de precisión a algunos conceptos cuyas fronteras no son las mismas que habíamos definido hace algunas décadas... Tanto la revisión de categorías teóricas como la construcción de nuevas categorías de análisis, si fuera necesario, para la comprensión de los procesos sociales subyacentes, son tareas que se imponen a las ciencias sociales».p.101

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

pueblos como un derecho que asiste no sólo a los niños sino que nos asiste también a nosotros, adultos, hombres o mujeres. Ya él había señalado algunas dificultades para hablar de la ternura hoy. Bien vale la pena recoger algunas de ellas y añadir algunas propias de nuestra cosecha. Creo que el machismo que no ha desaparecido de nuestras sociedades es un factor que nos impide un discurso propositivo a partir de la ternura. A ello se añade una cierta educación estoica algo que existe en nuestros países, en algunos por lo menos, los llamados colegios militares, donde pareciera que prematuramente a las nuevas generaciones hay que adiestrarlas en el arte de la guerra, en el arte del soldado. Pero tendríamos que reconocer, y esto lo dice Restrepo, que hay una imagen de feminización de la ternura, a la que se pretende contraponer un enfoque cuartelero. Pareciera que se han naturalizado en la mujer el hecho de ser portadora de gestos y actitudes que suscitan ternura. Por otro lado, solemos decir que lo que nos conmueve las entrañas y que hace emerger ternura es la contemplación de un niño pequeño, y que todavía simboliza y consideramos puro, inocente; lo vemos como incapaz de infringir daño a la sociedad. Y solemos decir: «Ahí es donde se refleja y sentimos la ternura!». Feminización y paidización de la ternura deviene en una subvaloración de algo que tiene que cobrar toda la fuerza y la energía para hacer vínculo entre los seres humanos como es ese sentimiento, esa conmoción, ese involucramiento hecho de humanidad pura como es la ternura.

Pero también tendríamos que decir que las culturas de violencia que se han instaurado en todos nuestros países con formas nuevas, y posiblemente formas muy sofisticadas como la violencia armada y la callejera, la familiar e incluso la escolar.

Podríamos decir que estas culturas parecen antagónicas a toda palabra y a todo discurso que pretenda reivindicar la ternura como una herramienta de construcción social y política del tejido humano y por el contrario terminan abonando a una privatización de las experiencias en las que previsiblemente suelen emerger expresiones de ternura.

Creemos también que existe la tendencia a una ruptura entre amor y sexo. Una disrupción entre lo que es la experiencia de desarrollar los mejores sentimientos, emociones y afectuosidades con aquello que es la necesidad no renunciante ciertamente de experimentar otras formas de placer. Pero cuando estas cosas se desligan, nos crean también un contexto en el cual el discurso sobre la ternura no sabe si acogerse y asimilarse simplemente a tendencias hedonistas o a tendencias un tanto espiritualistas.

Creemos que hay otro elemento: la estigmatización secular que se han dado en algunas sociedades frente a las «minorías», llámense mujeres, llámense niños, niñas, llámense chicos y chicas de la calle, llámense niñas que han sido prostituídas por la sociedad, llámense negros o llámense indios, estas

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

minorías estigmatizadas tampoco nos permiten hacer que la ternura sea expresión pública de energía, de fuerza y de valoración de quienes no consideramos iguales a nosotros.

También hay un contexto de corrupción y la corrupción corroe también toda sensibilidad e instaura la indiferencia, la dureza de corazón, la inmisericordia; condiciones éstas que son incompatibles con la ternura.

Quizá por el hecho de haber vivido en muchos de nuestros países dictaduras, militares o no, que nos han mantenido muy a la defensiva y muy como creando una conciencia militarizada que tiende a solucionar los conflictos sociales poniendo mano dura y penalizando la pobreza, penalizar la situación de exclusión o de marginalidad, han confluído factores que acumulativamente configuran escenarios descalificadores de la ternura como un valor político y como experiencia interpersonal.

Vemos, entonces, que estamos lejos todavía de hacer verdad eso que Alain Touraine dice en su libro «¿Podremos vivir juntos?», cuando se hace una pregunta, y si un estudioso de la realidad mundial y en particular latinoamericana tiene que preguntarse si todavía será posible vivir juntos, nosotros, los que venimos del trabajo cotidiano de lucha en contra de todo aquello que quiera negar la dignidad de cualquier ser humano, tenemos que afirmar que sí, que tiene que ser posible, que por ello han luchado generaciones y generaciones, porque ya va siendo posible y real que mucha gente intenta actualmente vivir juntos sin que sea uno lobo que se come al otro, superando el viejo adagio «homo homini lupus».

Pero también hay factores hoy día que favorecen el discurso sobre la ternura. Uno es el simple hecho de que estamos en una cultura cada vez más englobante de la reivindicación de los derechos humanos, de los derechos de los pueblos. Sabemos que la positivización de los derechos humanos es una necesidad inaplazable en sociedades fagocitosas en las que unos se comen a otros en especial al que considera menos, al que hemos vuelto vulnerable. Y si no tuviéramos puestas en blanco y negro las normas que pueden regir nuestra propia convivencia, evidentemente se haría todavía más caótica la vida en la que muchos de nuestros pueblos se conducen.

Creemos nosotros también en la afirmación de la educabilidad de cada ser humano. Un educador, un trabajador social, un luchador por la justicia, jamás puede capitular ante las dificultades que nos ofrece la reconstrucción de personalidades, la reconstrucción del sentido de la vida, la resignificación de las cosas que nos ha tocado vivir y que quisiéramos leer en otra clave hermenéutica. Apostar por hacer que la «educabilidad» como principio, devenga realidad en los hechos, constituye nuestro reto humano y profesional permanente .

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Hoy vivimos cambios de paradigmas que traen implicaciones muy importantes en el campo no sólo del pensamiento, sino de nuestras prácticas sociales. Que el paradigma físico-matemático dominante hasta hace poco, hoy encuentre en el paradigma biológico una envidiable posibilidad de transformación; que el paradigma de la razón comunicativa venga a interpelar el meramente instrumental, representa igualmente otras tantas posibilidad es para enriquecer nuestros discursos sobre la ternura, sobre la afectuosidad como bien nos lo han señalado H. Maturana¹³⁴ por un lado y J.Habermas, por otro.

Nosotros creemos que hay factores que han sido señalados por Naciones Unidas en un estudio publicado el año 1994, año internacional de la familia, que se titula «Estados del desorden. Diez años de globalización...» y los estragos sociales que ésta ha producido. Simplemente se enumeran: Se dice que en el mundo han aumentado las desigualdades y las pobrezas no sólo se han extendido, sino que se han agravado. Se dice y se afirma con razón que la desocupación constituye el flagelo que nos baja la moral y nos hace perder la autoestima. Se dice, además, que, de una u otra forma, se ha perdido, o se tiende a perder y a disminuir la protección social en nuestras ciudades, y que también creció la inseguridad ciudadana. Se habla de las múltiples formas de violencia, entre ellas, evidentemente para algunos, en nuestros países en la Región la violencia concomitante al narcotráfico y a la narcoeconomía que mina, de una u otra forma las condiciones de convivencia humana.

Pero también este estudio señala tres cosas que parecen centrales si queremos abocarnos a reconstruir todas las dimensiones que hagan que acogernos mutuamente sea un acto creativo y un acto de producción de humanidad. Y es el desdibujamiento de las identidades en el mundo. Cuando no sabemos quiénes somos y no podemos reconocer en el otro quién es, es cuando no puede surgir la perspectiva del afecto, del cariño, del buen trato, de una visión no negativa, sino propositiva. Y estamos hablando de identidad personal y de carácter colectivo; ésta es una condición no sólo para todo discurso sobre ternura, sino para toda forma de invocar el acogimiento. El desdibujamiento de la identidad es una forma de empobrecimiento y es además un factor de deshumanización. La tentación, entonces, es que surjan insospechadas formas de agresividad. La pérdida de identidad, o el desdibujamiento de identidades, es una de las secuelas de una manera de estandarizar mentes, o de querer nivelar y cortar con el mismo rasero todas las culturas, todas las mentalidades, el pretender imponer la tiranía de una cosmovisión como la verdadera, la correcta, la moderna. Esto afecta nuestro discurso sobre la dimensión afectiva, pues ¿cómo podemos hablar de cariño, de afecto, de relaciones fraternas si considero que el otro no tiene la condición humana que yo tengo, y por lo tanto está en condición de inferioridad?.

134 Humberto Maturana, «Emociones y Lenguaje», en AAVV, Educación y Política, Ed. Hachette, 4 edic. Stgo., 1991

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

La segunda cuestión refiere que en el mundo se ha perdido el sentido de la responsabilidad social y política. Y es verdad. ¿A quién le tomamos cuenta por el hambre y la miseria de grandes mayorías en nuestros países? ¿A quién le tomamos cuenta porque se haya multiplicado de forma exponencial la inseguridad de vida y alimentaria en muchos de nuestros pueblos? No hay a quien decirle: «Aquí están los responsables». Es una especie de «Fuente ovejuna» donde el resultado es catastrófico y donde es difícil encontrar responsabilidades individualizadas, nombradas, y poderlas así corregir.

Y lo último que plantea este balance de NNUU es que en el mundo ha crecido la tendencia, como resultado de este proceso, a un deterioro de los lazos de solidaridad. En efecto, uno de los efectos más preocupantes de cierto tipo de globalización es, desafortunadamente y no obstante las posibilidades que abre la revolución informática, el debilitamiento de la solidaridad de y entre los pueblos. Sabemos que la solidaridad es lo que nutre no sólo el sentido de nuestra vida individual sino de nuestros colectivos familiares, de nuestros colectivos sociales.

Pero también la CEPAL en el año 1994 señaló varias tendencias en la familia. Allí se indica las tendencias más marcantes como la reducción del tamaño de la familia, el descenso y retraso de la nupcialidad, las rupturas conyugales, las uniones consensuales, los hogares monoparentales, las familias reconstruidas, etc. Simplemente las familias monoparentales se difunden en muchos de nuestros países. Que las familias en las que se tiene un adolescente a la cabeza, a veces no acompañado o no acompañada, representan otro reto para poder hablar de la ternura, para poder hablar del calor y del afecto. Cuando uno ha sentido desgarrada su propia vida por una violación o por una relación que produjo una criatura y que después no tuvo secuencia y continuidad, eso hace que la relación de la joven madre con el niño no siempre sea en los mejores términos para promover a través del afecto y de la amorosidad, promover la estatura de autonomía y de libertad que todo ser humano requiere para desarrollarse como miembro de la especie. Pero creemos que también estas familias que se han recompuesto, que se han rearticulado no porque se han juntado después de separarse sino porque han encontrado la posibilidad de reanudar una vida familiar, también, representan un reto para aquellos niños y niñas que están al margen del tipo de dificultades que a veces los adultos solemos encarar.

Muy acertadamente A. Cortina, filósofa española, decía: «la aporofobia está creciendo». Y la aporofobia significa la incapacidad de tolerar al pobre. La incapacidad de tolerar y de mirar en los ojos a aquel que está social, cultural o económicamente disminuido a nuestra manera de ver. Esa aporofobia, esa manera que los psiquiatras llaman justamente de un rechazo y de una cuasi-enfermedad, porque los pobres nos apestan, porque los pobres nos pesan,

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

porque como decían algunos, si no existiera el África estaríamos mejor en el mundo, desafortunadamente adquiere hoy nuevas y subliminales formas. Este tipo de expresiones revelan que nuestro corazón de humanidad está todavía cerrado a otras perspectivas y a otras alternativas de crecer y de madurar como gente. Contexto éste que hace platónicamente irónico todo discurso sobre la solidaridad como ternura de los pueblos, sobre amorosidad.

El segundo punto tiene que ver, cómo desde cosmovisiones no exclusivamente occidentales, estamos invitados a mirar la familia y a recuperar un discurso sobre la ternura. Es importante mirar con otros ojos, con esos que consideramos que están en otra altura, en desarrollo, poder mirar, esto que es para nosotros tanpreciado como es la familia y como es el afecto, la emotividad desarrollada positivamente y los sentimientos de cordura.

Cuando hoy se habla de que la familia hay que abordarla desde el aspecto de lo transaccional, cómo podemos mirarla en una mutua relación y no unidireccionalmente, esto es ya un aporte interesante y necesario. La visión ecológica de la familia representa otra contribución significativa, toda vez que la relación con aquello que consideramos familia, tiene un impacto de trascendencia en lo que a seguridad y equilibrio emocional respecta. Ciertamente un discurso de pedagogía de la ternura deberá elaborar su reflexión en relación a las profundas transformaciones de la familia y lo que ella significa en el desarrollo del niño, de la niña. Pero es necesario señalar lo que se ha puesto en cuestión, es decir, si realmente estamos asistiendo al final de la familia patriarcal, al fin del patriarcalismo. Ello implicaría que de lo que se trata en un mundo pos-patriarcal, es el reconocer la necesidad de ser flexibles, de formar personalidades flexibles. ¿Cuál, el rol de la pedagogía de la ternura? ¹³⁵.

¹³⁵ Ver Manuel Castells, "O poder da IDENTIDADE", ed. Paga Terra, vol 2, 3ra edic., 2001, p. 173, 275-277

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

CAPITULO CUARTO

PEDAGOGÍA DE LA TERNURA: ¿PEDAGOGÍA O ALGO MÁS?

Este breve capítulo intenta colocar las preguntas que puedan dar coherencia a la expresión «pedagogía» de la ternura. El debate sobre pedagogía de si es o no una ciencia, de si puede exhibir un cuerpo teórico que la legitime, si su objeto está suficientemente claro y distinto, si y en qué sentido se distingue de una filosofía de la educación, etc, etc., son cuestiones abiertas que quizá valga la pena tener que darles respuesta para hacer de la pedagogía de la ternura un discurso sostenible. No se pretende aquí absolver estas cuestiones, sino más bien esbozar elementos que permitan hacer que se tome en serio su eventual desarrollo. Veamos algunos de los puntos centrales: ¿tiene y cuál la pedagogía de la ternura autonomía teórica?; ¿cuál es el objeto de dicha pedagogía?, ¿puede asimilarse la pedagogía de la ternura a una filosofía o psicología de la afectividad, de la ternura?, ¿podemos incluir la pedagogía de la ternura en lo que se ha dado en llamar las ciencias de la educación?; ¿la pedagogía de la ternura formaría parte de la pedagogía crítica y en qué sentido?, ¿será la pedagogía de la ternura parte de una disciplina mayor «la» pedagogía?; ¿cuál es la especificidad de la pedagogía de la ternura entendiendo por especificidad la de la problemática que aborda?, ¿qué respecto al texto e hipertexto de las actuales formulaciones de la pedagogía de la ternura?, ¿estamos ante una práctica discursiva pedagógica?, ¿qué paradigmas subyacen a las representaciones de la pedagogía de la ternura?

Ningún discurso sobre pedagogía de la ternura puede eximirse de un exigente examen crítico a todos los niveles epistemológicos «en un momento en el que el «saber pedagógico» entero y de cualquier tendencia está sometido a una laboriosa fase de reflexión crítica»¹³⁶

136 P.Braido, «Prevenire non reprimere», op.cit. p.404. Alberto Granese, "Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica", La Nuova Italia, 1993, passim.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

1.- Objeto o campo de objetos de la pedagogía de la ternura

Una cuestión previa necesaria refiere a recordar que la pedagogía no es aislable como pensamiento y como acción de las corrientes de pensamiento que a lo largo de la historia han tenido predominancia. Así en el marco de la sociedad industrial y la cultura a la que se relaciona, enfatiza una ciencia y tecnología que se desarrollan como exigencia de la producción. Toma cuerpo, entonces, «la razón analítico instrumental» en detrimento de otras formas de ejercicio de la razón como la dialéctica o sapiencial; el saber posee una intencionalidad perfectamente definida: el poder. Poder y saber son coincidentes según la modernidad burguesa¹³⁷ y por allí, se desplaza cuanto tenga que ver más bien con el *pathos* y con el *timos*, es decir la simpatía, el eros, la relación fraterna, los sentimientos, los afectos y la propia ternura. En general, la pedagogía se viste de modernidad racionalista. Por ello, es necesario enfatizar que una pedagogía de la ternura no puede ser otra cosa que un retorno a la fuente ontológica y psicológica de la razón, el *eros* y el *ágape*, no para negar la razón, sino para evitar su hegemonismo desequilibrante, en particular cuando de acción educativa, formativa se trata. Si la educación está centrada en las personas y en éstas como sujetos con autonomía, el reencuentro con el *eros*, la *philia*, el *ágape* no es un mero retorno- por la ley del péndulo- a la subjetividad, sino a comprender la afectividad, la afectibilidad y afectuosidad- si se nos permiten estos barbarismos- como estructura óptica del ser humano, como modo de ser y modo de vida para devenir ser humano¹³⁸

Se nos permitan dos anotaciones más. Una es para señalar que en el discurso y en la práctica de la pedagogía de la ternura, se busca un equilibrio entre el *eros* y el *logos*, no fácil por cierto, en particular cuando con muchachos y muchachas de disciplina se trata, por ejemplo. La segunda es llamar la atención que la pedagogía de la ternura no sólo tiene origen como discurso en busca de una articulación teórica sistemática durante los aciagos años de conflicto armado, sino que es en el movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores en el que se mantiene vigente esta búsqueda por dotar a la pedagogía de la ternura de un sustento conceptual que permita mantener intuición y conocimiento, sino que se da con trabajadores que no están marcados a fuego por la cultura industrial, por la producción manufacturera. En otras palabras, por su condición de origen andino y migrante, por un lado, y autoempleo y condición etárea, por otro lado, la pedagogía de la ternura deviene en un discurso con posibilidades de sacudirse de cierto racionalismo pedagógico reinante y de tender de forma más atenta a lograr equilibrio entre *eros* y *logos*.

Si asumimos que la pedagogía es una ciencia social, estamos compelidos a estudiar lo que en concreto, lo que objetivamente son hechos sociales en

137 Leonardo Boff, «San Francisco de Asís, Ternura y Vigor», Sal Tέρrea, 1982, p.20-21

138 *Ibidem*, p.26

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

los que pueda constatarse el devenir de los mismos como hecho observable, como realidad dada, por tanto con historia, con procesos, con acentos, con huellas culturales, con rostros diferenciables.

Por ello las representaciones de pedagogía de la ternura, son parte también de la historia de las ideas pedagógicas o por lo menos de las sensibilidades pedagógicas, pero además en sus limitaciones refieren a una totalidad social. Estas representaciones simultáneamente, como toda construcción cultural, está cargada de contradicciones en los saberes que pretende manejar o prestarse de otras disciplinas.

Preguntarse por el objeto de la pedagogía de la ternura invariablemente nos remite a encontrarlo en el devenir del proceso histórico y cultural que se ha intentado enunciar en el capítulo primero.

Si debiéramos aventurar como objeto específico de la pedagogía de la ternura, diríamos que su núcleo fuerte con el que se emparenta con todo lo que llamamos pedagogía y educación, es el *aprender la condición humana*. En realidad se trata de un núcleo en torno al cual se anudan la ética del género humano¹³⁹, y la entrada en dicho núcleo vía la condición de aprender la humanidad desde el mundo de los afectos, de los sentimientos, de la amistad, de la constitución erótica de la humanidad, es decir, como tendencia a la experiencia del amor humano, componente de dicho aprendizaje y desarrollo de la vida.

Como toda pedagogía, estamos ante sistemas vivos, que todo el tiempo aprenden o están en disposición de aprender, que no pueden no buscar aprender, es decir, adaptarse, recrearse, autorganizarse. El élan, el impulso, la energía originaria está en saberse parte de una especie en la que el afecto, el cariño, la amistad, el amor fundan la condición social humana que a su vez es factor necesario en el desarrollo de la corporeidad, de la condición biológica del ser humano. Por ello con razón Maturana habla de la biología del amor¹⁴⁰ pero no menos razón tiene Restrepo¹⁴¹ al señalar el «analfabetismo afectivo» tan característico de sociedades con analfabetismo cero en sus estadísticas.

Hacer del aprender la condición humana el objeto de la pedagogía de la ternura nos remite a la dimensión colectiva, a ese bucle entre individuo, sociedad y especie del que nos habla Morin. Es decir, se recupera no sólo en el terreno filosófico el ser seres en relación, sin sólo serlo en el biológico, sino en la dimensión pública, política el objeto de la pedagogía de la ternura.

139 Como la llama E. Morin en los Siete saberes..., op.cit., p. 129-141

140 H. Maturana, op. cit. p. 74 "El amor no es un fenómeno biológico raro ni especial, es un fenómeno biológico cotidiano.

Más aún, el amor es un fenómeno biológico tan básico y cotidiano en lo humano que frecuentemente lo negamos culturalmente creando límites en la legitimidad de la convivencia en función de otras emociones".

141 L. C. Restrepo, op.cit. p. 25-29

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

¿No será entonces lo afectivo la entrada que hace específico el objeto de la pedagogía de la ternura? Si bien este aspecto estuvo de alguna manera siempre presente en toda reflexión sobre educación, quizá no lo fue así cuando se trató de colocar la pedagogía en el espacio de las ciencias, en el mundo de las teorías y de las doctrinas. Quizá predominaron cuestiones como la relación entre autoridad y libertad, como fuera desde Rousseau y Kant en el siglo XIX y en el siglo XX. Por nuestra parte consideramos que el aprender la condición humana, es decir la erótica, la filiática y la centrada en el ágape son al ingresar al segundo lustro del siglo XXI, la cuestión central para la labor educativa y para la reflexión pedagógica; los discursos de pedagogía de la ternura nos quieren recordar esto. Los escenarios de futuro para la educación no pueden ser reducibles a las grandes transformaciones tecnológicas. El drama de ser sociedades en las que aún no sabemos amar, continúa siendo el reto mayor en materia cultural y educativa. Lo humano corre el riesgo de no ser más ocasión de admiración, de aquella que expresa espiritualidad y desarrollo filosófico; la disminución de admiración y asombro por lo humano de cada día, es un indicador de la insignificancia de la actitud filosófica, es decir de la posibilidad de conocernos como humanidad, de cultivar una permanente hermenéutica crítica frente a la vida. Ello nos puede inclinar de forma irreversible a un espíritu fundado en la razón instrumental antagónica a toda propuesta de pedagogía de la ternura.¹⁴²

Por ello precisa delimitarse el objeto preciso de conocimiento al que apunta la llamada pedagogía de la ternura, teniendo en cuenta que ella se hace comprensible como parte del conocimiento pedagógico acumulado. Una vez más, su especificidad está en llamar la atención en lo que constituye un insoslayable componente de toda práctica que se reclame educativa y pedagógica: el complejo mundo de la afectividad en todos sus niveles y matices. Es lo que la UNESCO reconoce cuando al hablar de cultura, recuerda que cultura no es otra cosa que aprender a vivir juntos¹⁴³.

2.- Pedagogía de la ternura como práctica no discursiva y como formación discursiva

Las prácticas no discursivas refieren a las relaciones y propuestas concretas que en materia de relaciones entre sujetos de la educación se dan, así como en los sistemas educativos propuestos para su puesta en ejecución. En realidad, todas estas prácticas tienen un sustento de orden conceptual, responden a un

142 Es lo que recuerda **Pierre Rosenvallon**, «*La nouvelle question sociale*» ed. Du Seuil, Paris, 1998, passim; ver **J. I. Bedoya**, op. cit., p. 64-66, 72

143 Ver el informe preparado por **J. Pérez de Cuéllar** sobre Cultura y Juventud en 1995. **A Touraine** asume esta misma postura en su hermoso libro «Podremos vivir juntos», op. cit., passim.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

episteme no siempre explicitado ni trabajado más sistemáticamente. Es decir, no siempre llevado al plano de la reflexión formal. Las prácticas discursivas son aquellas que se van plasmando en formulaciones, en construcciones que dan razón de su coherencia, de su validez, que aseguran una construcción conceptual, doctrinal, teórica que permite afianzar la orientación de las prácticas educativas directas.

La pedagogía de la ternura está desafiada a dar cuenta no sólo de su generalidad sobre el fenómeno educativo, sino a distinguir entre el proceso o práctica pedagógica y el discurso formal que le permite ser reconocida como una teoría sobre el fenómeno educativo en su complejidad¹⁴⁴.

3.- La pedagogía de la ternura como una relectura de la y las pedagogías

Es decir, lo que venimos llamando pedagogía de la ternura es apenas una modulación de lo que las ciencias de la educación y en particular la pedagogía como reflexión teórica ha desarrollado a lo largo de su historia. Por lo tanto es más bien un lenguaje que debiera ser sometido a la crítica de un lenguaje mayor, el de la propia pedagogía. Podríamos pensar en la pedagogía de la ternura como parte de esa constelación de pedagogías que se encuentran unidas por el núcleo fuerte de aportar a la formación de cada ser humano en sujeto de su historia. Lo específico de la pedagogía de la ternura sería su entrada por lo afectivo para recuperar desde allí el conjunto de dimensiones y características que supone la teleología educativo pedagógica. Hasta cierto punto entonces, la pedagogía de la ternura es deudora de los avances de la pedagogía general y de las dinámicas y procesos educativos concretos. Y es que pedagogía de la ternura no es en primer lugar cuestión de enseñanza escolar, de docencia. Vale para toda relación humana, tiene su lugar en la vida cotidiana, en todo ámbito en que las gentes se encuentran con otras. Lo importante es que recupera el sentido público, político en el sentido de relacional y componente del bienestar y del bien común y que convoca a que el comportamiento personal y colectivo refleje y reproduzca el esfuerzo por aprender y reaprender la condición humana.

Sin duda, la pedagogía de la ternura está llamada a ser una permanente hermenéutica del quehacer educativo y de la misma elaboración pedagógica. En este sentido, debiera ser igualmente asumida como parte de la pedagogía crítica.

Además la pedagogía de la ternura en el plano discursivo logrado, se acerca más bien a lo que los griegos llamaban la *doxa*, es decir la conjetura, la opinión, la intuición, algo menos orgánico como modelo incluso en «grado de

144 Ver J. I. Bedoya, op.cit., p.87 y 93-95

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

no competir a nivel de justificación teórica o científica»¹⁴⁵ A nuestro entender ello no le disminuye su fuerza inspiradora y más bien le permite recordar, con humildad, a toda posible ciencia pedagógica que si descuida lo que la pedagogía de la ternura intenta recordar, carece de un episteme que le de estatuto científico. Ello explica por qué desde la antigüedad, todos los pedagogos de una u otra manera han recordado que es finalmente en el afecto y por el afecto que nos vamos haciendo personas, deviniendo humanos.

4.-La pedagogía de la ternura, algo más que simple pedagogía

Quizá debiéramos decir que es pedagogía siempre y cuando ésta sea asumida como una inevitable relación de poder porque la ternura forma parte de las relaciones de poder entre el niño, la niña y sus progenitores, muy en particular con la madre. Además la pedagogía es expresión de una política cultural que apunta incesantemente «hacia la intensificación y transformación de la imaginación social»¹⁴⁶ Ahora bien, es su relación primera y primaria con el mundo, casualmente con el adulto y con el adulto femenino particularmente. La madre es la matriz de origen, es la relación biológica bañada de afecto, de cariño. Es sin lugar a dudas la comunicadora privilegiada de un imaginario simbólico que marcará el proyecto personal de vida del niño, de la niña.

Ciertamente que debiéramos igualmente preguntarnos por el lugar del padre en este sentido. Los disloques conceptuales y prácticos, han creado una doble figura. En primer lugar, en una cultura patriarcal, el padre no sólo es lejano y representa la distancia «necesaria» para mantener la autoridad, aquella que tiene su fundamento en el respeto, el temor, el que pone orden o zanja los impases e impone los castigos cuando éstos sean indispensables o los juzgue necesarios. En segundo lugar, la madre a quien le asignamos más bien un rol de comprensión, de cercanía. Pero todo esto es válido parcialmente, pues con el porcentaje de hogares monoparentales, los roles tradicionalmente asignados han sufrido irreversibles transformaciones¹⁴⁷.

Pero es algo más que pedagogía porque desborda las instituciones que históricamente han pretendido acaparar la labor educativa y refiere, como ya señalado, a toda la vida y a la vida toda. Si hay algo que caracteriza a la especie humana es su capacidad de sentir afecto, de requerir cariño para sobrevivir física y espiritualmente. La conciencia de pertenencia emerge cuando uno

145 Ver el didáctico como sólido trabajo de Carlos Alvarado de Piérola, «*Epistemología*», ed. Mantaro, 2005, p. 28; J. I. Bedoya, op.cit., p.86

146 Peter McLaren, Henry A. Giroux, «*La Pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antitopismo*», en *Pedagogía Crítica*, Paidós, 1997, p.53

147 Ver el excelente libro «*Le rol du père*»,

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

se siente reconocido y el reconocimiento genera pertenencia, La educación como aprender la condición humana, es saber que el reconocimiento es expresión y concreción de aprecio, de afecto, de valoración, es el embrión de la solidaridad. La pedagogía de la ternura, entonces, finalizada a la solidaridad-expresión ésta de *eros*, de *philia* y de *ágape*- se inscribe como un necesario principio organizador de la sociedad. Salta a la vista por ende el carácter metapedagógico del discurso de la pedagogía de la ternura que lo inscribe en el conjunto del tejido social, político, cultural, económico en el que estamos llamados a ir aprendiendo nuestra condición humana. Posiblemente no estaría errado afirmar que la pedagogía de la ternura debiera ser el pensamiento subyacente a la labor educativa, casi como el paradigma que nutre y orienta toda acción educativa¹⁴⁸ y que la coloca inexorablemente en lo que podríamos considerar formalmente extra pedagógico, es decir en lo que se conoce como los fines sociales de la educación, aquellos que hacen de cada individuo un ciudadano capaz de moverse positivamente en su entorno ecológico y social.¹⁴⁹

Dos, entre otras, pueden ser las razones por las que se afirma que la pedagogía de la ternura es algo más que una formalidad pedagógica. Una primera razón es que la pedagogía de la ternura supone también lo que los antiguos llamaban la *ascesis*, es decir el cuidado, el control de sí, la exigencia y el esfuerzo por ser fiel, por no perder el norte, por no dejar que lo efímero y lo superficial nos conduzca por otro camino que no sea el de la coherencia con los principios adoptados, con el proyecto hecho vocación. Para el caso, con el proyecto educativo como proyecto y modo de vida personal y colectivo¹⁵⁰. Pero *ascesis* evoca centralmente humildad, disponibilidad al despojo de todo aquello que pueda empañar una relación filial y fraterna. La segunda razón, es que la pedagogía y la práctica educativa son indesligables, cuando entendidas desde la pedagogía de la ternura, de su condición de espiritualidad. Y espiritualidad en su sentido más secularizado y laico, remite a la trascendencia que está en juego en toda relación pedagógica y a *fortiori*, cuando de educación imbricada por el afecto y el cariño se trata. Cuando relacionamos pedagogía con espiritualidad, estamos evocando la razón de ser de toda acción educativa, la formación, el permanente aprendizaje de la condición humana, es decir una condición reconocible como misterio, como corporeidad trascendente que no se agota en la finitud biológica sino que se prolonga y recrea en la memoria histórica. El concepto de «maestro» en culturas ancestrales, es equivalente al de maestro espiritual, el que permite que vayamos encontrando el sentido y el significado de todo acontecimiento, de todos los aspectos de la vida. La pedagogía de la ternura, intenta inscribirse en esta corriente de pensamiento y de vida.

148 Sabemos de lo delicado del concepto de paradigma. Asumiríamos en este caso uno de los 21 sentidos que la filósofa

Margaret Masterman encuentra en la obra de Kuhn, el de «un nuevo modo de ver» y que clasifica como paradigma metafísico o metaparadigma, citada por C. Alvarado de P., op.cit, p.156

149 **Leonardo Boff**, "Del Iceberg al Arca de Noé", S.T. Breve, 2003, p. 89-94.

150 Ver las reflexiones de **M. Foucault**, «Historia de la sexualidad», 2- El uso de los placeres, s.XXI!, 1999, p.12

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

5.- La pedagogía de la ternura es también pedagogía

Si bien la pedagogía de la ternura es algo más que pedagogía- en el entendido de que pone el acento en lo que trasciende el campo técnicamente pedagógico- ella es también pedagogía en el sentido que debe llegar a tocar no sólo sus fundamentos teóricos sino prácticos, metodológicos e incluso instrumentales y por ello debemos preguntarnos- como ya señalado anteriormente- por el rol de la PALABRA, del LENGUAJE en la instauración de un proceso de construcción del sujeto niño, niña y en el desarrollo del sujeto adulto padre, madre, docente; en la construcción de la matriz simbólica que la palabra contiene y comunica¹⁵¹. No podemos olvidar que la acción pedagógica cumple un rol fundamental en la construcción, deconstrucción del imaginario simbólico de carácter normativo, vale decir, del deber ser y que éste se encuentra en una difícil disyunción con el sistema performativo, en el que cuentan pragmáticamente los resultados. La pedagogía está llamada a estar atenta justamente para contribuir a reanexar de forma asertiva el mundo de las aspiraciones, de los valores, de los proyectos, de las utopías, de las identidades e identificaciones, de las espiritualidades- que permitirán la integración social, el sentido de pertenencia- con el sistema autonomizado de la economía, de la producción hoy en día.

Podemos decir asimismo que incluso en su actual y embrional elaboración, la pedagogía de la ternura es una reflexión organizada sobre la tarea educativa en su sentido estricto y está ligada a ciertos principios que son un diseño inicial para avanzar en perspectiva más sistemáticamente teórica. En efecto, la discursividad actual de la pedagogía de la ternura recoge no sólo la práctica y los retos concretos a la acción educativa, sino que explicita su finalidad y bosqueja una representación del sujeto.¹⁵² La pregunta por si requiere una acreditación teórica, incluso académica, es válida, pero como desarrollo y ampliación de las intuiciones ya señaladas. Es decir, estamos ante un abordaje no exclusivamente empírico y denota una cierta inquietud conceptual. Pero tendríamos igualmente que preguntarnos si la pedagogía de la ternura forma parte de un movimiento de pensamiento y si es capaz de configurar pensamiento.

En este contexto, la pedagogía de la ternura ha a ver con el cuerpo, con el placer, con las pulsiones agresivas, con el manejo de la sexualidad y las relaciones generacionales. Allí el campo simbólico del lenguaje y específicamente la palabra pasa a ser en expresión de J.Lacan el «*parlêtre*» que en defectuosa traducción sería «la palabra que me hace ser».

151 Ver Humberto Maturana, «Emociones y lenguaje en Educación y Política», ed. Dolmen, 1997, passim.

152 Guy Avanzini, «La pedagogía de S.G.Bosco nel suo secolo» en M. Midali, op.cit., p.295, «Éducation et pédagogie chez D.Bosco», Paris, Fleurs, 1988 bajo la coordinación de Avanzini, passim

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Pero decir pedagogía es pensarla desde su relación con la teoría del Estado¹⁵³, es decir en relación a una teoría política, como parte de una filosofía general que conforme el marco de referencia de la educación¹⁵⁴. Va más allá entonces de cualquier reduccionismo de la pedagogía de la ternura a una cuestión meramente semántica o de lenguaje. Es lo que podemos recoger del pensamiento de Platón¹⁵⁵.

6.- La pedagogía como interrelación

Es común que nos representemos la relación pedagógica como aquella que refiere en primer término al educador o educadora con los niños, sean del nivel que sean dentro del sistema escolar o fuera de éste. Desde la perspectiva de la pedagogía de la ternura se alude en primer lugar al carácter de amorosidad que debe presidir toda relación pedagógica. Pero asimismo, a la centralidad de los sujetos que entran en relación. En realidad la labor educativa, el hecho educativo se funda en la condición relacional de todo ser humano. Por ello el individuo debe ser visto como parte o miembro de una interacción que es tan rápida que la individualidad se pierde en beneficio de una experiencia compartida entre dos o más seres¹⁵⁶. Con toda razón Bindwhistell(1970) afirma: «Mi definición del ser humano: se requiere dos miembros a la potencia «n» de la especie homo sapiens para hacer un ser humano. La unidad de análisis no es la persona. Lo que llamamos una persona es un momento en un orden teórico dado»¹⁵⁷. La pedagogía de la ternura apunta a desarrollar las distintas expresiones de lo que se ha dado en llamar el «contagio afectivo» que además dice estrecha relación al contexto y a los modos comunicacionales y que vale para toda edad de la vida. El «contagio afectivo» es el resultante de la interacción y de la transmisión afectiva. Según Spitz(1968) es un organizador del desarrollo, de las numerosas corrientes de desarrollo anteriores en las que el «otro» juega un papel necesario al desarrollo sico-afectivo¹⁵⁸. Y Philip Wallon recuerda que el contagio afectivo transmite un «mensaje» indispensable para la vida y constituye un «apport affectif», un aporte afectivo¹⁵⁹, pero asimismo nos dice que adolecemos de una pobreza

153 Aunque como señalan algunos educadores argentinos, sería saludable pensar sin Estado, ver **Ignacio Lewkowicz**, «Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez», Piados, 2004, passim quien nos dice: «El Estado configura en la superficie de las situaciones y no predetermina desde el fondo. El Estado es un término importante entre otros términos de las situaciones, pero no es la condición fundante del pensamiento» p. 11

154 Ver el enjundioso libro de **José V. Mendo Romero**, «Entre la Utopía y la Vida. Ensayos sobre Filosofía, Educación y Sociedad», Fondo editorial del Pedagógico de San Marcos, p.19-25

155 **José Iván Bedoya**, «Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos», ECOE Ediciones, Colombia, 2002, p.31

156 **Philippe Wallon**, «La relation thérapeutique et le développement de l'Enfant. Emotions, interactions et contagion affective», Privat, 1991, p.37

157 Citado por **Ph.Wallon**, op.cit., p. 38

158 Citado ibidem.,p. 11, 12.,105

159 Ibidem, p.16

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

del lenguaje para expresar el «contagio afectivo» y sus implicaciones porque el campo afectivo excluye toda delimitación, estableciéndose un *continuum* entre impresión y sentimiento lo que sugiere hablar de indeterminación de los procesos psíquicos; señala finalmente la «resonancia afectiva» que todo contagio puede acarrear¹⁶⁰.

Varios son los aspectos de carácter teórico que subyacen a lo que venimos señalando sobre la pedagogía de la ternura como relación. Uno refiere al rol del adulto o de quien cumple una función profesional en la relación educativa o simplemente en la relación humana que se pretende educativa, en la que se mantiene la posibilidad de explotar la veta educativa, formativa que toda circunstancia de la vida nos presenta. Y allí se levanta el tema de la «neutralidad» del observador o del participante que el mismo Freud erigió en un dogma, aspecto que vale igualmente para la investigación académica y sobre lo que Pierre Bourdieu ha hecho contribuciones significativas¹⁶¹. El otro aspecto que está en juego es la relación entre subjetividad y rigor académico que de cuenta de la pedagogía como relación en su complejidad y en los márgenes de incertidumbre que toda relación humana abre o, dicho de otra manera, entre contagio afectivo y racionalidad. Se requiere abordar el contagio afectivo teniendo en cuenta que representa una suerte de mimetismo emocional y que las emociones son contagiosas, pero que además no puede significar una anulación en cada individuo, de su punto de vista personal, así como tampoco dejar de estar vigilantes frente al «amor transferencial que él o ella nos ofrece».¹⁶²

En este campo, la pedagogía en general y la pedagogía de la ternura en especial, debieran incorporar los aportes teóricos que brinda el psicoanálisis para reconocer la gravitación del inconsciente en las relaciones educativas, lo que la fenomenología nos dice en torno al estudio y consideración de las emociones así como las luces que ofrece la teoría sistémica cuando de interrelaciones se trata.

Desde el campo de la terapia psicológica, se había insistido en lo que se llamó la pedagogía no directiva. Todo ello tiene historia en el terreno educativo. Ya desde mediados del siglo XIX se puso énfasis en una de las características que la relación educativa debía tener si pretendía ser parte de un proceso de desarrollo de las personas. Una condición debía ser el logro de una percepción positiva y aceptación de sí y de los demás como «punto de partida de un eficaz crecimiento cultural y ético-social»¹⁶³ En el fondo subyace a esta

160 Ibidem, p. 22, 38, 52; nos advierte además que el contagio afectivo no debe confundirse ni con la empatía ni con la telepatía, p.34, recordando que dicho contagio afectivo no es el resultado de un *emisor* y un *receptor*, sino de una interacción, de un intercambio y en el que no se puede predeterminedar una dirección dada del mensaje, p.30

161 Ibidem, p.13-14 y 15: «La mayoría de observadores rechazan meterse en causa, como si debieran conservar como un dogma, una omnipotente «neutralidad». Ver asimismo P. Bourdieu, «*La misère du Monde*» el librito pequeño!,

162 Ibidem, p. 12: el sentimiento de «amour transferentiel qu'il ou elle nous porte»

163 P. Braido, op.cit., p.388

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

actitud lo que algunos llaman optimismo pedagógico que ciertamente no deja de ser una «posición delicada, pero la más preciosa» simultáneamente¹⁶⁴ Y es que la pedagogía de la ternura se asienta en la certeza de la educabilidad, de la perfectibilidad, de la disponibilidad a superarse, a aprender como tendencia en los seres humanos cuando éstos cuentan con los estímulos y las oportunidades de lograrlo. Esta es su utopía no ingenua, no al estilo roussauniano, sino embrionalmente concreta real en el actuar educativo diario. Utopía asumida no como «sin lugar» verificable, sino como la no absolutización de ninguno de sus logros parciales y siempre en posibilidades de extensión y de novedad, es decir, no anclada en un espacio, sino parte de un proceso en la y de la historia.

La pedagogía pretende entonces sostener teóricamente toda práctica educativa que apunte a hacer realidad en cada sujeto de la educación aquello de que «todo desarrollo auténticamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana»¹⁶⁵.

En síntesis, la pedagogía de la ternura no se condice con aquella antigua corriente pedagógica condensada en acción-reacción y que queda dramáticamente patentada en la película «Los Coristas» en la que el director del internado, señor Rachin encarna con sus ayudantes la pedagogía del rigor resumida en acción-reacción y el profesor Clément Mathieu, la cercanía, la comprensión, pero también el rigor y la disciplina y la superación obtenida por el afecto¹⁶⁶. Y es que la pedagogía de la ternura pone el acento en aquello que conlleva mayor carga de antropogenización, es decir, en lo transitivo, en lo relacional.¹⁶⁷

Pero todo lo que venimos señalando en este sexto punto, resiente un cuestionamiento cuando partimos de sujetos que la sociedad ha calificado con el estigma de delincuentes, de antisociales, de infractores penales, de lumpem, de desechables, de monstruos, de indeseables, de lo que se ha dado en llamar “anormalidad”, “defectología infantil”, etc, etc. En efecto, la pregunta crucial no es sólo cómo hablar y cómo poner en marcha una pedagogía de la ternura con esta porción de la sociedad, sino la necesidad de revisar las representaciones y la violencia simbólica que subyace a dichas calificaciones, en preguntarse por el poder que en ellas se expresa y en concreto, por cómo todo ello se recoge en el discurso jurídico y en la presión que se ejerce desde los medios de comunicación.

164 Luciano Pazzaglia, «La scelta dei giovani e la proposta educativa di D.Bosco», en M.Midali, op. cit. p.272

165 E. Morin, «Los siete saberes...», op.cit., p. 22

166 Ver Ph.Wallon, op.cit, p.35

167 José Ángel López Herrerías, «Psicopedagogía de la vida afectiva», ed. CEY SA, Madrid, s/f, p. 84: «...desde la plataforma de lo «transitivo», el amor, como vivencia pulsional, como emoción y como sentimiento, es una perfecta síntesis y detonante del fondo endotímico personal. Prácticamente, igual con la alegría». Ver L.S. Vigotsky “Obras Escogidas”, V, Fundamentos de defectología, p. 59 - 188, Edit. Pedagógica, Moscú 1983 y Visar Dis. 1997.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

7.- La pedagogía de la ternura como comunicación en amorosidad

No hay acción pedagógica que no sea relación y ésta supone comunicación, esencialmente diálogo. La relación pedagógica es constitutivamente dialógica como diría Paulo Freire. Ya en su obra sobre Pedagogía del Oprimido, sin más nos dirá cómo el amor informa- una vez más en la acepción aristotélica- la comunicación, el diálogo que es ontológicamente comunicación. «El amor es a la vez la fundación del diálogo y es dialógico en sí mismo. Es así necesariamente la tarea de sujetos responsables y no puede existir en una relación de dominación. Estoy más y más convencido de que los verdaderos revolucionarios deben percibir la revolución, dada su naturaleza creativa y liberadora, como un acto de amor...La distorsión impuesta a la palabra amor por el mundo capitalista no puede evitar que la revolución tenga un carácter amoroso...». Pero todo ello se presenta como paradójico, pues en materia de sentimientos, en especial lo que se ha dado en llamar amor- y añadiríamos ternura en la medida que ésta representa una privilegiada expresión y síntesis de la relación preñada de sentimiento y afectuosidad- aunque vivible, experimentable, es radicalmente incomunicable. Realidad ésa que no equivale a una subvaloración de los sentimientos, de lo afectivo, de las emociones, sino la torpeza insalvable con la que se expresan y comparten.

Cabe por ello preguntarse por la antropología de la ternura que subyace a discursos de pedagogía de la ternura.

Nuevamente, entonces, emerge la necesidad de coherencia entre la palabra y el gesto comunicativo y detonador del diálogo, es decir de una razón comunicativa que puede no conocer límite, coherencia que es condición necesaria para que toda relación pedagógica desde el enfoque de la pedagogía de la ternura sea simultáneamente un acto de afectuosidad que instaura permanentemente una nueva relación en la que no hay sujeto-objeto, superior-inferior, señor-súbdito.

Esta es la vieja tradición de educadores del siglo XVI y específicamente del siglo XIX como lo señalaba C.Rollin: «...con ellos debe usarse una dulzura que los gane; hacer de tal modo que se les corrija con dulzura y haciéndose amar»¹⁶⁸

En realidad la llamada inteligencia emocional- aunque estrictamente hablando no existe otra que no lo sea- nos coloca ante el reto de aprender a lograr que una no predomine sobre la otra, la inteligencia sobre el afecto o éste sobre aquella. La afectividad está mediada por el cerebro, conocemos a

168 C.Rollin, «*Di la maniera d'insgnare e studiare le belle lettere*», Regio, 1828, vol.3, p.125 citado por Braidó, D.Bosco nella storia..., op.cit, p.45; ver Frate Agatone, «*Le dodici virtù di un buon maestro accennate dall'abate de La Salle*», Torino, Marietti, 1835, ibid., p.452

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

través del cerebro, queremos y sentimos a través del cerebro, como recuerda María Gudín al reseñar «Cerebro y Afectividad». Toda comunicación real es simultáneamente una forma de inteligencia emocional y constituye un aspecto central de la personalidad de todo ser humano.

8.- La pedagogía de la ternura y la sociedad del conocimiento y de las tecnologías

No sería aceptable que se quiera contraponer la pedagogía de la ternura como aquella que subvalore la importancia de la lógica, de la razón, del conocimiento sistemático, de la ciencia, del pensamiento, de las ideas, de las teorías, y que privilegie la sensibilidad, la subjetividad, el mundo de los sentimientos, de las emociones, de lo afectivo.

La pedagogía de la ternura está llamada a hacer acopio de los avances que desde las ciencias médicas, desde la psicología y desde la propia biología se han hecho para mostrar la imbricación de lo afectivo y lo racional, que en lo relacional se juega no sólo lo subjetivo sino lo cognitivo, lo que dice relación al pensamiento, al conocimiento. Hoy, en plena crisis de la racionalidad moderna¹⁶⁹, es casi un tópico referirse a la inteligencia emocional, pero sobre todo, se empieza en el mundo de los educadores a comprender el rol del cerebro como órgano social, a entender que la estimulación temprana tan cantada actualmente para los niños menores de tres y cinco años, tiene directamente que ver con la estimulación al cerebro tan poco y mal conocido por nosotros educadores de aula. Sin ello, no lograremos que las nuevas generaciones vivan el deseo de la solidaridad como una necesidad vital. Pero nos preguntamos si muchas de las personas que oficialmente se les considera analfabetas de la lengua dominante, no son acaso simultáneamente poblaciones de excluidos, de empobrecidos a quienes el no reconocimiento y la privación de bienes y servicios de los que otros benefician, no es simultáneamente el signo y el resultado de una carencia afectiva por parte de la sociedad, de sociedades que siguen siendo lentas para adquirir sensibilidad humana¹⁷⁰ y que lo que más rápido hemos aprendido es a discriminar, a satanizar- como en el caso de los chicos y chicas en situación de calle o trabajadores- a descalificar por razones de edad, de género y de condición étnica y lo más dramático, por ser portadores de limitaciones físicas o de enfermedades como el Sida-VHS u otras socialmente vistas como problema de salud pública. Asistimos a una reintronización del conocimiento- en particular el escuetamente técnico, práctico, casi de sola ingeniería que suele dejar de pié lo que acabamos de señalar- como el *non plus ultra* de la educación, del éxito, de la competitividad, como pre requisito de chance laboral; corremos el riesgo de volver a reducir el aprender a una cuestión de inteligencia, de conocimientos y no de experiencia resignificante, reordenadora, recreativa, reflexiva, es decir

169 Ver Manuel Castillo Ochoa, *La Razón del vacío. Epistemología, saber social y globalización*, U. Ricardo Palma, 2001, capítulo VI, p. 189-212.

170 H. Assmann, Jung Mo Sung, op. cit. p. 235-236.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

de densidad filosófica, de aquella que nos conecta con las preguntas más intensamente humanas y humanizadoras cuando intentamos encontrarles sentido y capacidad de hacernos vivible la existencia. La sociedad del conocimiento *per se* no da señales de hacernos más humildes ante nuestras insalvables ignorancias, menos dogmáticos en lo que consideramos verdades no negociables. Aún nos cuesta incorporar los saberes sociales populares, su sabiduría sigue siendo vista como creencias válidas para quienes la cultivan por tradición, no generalizables al mundo «civilizado». Ello no es en primer lugar un problema de ignorancia, sino de distancia afectiva del diferente, del que consideramos inferior.

Y es que pedagogía de la ternura también dice relación a salud mental, a equilibrio emocional, a desarrollo positivo de las capacidades de resiliencia, de enfrentar fracasos, de encarar situaciones que requieran readaptaciones.

Pero no todo es así y la revolución informático y telemática, empieza a crear formas de comunicación que nos están abriendo insospechados caminos de cultivo de cercanías, de amistades y hasta de amorosidad que no conocíamos antes o que estaban indefectiblemente ligadas a la relación directamente física, visual del cara a cara. Baste recordar los lazos de amistad que se generan quienes por insomnio se comunican a diario con otros semejantes o los teléfonos en los que uno puede encontrar una voz amiga que orienta y acompaña o la solidaridad en redes de personas que tienen el mismo grupo sanguíneo de difícil obtención en caso de accidente o de intervenciones quirúrgicas. Lo que queremos dejar sentado es el hecho que no todo está cerrado en el horizonte y la gente conserva una reserva de deseo de aprender la condición humana como requisito de la aspiración a la felicidad. En este deseo se nutre la acción educativa, sabiendo que ella debe asimismo retroalimentar dicho deseo, factor estructurador del ser humano ¹⁷¹.

9.- El eros pedagógico de la pedagogía de la ternura

El *eros* pedagógico está ligado a lo que podríamos llamar las paradojas de la pedagogía de la ternura que son simultáneamente la metáfora del antifatalismo y la parábola del optimismo pedagógico. Señalemos algunas cuando desde los orígenes, entre nosotros, del discurso de la pedagogía de la ternura, ésta empezara a dejarse oír:

- a.- Afirmar el valor de los no reconocidos en igualdad de derechos;
- b.- Afirmar el valor y significado de los sin «valor de uso, de cambio», sin valor «agregado» como refiere Helmut Witemberger refiriéndose a los niños y niñas trabajadores¹⁷²,

171 Ver **Leonardo Boff**, "Del Iceberg al Arca de Noe", op. cit. p. 15 cuando cita a René Givard señalando que éste parte de la tradición filosófico psicoanalítica que afirma que el deseo es una de las fuerzas más estructuradoras del ser humano".

172 **H. Wintersberger** «Niños como productores y consumidores. Sobre la percepción del significado económico de las actividades de los niños» en , Rev. I. Nats,2003, n. 10, p11-27; ver **Olga Nieuwenhuys**, «Las peores formas de trabajo infantil y lo peor para los niños trabajadores: el tema del trabajo infantil, explotación y la cuestión del valor», ib., p. 77-88.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

- c.- Afirmar la posibilidad de recuperar a los «descartables» como se llamaba en Colombia a la población numérica, con frecuencia objeto de políticas de limpieza social;
- d.- Afirmar la posibilidad de resignificar la vida de quienes socialmente se les considera en «fase humana terminal»;
- e.- Afirmar la necesidad del afecto y amorosidad en contexto con tendencia a cierta banalización del amor humano;
- f.- Afirmar el carácter público y político de la ternura cuando ésta ha sido relegada al ámbito de la privacidad;
- g.- Afirmar la ternura como una virtud política- como entendía Aristóteles la *philia*- necesaria en la transformación de la democracia en un modo de vida, cuando ésta tiende a ser apenas un régimen constitucional

Hablar de *eros* pedagógico refiere a la capacidad de convicción y apasionamiento. No es el maestro o el docente o el pedagogo quien debe estar henchido de *eros* pedagógico; el reto es que éste emerja también en el discípulo, que se encienda de tal manera en él el fuego no sólo por conocer, por aprender, sino por compartir lo sabido, lo conocido, lo aprendido. Sería un error pensar que el portador del *eros pedagógico* sea sólo el preceptor, el filósofo, el mayeuta.

Como refiere Bedoya, «entre Sócrates y sus interlocutores mediaba en cierta forma lo que hoy podemos llamar una «relación amorosa» entre maestro y discípulos». Y continúa señalando que «esto se da cuando el pedagogo, *desea, quiere* el progreso de sus discípulos. Anhela o espera que cada uno llegue a investigar y a conocer como él ya lo ha hecho, o mejor, ya lo está haciendo. Pretende que se despierte en ellos el verdadero deseo por el conocimiento. La actitud del maestro hacia el alumno se puede caracterizar como una «voluntad erótica»...lo que debe infundir o ayudar...a que surja en el alumno es este *amor* o deseo de conocer, esa capacidad de asombro, esa curiosidad natural o innata...»¹⁷³.

Nosotros simplemente haríamos girar el acento hacia lo que venimos llamando el conocer, el deseo de conocer y de aprender la condición humana como resultado de descubrir que es por la amorosidad y la sensibilidad solidaria conjuntamente que se aprende la condición humana; aprender entonces y desear y seguir deseando aprender la condición humana, en su complejidad, en la trascendencia de su capacidad de amar, de saberse y experimentar el ser amado. Y es que la práctica de la pedagogía de la ternura ella misma es experiencia y es mensaje, es proceso y es proyecto, es teoría que se eleva a praxis.

¹⁷³ Op.cit, p.44.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Desde el enfoque clásico del eros pedagógico, encontramos evocaciones de lo que se ha llamado la educación entendida como autoeducación; pero además en relación directa con el protagonismo- del que nos ocupamos más adelante- en particular cuando afirmamos que sólo va deviniendo protagonista quien contribuye a que otros también vayan siendo protagonistas de su vida, de su historia.

No obstante cabe preguntarse si por eros pedagógico podemos entender una expresión del llamado amor erótico o más bien del amor fraterno o filial. Fromm nos advierte sobre esta necesaria distinción que además trae implicaciones para la propia relación pedagógica cuando ésta se da fuera del marco de la relación familiar, tanto entre padres e hijos como de éstos entre sí. Y es que «el amor erótico es el anhelo de fusión completa, de unión con una única otra persona. Por su propia naturaleza, es exclusivo y no universal; es también, quizás, la forma de amor más engañosa»¹⁷⁴.

Sin un buen entendimiento de la naturaleza del amor erótico, es decir del eros, en terrenos estrictamente pedagógico podemos tropezar con serios equívocos. Pero no obligatoria y fatalmente existe una relación entre amor erótico y relación carnal o deseo de unión física. El eros pedagógico requiere estar simultáneamente orientado por el amor fraterno cuando ingresamos al terreno de relaciones de carácter formalmente educativo o en el del ejercicio profesional del acompañamiento, de la escucha y de la orientación en la que nos toca jugar un papel que refleja cierta superioridad; en otras palabras cuando la relación es desventajosamente asimétrica y ocupamos el lugar de mayor asignación de poder. El eros pedagógico, entonces, presupone no sólo la intención de no dominación ni sujeción, sino positivamente de libertad, de respeto, de autonomía y de control para que la eventual tendencia contraria no devenga hegemónica en la relación pedagógica. «La ternura no es en modo alguno, como creía Freud, una sublimación del instinto sexual; es el producto¹⁷⁵ directo del amor fraterno y existe en las formas físicas del amor, como en las no físicas» Y como dice Fromm, el amor erótico en su desarrollo más profundo, es decir no posesivo y excluyente, es una expresión máxima del amor fraterno¹⁷⁶. Es por aquí que debemos entender el eros pedagógico en la pedagogía de la ternura. Lo adultos deberemos siempre estar vigilantes para evitar que nuestras inmadureces en este necesario aunque delicado terreno de nuestra labor pedagógica, devenga en una expresión de «generosidad neurótica» como se conoce en el psicoanálisis.

174 Erich Fromm, op.cit., p.67

175 Erich Fromm, op.cit.p.69

176 *Ibidem*, p.70-71: «El amor erótico es exclusivo, pero ama en la otra persona a toda la humanidad, a todo lo que vive.. El amor erótico excluye a los demás sólo en el sentido de la fusión erótica, de un compromiso total en todos los aspectos de la vida, pero no en el sentido de un amor fraterno profundo...Amar a alguien no es meramente un sentimiento poderoso, es una decisión, es un juicio, es una promesa Si el amor no fuera sino un sentimiento, no existirían bases para la promesa de amarse eternamente»

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

10.- La pedagogía de la ternura no hace milagros

Si bien el afecto, la amorosidad son necesarios en toda labor educativa o, mejor, en todo acto humano, son insuficientes frente a situaciones complejas como las que toca encarar a inúmeros padres de familia, de educadores, de promotores sociales, de profesionales de la salud o de pastores religiosos en su quehacer diario con quienes la relación no pasa precisamente por lazos de amistad ni de simpatía o cuando la relación es estrictamente formal, cuando no, burocrática. Ni qué decir de policías, jueces, vigilantes en instituciones de reclusión o en general de privación de libertad. Y es que por pedagogía no entendemos en primer lugar técnicas para tener éxito rápido y competir en el mercado educativo y de las políticas sociales.

Sería más importante hablar de una *pedagogía de lo posible* por la que ni se renuncia a los grandes horizontes de la pedagogía humanista y humanitaria, pero tampoco se generan inhibiciones o se corre el riesgo de hundirse en el pesimismo no sólo pedagógico, sino político, social, cultural. Se trata de un *réal pédagogique*, si vale la expresión y que llamamos la pedagogía de lo posible. Esto lo pueden entender con mayor facilidad quienes trabajan con población de nivel cultural, social, espiritual de vida muy deteriorada por la droga, el abandono, la negligencia, la exclusión, la desafiación total, la exposición prolongada al desafecto, a la sobrevivencia, al desarraigo prematuro, etc. Una pedagogía de lo posible no es una pedagogía que renuncia al máximo, sino que define éste a partir de la historia concreta de cada persona, es decir, lo máximo a lo que es posible acceder habida cuenta del punto de partida. Casi se trata de evitar que haya más daño como condición para empezar a reparar el daño, sabiendo bien de que hay cuestiones no reparables sino simbólicamente. Es el caso de muchos de nuestros países en la Región que han pasado por conflictos armados internos con secuelas de no fácil recuperación y que Comisiones de la Verdad han dejado constancia para la historia y para que nunca más se repitan atrocidades de tal magnitud.

Esta es la experiencia que los pedagogos han tenido que encarar. Baste recordar en el contexto del siglo XIX en países europeos o en los inicios del siglo XX, como el caso de Makarenko en la Rusia de inicios de la revolución¹⁷⁷ Si bien no hay milagros deslumbrantes, todos sabemos cuán gratificante es ver empezar a intentar ser mejores a quienes habrían sido clasificados como irreparables. Como decía un joven, actualmente militante de un partido político cuando se le pidió que no fumara en un lugar cerrado: «Miren, dijo, yo fui alcohólico, hace dos años que no lo soy; desde antes estuve en la droga, hace más de dos años que no toco droga en pasta alguna. Permítanme que poco a poco vaya dejando el vicio del cigarro». Ese es también el resultado de

¹⁷⁷ P.Braido, «Prevenire non reprimere...», op.cit, p.283, 291 cuando don Bosco decía que había que educar para que «los díscolos no se vuelvan peores».

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

una pedagogía de lo posible que juega con el tiempo, que hace confianza, que está igualmente bañada de afecto y de permanente aliento; una pedagogía de lo posible es una pedagogía del permanente estímulo y valoración de cada individuo. Ella es una forma concreta de pedagogía de la ternura y de la exigencia, a las antípodas de toda consideración del afecto, la dulzura, la amabilidad, la ternura como una debilidad, como un chato sentimentalismo o sensibilidad, sino un involucramiento emotivo constantemente revisado y sostenido por la fuerza y las luces que emergen de aquellos con quienes se comparte la relación pedagógica. No todo es brillante, también hay puntos muertos y distancias irrecuperables. Nada de ello descalifica para siempre la intuición central de la pedagogía de la ternura., la interpela, le recuerda que es una apuesta, no un dogma.

La pedagogía de la ternura se basa en dos elementos fundamentales para el desarrollo de las personas y para garantizar que la ternura y el afecto no sean instrumentalizados y pierdan su fuerza estimulante y su capacidad de generar condiciones de cambio. El primero de estos elementos es lograr que el sujeto haga todo lo que es capaz de hacer por sí mismo, con su propio esfuerzo y trabajo y el segundo, es lo que es capaz de hacer con el aporte de otro, lo que algunos llaman «la herencia familiar no cromosómica», la que sólo se recibe si uno mismo también es capaz de aporte¹⁷⁸. Ambos aspectos libran de todo riesgo de suplantación, por un lado, y además de quitar mérito propio a quien hace el esfuerzo de superación.

Por ello la pedagogía de la ternura debiera igualmente ahondar su reflexión tomando en cuenta que cuando debe concretarse por las contingencias de la vida de los individuos y de las colectividades en una *pedagogía de lo posible*, que ella mantiene su razón original y permanente de apostar por una acción educativa en cuanto experiencia de afecto, de cariño, de paciente amorosidad, y la hace realidad en ese *minimum lógico*, en ese *minimum óntico*, en ese *minimum ético*. Pues en la «alternativa moral es el amor por el otro que constituye el polo positivo y el objeto de la vocación»¹⁷⁹.

11.- La pedagogía de la ternura y la primacía del don sobre el deber u obligación

Todo clima de afecto, de manifestación real, auténtica, transparente de amorosidad, de *philía* pedagógica, es decir de amistad está fundada en la gratuidad, en un vínculo que no se establece ni por deber, ni por norma alguna. La pedagogía de la ternura explota directamente su veta de gratuidad, de absoluta valoración de retribuirlo con otro don. Es decir, que forma un sistema en el que el don cumple una función desencadenante de hacer la experiencia

178 Ph.Wallon, op.cit., p.106

179 Vladimir Jankélévitch, op..cit, p.88-89; dedica el capítulo tercero, p.92-150 al mal menor y a lo trágico de la contradicción.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

por la que donar es parte del desarrollo de una colectividad, del desarrollo de vínculos, de sentido de pertenencia. Es decir, el don es simultáneamente un productor de sentido y de un campo simbólico que de alguna manera hace un todo con la comunidad, con el régimen de gobierno de la misma, de su capacidad de producción material y espiritual como moral¹⁸⁰.

En sociedades como las actuales en las que la razón económica, la hegemonía de la cultura del mercado y del marketing impregna la vida y las preocupaciones personales y colectivas y a lo que se añade la cultura del consumo real o virtual como sucede con quienes se contentan con ir de «shopping ocular», el acento sobre gratuidad, generosidad, solidaridad, valoración del don, del voluntariado, devienen en una real contribución que encara desde la ética, que ello encarna, las prácticas políticas en materia de comercio, de producción, de solidaridad internacional; en el fondo deviene en una contracultura a la cultura de la acumulación mientras mayorías apenas viven para sobrevivir.

Y es que el don no es dar de lo que sobra o no se necesita, sino de lo que se tiene. Podríamos decir que la práctica de la pedagogía de la ternura nos coloca hoy en algo que evoca el papel que- en períodos no sólo de pobreza, sino de obnubilación por las riquezas y el dinero- jugaron las comunidades religiosas mendicantes. Salir a pedir cada día para comer y salir a los mercados de los pobres y tocar las puertas de los ricos, quienes mendigaban no obligatoriamente habían conocido la pobreza desde la cuna o el vientre de sus madres. Mendigar entonces era simultáneamente un acto de solidaridad con quienes podían dar de lo suyo y recordarle a toda la sociedad, de ricos y de pobres, que quien no comparte con los hermanos lo que posee, ¿cómo puede seguir considerándose ser humano y seguidor de quien siendo rico se hizo pobre por amor a todos los humanos? En síntesis, la mendicidad cumplía, entonces, un papel ético y profundamente político. Una manera significativa de aprender la condición humana de los siglos XIV, XV, XVI¹⁸¹.

12.- Pedagogía de la ternura o la constitución de una nueva subjetividad

No es la tarea educativa la que de por sí pueda ser gestora de una nueva subjetividad, es decir aquella que expresa transformaciones culturales que modulen comportamientos correspondientes a nuevas representaciones de lo social global, de las relaciones entre los grupos humanos, de otros sentidos comunes que expresen aceptación, tolerancia, aprecio, reconocimiento del otro, no discriminación ni estigmatización alguna, pero además apertura

180 **Marcel Mauss**, «*Essai sur le Don. Forme et Raison de L'Echange dans les Sociétés Archaïques*» en *Sociologie et anthropologie*, Press Universitaires de France, 1993, p.145-227

181 **Pierre Rosanvallon**, «La Nouvelle Question Sociale Respenser l'État Providence», Seuil, 1995, p. 186-188.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

a la proximidad. Todo ello que bien puede ser visto como un cambio de mentalidades, constituye el ámbito en el que la educación-y lo que venimos llamando pedagogía de la ternura-está llamada a dar su indiscutible contribución.

Pero referirse a una «nueva subjetividad», presupone un juicio sobre la actual subjetividad dominante y simultáneamente una especie de propuesta de una sensibilidad deseable y alternativa a la actualmente preponderante. Incluso, cabe preguntarse si se puede hablar de «una subjetividad» o de subjetividades confluentes que permite, bajo este entendido, referirse a ellas como la subjetividad mayoritariamente preponderante.¹⁸⁰

Lo que interesa en todo caso es reconocer si en el discurso de la pedagogía de la ternura encontramos los elementos de crítica y asimismo de propuesta para hablar, por lo menos en el nivel de los enfoques, de una contribución significativa de la pedagogía de la ternura al desarrollo de una nueva subjetividad. No obstante, para pretender tener la fuerza de incidencia en la gestación de nuevas subjetividades, se requiere que la pedagogía de la ternura como pedagogía y como hecho educativo, tenga la fuerza ideológica, política y cultural para que así sea.

Muy necesaria parece ser la relación que se establezca entre pedagogía de la ternura y teoría social crítica, de la que se pueda obtener mayor profundidad y consistencia para pensar, en su complejidad, la propia pedagogía de la ternura en relación específica a su aporte a la generación de una subjetividad que incorpore lo central de su finalidad, es decir, el aprender la condición humana o lo que se ha dado en llamar «civilidad»¹⁸³.

Consideramos que la pedagogía de la ternura, una vez más en cuanto pedagogía y en cuanto práctica educativa, apunta a no sólo asumir el lenguaje de los derechos y su exigibilidad, sino lo que Pocol recuerda, el lenguaje de las virtudes. Es decir, hablar de un cambio de época en lo que a subjetividad social se refiere, exige que la pedagogía de la ternura llegue a colocarse no sólo entre los enfoques alternativos que permitan vivir juntos, en expresión tourainiana, sino a articular «el tema de las «maneras» como ejercicio moderno de las virtudes, que de modo muy indirecto podemos encontrar en Adorno, con el tema de los derechos. En realidad, ambos se entrelazan en la cuestión de la ciudadanía»¹⁸⁴.

182 Ver la teoría de la subjetividad propuesta por Fernando González Rey, 2000, 2002, 2003 y en 1999 «Comunicación, personalidad y desarrollo», La Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Cultura».

183 Ver el excelente artículo de **Gabriel Cohn**, «Civilización, ciudadanía y civismo: la teoría política ante los nuevos desafíos», en A.A. Borón(comp..) Filosofía política contemporánea, Clacso, 2002, p.15: «Se trata de una particular forma social de sensibilidad, la capacidad para relacionarse con el otro de forma plena y con pleno respeto. Esta es la cuestión de fondo».

184 Ibidem, p.16-17

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Pero pensar en una nueva subjetividad, presupone asimismo preguntarnos por las subjetividades instaladas que impiden hasta la fecha que la dimensión afectiva que subyace a toda práctica solidaria no sólo se desarrolle sino que transforme las subjetividades que gozan de dominancia y que niegan la primacía de una lógica que apunte sin ambigüedades- pero además sin ingenuas como ilusas expectativas- al entendimiento de conjunto¹⁸⁵. La pregunta que aflora hoy, refiere a qué tipo de subjetividad se ha ido instalando en nuestras sociedades desde la lógica del mercado; qué subjetividad es la que trae el que seamos reducidos y reducibles a la lógica de consumidor, y consumidor potencial que tiene impedimentos reales para ser un consumidor real. ¿Qué subjetividad emerge y se consolida desde la prolongada experiencia de pobreza, de exclusión, de insignificancia?, ¿cuál, desde la experiencia de inexistencia para el Estado o de inestabilidad constitutiva de la vida personal y social?, ¿cuál, desde una sociedad fluyente?, ¿cuál, en contextos en que la vida cotidiana es fragmentación y desgarró?¹⁸⁶.

Pero además en sociedades del flujo y, más radicalmente, en una era de fluidez, los individuos estamos cruzados por múltiples subjetividades organizadas resultado de las complejidades de la vida en contextos como los que hoy cobran extensión cada vez mayor.

La pedagogía de la ternura, entonces, se inscribe en la ruptura epistemológica que se opera frente a la razón, la racionalidad, el conocimiento y la ciencia entendida como desprovista de componentes del orden de la subjetividad y de la incertidumbre. Como lo recuerda Bedoya, « que la relación sujeto-objeto haya sido el primer tema, en la filosofía moderna, en ser definida como uno de los nuevos temas de la modernidad. La subjetividad así entendida como fundamento, con su connotación racional, ya que si el sujeto está enfrentado al objeto, a las cosas, para que éste las conozca, es porque se lo define básicamente a partir de esta propiedad que aparece como su característica esencial en la modernidad. La subjetividad funda la racionalidad y ésta a su vez define a aquella en cuanto subjetividad»¹⁸⁷.

13.- La pedagogía de la ternura exige un comportamiento virtuoso

Cuando se nos recuerda que es necesario desarrollar el lenguaje de las maneras, del comportamiento se nos está señalando no una forma externa de trato, una especie de galateo o carreño social y político. Y es que por

185 Ver **Alejandra Ciriza**, «Herencias y encrucijadas feministas: las relaciones entre teoría(s) y política(s) bajo el capitalismo global», en A.Borón, op.cit, p.43 ss. Ciriza cita a **Anna Jónasdóttir**: «creo que es realista no suponer una hermandad genuina entre las mujeres; incluso ni siquiera solidaridad. Quizá la única unión realista a larga escala es la alianza para ciertos temas. La hermandad, concebida como un lazo afectivo de cierta profundidad, de amistad y a veces de cariño, probablemente sólo es posible entre pocas. La solidaridad, entendida como una vinculación que no supone necesariamente amistad personal, pero implica compartir cargas puede ser posible entre muchas. Las alianzas limitadas, sean defensivas u ofensivas, pueden considerarse como la unión mínima entre todas las mujeres» en p.51.

186 **Grupo doce**, op.cit, p.16-17 y 29

187 **J. I. Bedoya**, op.cit., p.13

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

comportamiento entendemos la coherencia que hay entre la manera de representarnos el mundo, las personas, las sociedades, las instituciones, las relaciones humanas y cómo nos conducimos en la práctica, es decir si nuestro actuar, nuestras expresiones verbales, gestuales, nuestras reacciones, nuestros reflejos traducen precisamente conceptualizaciones que expresan o aceptación, reconocimiento, cercanía o rechazo, marginación, subestima, irrespeto, hasta aporofobia, es decir cuando los pobres nos son insufribles, hasta despreciables.

Un comportamiento que exprese lenguaje de las virtudes es más que el ambiguo discurso de los valores que permanecen abstractos. Se trata de lo concreto, de lo vivencial en el marco de las relaciones sociales o de la interrelación. Es sólo a este nivel que se hace posible aprender la condición humana. Por aquí nos acercamos a lo que Pierre Bourdieu califica con la categoría *habitus*¹⁸⁸.

No obstante cabría incursionar en el campo de las emociones. Si bien algunos antropólogos consideraron que las emociones eran las mismas en todos los pueblos, hay pruebas que indican que las emociones pueden ser diferentes en las diferentes culturas¹⁸⁹. La relación entre emoción y valor es clara, pues «sin emoción no habría valores, sino sólo reglas y métodos sin inspiración. Es la emoción, no la reflexión, la que más significado le da al mundo»¹⁹⁰ Pero además, la que permite un comportamiento fruto de una tendencia emotiva, de una sensibilidad que desborda lo episódico que se suele atribuir como característica de la emoción. La pregunta entonces sería si el comportamiento virtuoso tiene un componente emocional, y es comprensible que refleje un estado emocional, es decir una inclinación más que un episodio pasajero. La pedagogía de la ternura, a nuestro entender, tendría allí un referente necesario como actitud, como comportamiento, como *habitus*.

14.- La pedagogía de la ternura y los aportes de la pedagogía crítica

Ciertamente que lo que venimos llamando pedagogía de la ternura, representa, a nuestro entender, un abordaje crítico de las pedagogías en curso en el sentido de que hay una ausencia formal de lo que sociólogos y psicólogos llaman una insuficiencia del componente afectivo positivo y estimulante del

188 Ver P. Bourdieu, citado en Liliana La Rosa H., "Políticas de Promoción de la Salud y Capital Social", Lima, 2002, p. 25: "... a cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* (o de aficiones) ... Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas ..."; ver además de P. Bourdieu "A génesis dos conceitos de *habitus* e de campo" en O poder simbólico, ed. EB-Brasil, 2002, p. 59-73

189 Ch. Calhoun, R. Solomon, comp. *¿Qué es una emoción?. Lecturas clásicas de psicología filosófica*, FEC, México, 1996 quien en p.42 cita a Jean Briggs, *Never in Anger*, en ciertas tribus esquimales en las que no se da la emoción de la cólera.

190 *Ibidem*, p.48: «Incluso si un cambio de creencias no siempre cambia una emoción, de todos modos, el conocimiento es un determinante crítico de la emoción y a menudo también nos permite probar su racionalidad», p.46; «El conocimiento de nosotros mismos hace posible cambiar nuestras emociones», p.47.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

afecto, de la amorosidad o en una palabra, del eros pedagógico en la relación entre educadores y la población con la que se trabaja. Incluso ante la ola de noticias que revelan desviaciones graves en dicha relación, muy en particular en el ámbito escolar, que quizá hay una cierta auto-inhibición para un abordaje frontal de este componente de todo hecho pedagógico.

El rol crítico de la pedagogía de la ternura como discurso conceptual y práctico, consiste en no sólo alertar sobre la necesidad de imprimirle a todo acto pedagógico una fuerza que haga perceptible y creíble que la dimensión afectiva es real y positivamente productiva incluso para los procesos de aprendizaje, para el crecimiento en libertad y desarrollo de la propia autoestima y autonomía. Pero además porque la pedagogía de la ternura ella misma debe ser sometida a los aportes de una pedagogía radical como la llama H. Giroux, de modo que aquélla no devenga funcional a «las prácticas sociales que reproducen los imperativos de la cultura dominante, lineales y orientados al beneficio, con su relación con la deshumanización institucional»¹⁹¹

La experiencia con poblaciones fuertemente marcadas por carencias afectivas de inicio de ciclo vital, pero además signadas por violencia y maltrato de forma casi inevitable y fatal a lo largo de sus vidas, hace de la pedagogía fundada en la experiencia de los sujetos educativos, un reto mayor para que el educador no sólo coloque un referente crítico a dichas experiencias y a su eventual racionalización o justificación interior, sino que pueda lograr lo que otros pedagogos han llamado la posibilidad de una transformación libre y voluntaria a nuevos horizontes no sólo conceptuales, sino de vida personal¹⁹²

Pero debemos reconocer que los discursos de pedagogía de la ternura, deben esclarecer si se trata de un «estilo» de arte educativo o de un sistema de conceptos, de un corpus teórico o bien de ambas cosas.

15.- Pedagogía de la ternura: del lenguaje crítico al lenguaje de la posibilidad

Son pertinentes las reflexiones de quienes afirman que «a pesar de que los educadores y teóricos sociales de izquierdas han elaborado sofisticadas formas y métodos de crítica ideológica, la mayoría de ellos no han logrado desarrollar una noción radical de esperanza y posibilidad»¹⁹³

191 P. McLaren, H. Giroux, op. cit, p.55

192 Ver el interesante trabajo de Rómulo Gallego-Badillo, «Saber pedagógico. Una visión alternativa», Mesa Redonda Magisterio, Bogotá, 1990, señala siete postulados de lo que llama el discurso pedagógico propiamente dicho y al acto pedagógico, p.74-91; ver además P. McLaren y H. Giroux, op. cit, p.60-64

193 P. McLaren, H. Giroux, op. cit., p.70

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Referirnos a la pedagogía de la ternura como un discurso que no se agota en colocar una nota crítica radical a la subvaloración que en pedagogía se ha asignado a relaciones fundadas en la explicitación de la dimensión afectiva-extendible por cierto al plano académico y político- y asignarle asimismo un componente de posibilidad, no es en primer lugar una cuestión de palabras o semántica. Se trata de reenganchar la pedagogía con el sentido de trascendencia que está en el corazón mismo de la labor educativa, de la utopía que ella supone, del optimismo que ella entraña sobre la especie humana, de la esperanza que la nutre incesantemente y referirnos al lenguaje de la posibilidad, constituye simultáneamente un sentido maduro de lo real concreto y una evocación de que el horizonte matriz va más allá, pero sin generar parálisis o inhibición ante lo descomunal de la tarea pedagógica como parte de las prácticas sociales transformadoras¹⁹⁴. Una pedagogía de la posibilidad está íntimamente ligada a lo que en los años sesenta se dio en llamar la pedagogía del deseo en el entendido de lo que Ernest Bloch concebía como deseo, una forma de sueño, de búsqueda de algo más allá de nosotros mismos; rechazó las explicaciones freudianas de las motivaciones y los móviles indicando con acierto que estaban saturadas de asunciones burguesas¹⁹⁵. Ciertamente que uno de los logros de una pedagogía de lo posible debe ser reconocido en la capacidad de suscitar deseo, de hacer que las personas sigan deseando. El papel de la pedagogía de la ternura- cuando en concreto se condensa en una pedagogía de la posibilidad- es el de suscitar deseo, seguir aspirando. Esto representa ya una profunda transformación de la subjetividad de quienes experimentan su capacidad de cambio y la alegría que ello suscita en quienes hicieran suyas las proyecciones y representaciones, con frecuencia estigmatizantes- que la familia o la sociedad tuviera de ellos o ellas. Y es que una pedagogía de lo posible es además una experiencia de lo que psicólogos sociales llaman el «poder subjetivo»¹⁹⁶. Podemos decir que se logra ampliar el campo simbólico del individuo y se genera un nivel de deseo anticipatorio que tiene una significación pedagógica de primer orden cuando de población de múltiples formas excluida se trata.

16.- La pedagogía de la ternura y cambio de la cultura escolar

Consideramos que no es posible referirse a la cultura escolar y obviar lo que la pedagogía de la ternura como práctica educativa puede aportar a la transformación del clima escolar, del llamado rendimiento escolar. Hay algo más fundamental y es preguntarnos por la cultura que presupone el discurso y la acción educativa de la pedagogía de la ternura y/o la cultura pedagógica

194 *Ibidem*, p.70-78 en que nos recuerdan los aportes de teólogos de la liberación, pero más fundamentalmente las reflexiones de E.Bloch quien «proporciona una base para que los educadores radicales consideren cómo se pueden entender y desarrollar las instituciones sociales como parte de una lucha política y educativa más amplia».

195 *Ibidem*, p. 93

196 Ver el excelente trabajo de **Kenneth Langton, Martín Schurrah, Carlos Franco**, «Personalidad, Poder y Participación», CEDEP, 1981, en particular C. Franco, p.194-207 sobre poder subjetivo.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

que emerge de la práctica y de la conceptualización de la pedagogía de la ternura. Este es el gran reto que nos plantean los estudios sobre educación andina, escuela y comunidad andino quechua y aymara o educación y amazonía, que no sólo demitizan la escuela que llega a sus comunidades, sino que han aprendido a romper con el estrecho marco que pretende negar las bondades de sus culturas ancestrales, de sus saberes y su sabiduría¹⁹⁷. Desde esta preocupación central, es necesario entender las reflexiones que siguen.

Muchos han escrito sobre lo que se conoce como la cultura escolar, es decir sobre el ámbito de la institución privilegiada que a lo largo del tiempo ha terminado, hasta hace poco, monopolizando la labor educativa, la tarea docente y modulando formas de socialización de los niños y niñas desde la temprana edad.

Casi tendríamos que admitir que se trata de un verdadero ritual de la enseñanza y del aprendizaje. Pero lo más importante son los alcances que se han hecho para mostrar cómo la escuela reproduce y alienta la división social en clases, en etnias y cómo se vuelve funcional a las desigualdades sociales del contexto más amplio. Nada de ello es una novedad. Pero actualmente los estudios sobre relaciones sociales al interior de la escuela por un lado, imágenes y representaciones que se han instalado en el sentido común de muchos de nuestros países, no reflejan algo atrayente y entusiasmante para las nuevas generaciones. En efecto, por lo menos en el caso peruano, la escuela está sindicada como uno de los espacios de maltrato regular a los niños, como un espacio de alto riesgo para las niñas llegadas a la pubertad lo que es una de las causas de abandono de la escuela. En otras palabras, la escuela no aparece ante los ojos y la experiencia de niños y adolescentes como una experiencia de afecto y amorosidad pedagógica. Más que eros pedagógico, hay una tendencia a cierta erotización- en la acepción vulgar y peyorativa- de la relación entre docentes y estudiantes.

Por ello se requiere de una nueva cultura escolar en la que tenga real cabida una pedagogía de la ternura. No se trata sólo de comportamientos, sino de una resignificación de la institución toda. Consideramos que la pedagogía de la ternura si bien, como dicho anteriormente, no hace milagros, podría ser un valioso factor para encarar la cultura escolar ligada casi fatalmente al fracaso escolar y lo que éste conlleva en la vida de las criaturas cuando sobre otras desventajas se añade esta dolorosa experiencia del llamado fracaso escolar¹⁹⁸. Pero sin duda alguna es a los y las docentes que corresponde una labor central por estar colocados dentro de la asimetría que la escuela

197 Ver entre otros, **M. Arévalo**, «La chacra te enseña a querer», Pratec, 1997, en *Los caminos andinos de las semillas*; **Carmen Montero comp.**, «La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Selección de lecturas», Lima 1990; **J. Ansión**, «La escuela en la comunidad campesina», s/f, Lima.

198 **Gabriela López, Jenny Assaél, Elisa Neumann**, «La cultura escolar. ¿Responsable del Fracaso?», PIIE, Stgo., 1984, 400 páginas, en particular «La cultura escolar del fracaso», p.281ss.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

representa, en posición de poder y de autoridad que objetivamente coloca al docente en posición de fuerza y en el contexto de una estructura de clase de edad que no favorece a la autonomía y ejercicio de los derechos de los estudiantes en cuanto ciudadanos.

Para muchos el currículo resume y expresa los paradigmas subyacentes a la cultura escolar; incluso el currículum, ese “arbitrario cultural” centrado en la inteligencia, en la lógica, en el conocimiento y bastante menos en la experiencia vital, en lo vivencial. ¿Se trabaja una didáctica de lo afectivo? Lo afectivo, el amor humano, la amistad, la afectuosidad, la ternura, etc. no son reducibles a un tema dentro del currículum. Involucran la cotidianidad, el clima escolar, las relaciones las más aparentemente insignificantes.

Si hay algo que la escuela puede y debe restaurar es el sentido de autoridad, entendida ésta en la acepción más rica que nos da la etimología de la palabra que viene del verbo latino *augere* que significa aumentar, crecer, proteger cuanto ya se posee. En el campo de la educación sólo se crece en autoestima, en autoimagen gracias al afecto que pervade toda relación, toda práctica social educativa.¹⁹⁹

Y es que requerimos de una nueva cultura de la institución escolar. Ello significa desde la pedagogía de la ternura averiguar por el diferencial epistemológico que ella aporta. Tendríamos que convenir que la escuela es un importante tiempo y espacio de aprendizaje de la condición humana, que deviene en una posibilidad de encuentro transformador de percepciones, de sensibilidades, de visión de uno mismo y de su entorno. Por ello no sería desatinado considerar la pedagogía de la ternura en el ámbito escolar como un proceso cultural, como un hecho antropológico que se «define por el intercambio y por los sentidos que dicho intercambio produce, los cuales son compartidos por quienes participan en él: por eso la antropología piensa la acción social no sólo en términos de relaciones sociales sino en cuanto intercambios sociales y los efectos de sociedad como efectos de significación y de sentido, es decir, en términos de cultura. La cultura se revela así como el sistema de sentidos y significaciones compartidos por un grupo humano»²⁰⁰

Consideramos que la pedagogía de la ternura constituye uno de los factores necesarios en la construcción de una nueva cultura escolar; éste es el reto que encaran las experiencias de escuelas de Nats que, en Perú, se iniciaron en 1986 a solicitud de la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores, el Manthoc. La propuesta curricular diversificable tanto del

199 **Antoine Monfat** (1820-1898), *«Les vrais principes de l'éducation chrétienne»*, Paris, 1875, citado en Braidó, *Prevenir...*, p.90. Ver el interesante trabajo de **Gustavo O. Espinoza M.**, *“Los que mandan y los que obedecen. Planteamientos sobre el papel de la autoridad y de la disciplina escolar dentro de una educación en derechos humanos”*, IPEDEHP, Lima, 1993, 151 páginas; ver asimismo **M. Faucault**, “Vigilar y castigar” publicado en Francia en 1975, *passim*.

200 **José Sánchez-Parga**, «El oficio de antropólogo», Caap, Quito, 2005, p. 222

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Manthoc como de las escuelas de Nats al norte del país, tienen como matriz la propia organización de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, es decir lo que tradicionalmente hemos considerado como lo extra- escolar. Y es que en la organización nacional, el espíritu que anima las relaciones entre pares y entre educadores y chicos, es el de una pedagogía de la ternura, hecha de afecto y de vigor al mismo tiempo, de comprensión y de exigencia, de libertad y de disciplina

Las ambigüedades de todo discurso sobre el mundo del afecto, de la amorosidad- ambigüedad que es hija del contexto histórico y cultural y del propio texto- nos obliga a recordar que la propia *amorevolezza* se da en plena destrucción de las culturas originarias de la Italia del siglo XIX. La escuela fue instrumento indispensable para ello y paradójicamente en nombre de una «educación popular» y de una cultura popular destruía la educación y la cultura que los pueblos se daban. Portadora de «modernización», la escuela atenta contra los procesos de transformación cultural y de preservación de las culturas tradicionales en lo que éstas tienen de sabiduría y ciencia validadas en la historia. Cultura y educación devenían así espacio de competencia y conflicto de principios éticos y de sistemas de ideas y representaciones del mundo²⁰¹

17.- Pedagogía de la ternura: aprender la condición humana es aprender a perdonar

La vida de todo ser humano es el resultado de un complejo como originario entramado de relaciones y éstas como resultado de nuestra personal como colectiva acción, cualquiera ésta sea, gestual, verbal, de pensamiento, de forma de representación, de intuición, de juicio o prejuicio que nos hayamos formado sobre nosotros y sobre los otros. La relación que venimos llamando pedagógica es un tiempo y un campo en el que de forma muy significativa no sólo se expresa todo ello, sino que acarrea implicaciones que bajo ciertas circunstancias pueden ser definitivas en la vida de quien funge como el que educa, como del que torpemente llamamos educando.

Quizá una de las cuestiones centrales en nuestras vidas sea la trascendente de nuestro actuar; trascendente en la medida que todo actuar, en sentido amplio, es en primer lugar irrepetible, hasta cierto punto indesandable, único, indesatable de nuestra condición humana. Y no entramos en el nivel de conciencia que de ello podamos tener y de la que depende su mayor o menor trascendencia subjetiva en nuestras vidas. Nos referimos a que objetivamente es un irrepetible como lo es cada ser humano. Pero queremos no ser unos

201 Ver las interesantes anotaciones de **Francesco Traniello**, «*Don Bosco nella Storia della Cultura Popolare in Italia*» en **M. Midali**, “D. Bosco nella Storia”, p.413

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

encadenados de nosotros mismos, de no devenir víctimas de nuestro que hacer. En la lucha por la posibilidad de que nada sea finalmente irreversible en el campo de nuestras relaciones humanas, no hay otra salida liberadora que reconocemos como capaces de perdonar y como seres perdonables. Esta es parte de la complejidad e incertidumbre de la relación pedagógica, quizá su componente esencial como cotidiano.

En el sentido común, en particular del deudor en ciertas corrientes religiosas y específicamente cristianas, el perdón ha quedado atrapado como un gesto de generosa compasión, como un acto casi de debilidad cuando no de formal reconocimiento de estar en deuda con alguien. Quizá haya sido escasa la fuerza transformadora y emancipadora que el perdón presupone, su sentido y significado restaurador de las posibilidades de que la política sea fecundada por una ética que la trasciende porque la presupone.

En el país vivimos en tiempos en que la verdad sobre los hechos del conflicto armado interno recogidos-siempre congelados en un informe por más cercano que éste pueda ser a las experiencias vividas- por la CVR requerían de una demanda de perdón inequívoca y que no ahorrara nada de la exigencia de justicia y de castigo. Quizá por ello también, la reconciliación sea camino tan difícil y hasta lejano aún. Todo ello no es sólo una cuestión protocolar, didáctica; es cuestión de que seguimos siendo un país que se resiste a aprender su condición humana, a crecer en la *philía politiké*.²⁰²

En la relación que llamamos pedagógica, la relación entre promesa y perdón, entre exigencia, castigo o sanción y ternura, se presupone aprender a perdonar como hecho restaurativo de quien perdona y de quien es perdonado; el perdón no forma parte de una cultura de la impunidad, ni de una cultura del diente por diente y ojo por ojo. El perdón es parte del eros pedagógico, es parte de la esperanza y del optimismo pedagógicos. El perdón se ubica en medio de la dialéctica que se establece entre amor y poder de la promesa, es decir en el mismo lugar del aprender la condición humana. Aquí está el *humus* de una pedagogía de la ternura.

18.- La pedagogía de la ternura y el discurso jurídico

En primer lugar pareciera que entre pedagogía y lenguaje hecho discurso jurídico o normativo, no hay una relación significativa. Pero no es así. La pedagogía en cuanto relación de poder, es simultáneamente una forma de hacer la justicia, de buscarla, de administrarla, de ser por excelencia referencia a la cuestión ética en su relación al otro. En otras palabras, la relación pedagógica es, en principio, irremediablemente una relación de libertad, para la libertad, en libertad, es decir regida por el respeto a normas, a códigos de comportamiento, a la moral, a aquella moral que hace posible la permanente

²⁰² Ver las extraordinarias consideraciones de Hannah Arendt, "La Condición Humana", Paidós, 1998 p. 255-266.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

emergencia del sujeto como libertad responsable. No es necesario que refiramos a códigos o normas positivos y explícitamente acordados como tales. Es en este preciso sentido que la pedagogía se emparenta con lo jurídico, con lo normativo.

En segundo lugar, el discurso jurídico no es otra cosa que la formalización de aquello que está llamado a intervenir en el esfuerzo colectivo por garantizar la consecución de la armonía, del equilibrio social, de la justicia y justeza en las relaciones, la posibilidad misma de vida de la especie humana y de su entorno.

De ser cierto lo afirmado, la relación entre pedagogía y discurso jurídico no es apenas un artificio, es más bien una articulación necesaria para ambos, para la posibilidad de la pedagogía y para la de la norma a condición que ninguna desdibuje su propia especificidad.

Pero no se nos ocultan las distancias que entre pedagogía y normativa existen en el imaginario social. Quizá cuando se evoca reglamentos, normas, códigos de conducta en la escuela, puede parecer menos inverosímil la relación entre pedagogía y derecho.

En un mundo complejo, las relaciones pedagógicas tienden a serlo igualmente así como el discurso jurídico a su turno se vuelve más especializado. Pedagogía y derecho dicen relación a ética, a valores, pero no es desde ahí que la pedagogía como el derecho per se puedan resolver los problemas que la complejidad y contingencia de la sociedad exhiben. No sin razón Luhmann señala que «los espíritus simples no se percatan que la fe, la moral y las referencias inmediatas a los valores no están más en grado de ofrecer respuestas adecuadas a los problemas de la sociedad compleja»²⁰³

Hoy además asistimos a la conformación de una tendencia importante en el ámbito educativo, precisamente escolar. Se trata de la educación en derechos humanos a todas las generaciones empezando por las más nuevas. Este es otro lugar de encuentro entre pedagogía y discurso jurídico. Docentes como estudiantes, requerimos de ahondar las implicaciones de esta relación. Poner el acento en que la escuela, la universidad y la llamada educación comunitaria deben estar impregnadas de un sentido de respeto a las normas, de visión crítica de las mismas y del derecho a contribuir a mejores normas, constituye un nuevo reto pedagógico, pero también una interpelación al lenguaje jurídico con el que se expresa en poder simbólico el poder social, el control social; lenguaje además que nos coloca en un campo jurídico que tiende a caracterizarse por aparecer como normalizador, como

203 Citado por Francesco Belvisi, "Niklos Luhmann e la teoria sistemica del diritto", en Gianfrancesco Zanetti, *Filosofi del diritto contemporane RCE*, 1999, p223

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

legitimador y como impasiblemente universalizador, es decir «nivelador» a modo de un «caterpillar»²⁰⁴ P. Bourdieu señala atinadamente cómo la lengua jurídica «acusa todas las señales de una retórica de la impersonalidad y de la neutralidad»²⁰⁵ Si ello es así, cabe preguntarse desde el eros pedagógico, ¿qué espacio queda para lo subjetivo, lo afectivo?, ¿puede la pedagogía de la ternura ser compatible con lo que se ha dado en llamar el «espíritu jurídico» o el «sentido jurídico»? Pero además, se impone averiguar por cómo se han producido normas que figuran en reglamentos, en códigos de comportamiento y de ética de los colegios, cuando los tienen. Sabemos que «como en el texto religioso, filosófico o literario, en el texto jurídico están en juego luchas, pues la lectura es una manera de apropiación de la fuerza simbólica que en ella se encuentra en estado potencial»²⁰⁶

En el terreno educativo, consideramos que no hay fáciles universalismos, pues partimos de seres concretos con nombre y apellido, con historia familiar, personal, con proyectos en ciernes, etc. Y en educación sabemos que debemos estar vigilantes para no reproducir ideologías que hacen a unos ser vistos como «normales» y otros, como «anormales». Pero en el campo pedagógico podemos terminar normalizando, oficializando, justificando, legitimando y universalizando enfoques y prácticas educativas. Nos toca aceptar que tanto desde el campo pedagógico como del normativo, nos movemos en el terreno de la ambigüedad, aquella que es concomitante a todo producto social, a toda elaboración cultural. Tendríamos igualmente que afirmar que aprender los límites como garantía de ejercicio de la libertad, aprender que la norma está al servicio de la vida, aprender que sin hacer de la norma un absoluto ontológico o una cuestión metafísica, sino un producto social- lo que en materia de derechos humanos no significa desconocer lo específico de lo jurídico, su nota de imposición inexorable²⁰⁷- es una condición para aprender la condición humana.

204 Ver **Pierre Bourdieu**, “*O Poder Simbólico*”, Bertrand Brasil, 2002 en particular el Cap. VIII, A força do Direito.

Elementos para una sociología do campo jurídico, p. 209-251; en efecto el autor nos recuerda los efectos simbólicos del derecho: la oficialización, es decir el reconocimiento y aceptación públicos; la imposición simbólica, la normalización y en crear una representación oficial del mundo social, p.246-248.

205 *Ibidem*, p.215

206 *Ibidem*, p.213

207 Ver el acucioso trabajo jurídico de **Carlos E. Uriarte**, “*Control institucional de la niñez adolescencia en infracción*”, UNICEF, Montevideo, 1999, p. 130.

CAPÍTULO QUINTO

PEDAGOGÍA DE LA TERNURA, COMPONENTE DEL PARADIGMA DE LA PROMOCIÓN DEL PROTAGONISMO

Una vez más, las palabras expresan simultáneamente una realidad dada y convocan a una realidad deseable y en este sentido, crean una realidad. *Protagonismo* expresa una realidad *in fieri*, hecha parcialmente, haciéndose gradualmente e incoactivamente por hacerse. Si bien protagonismo es una especie de vocablo *sin fronteras* conceptuales estrictamente marcadas, parece saludable el hacer un ejercicio de búsqueda etimológica del mismo y que podría informarnos sobre la extensión del horizonte de usos y acepciones y la comprensión de su contenido conceptual estrictu sensu, si a lo largo de su semántica lo ha tenido. Esta es una tarea auxiliar que puede ser de utilidad, pero no aquietta las inquietudes que puede suscitar el empleo de dicha categoría.

Por otro lado, probablemente sea aún prematuro calificar de paradigma un proceso incipiente de conceptualización a partir de experiencias ellas mismas relativamente germinales. En efecto, en referencia explícita a la infancia y de forma más precisa a los NATs, apenas si se trata de treinta años de labor en la perspectiva enunciada en el título de este primer capítulo.

Sin embargo, lo vivido y pensado durante estos años a lo largo y ancho de la Región, ofrece una base suficiente como para ensayar desde la perspectiva de lo que denominamos protagonismo integral y organizado de la infancia, una formulación amparada en categorías como la de paradigma conceptual y práctico.

Contenido central de este capítulo es el protagonismo como horizonte conceptual desde el que pretendemos prolongar la reflexión hacia las

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

implicaciones del mismo en lo referente a ser sujeto, actor, desarrollar una personalidad protagónica, ejercer ciudadanía, tener participación, etc. Pero asimismo, intentar esbozar los retos que el protagonismo coloca a todo discurso sobre pedagogía de la ternura.

El test necesario para saber si la práctica pedagógica se inspira en una perspectiva aceptable de lo que llamamos pedagogía de la ternura, la tenemos si es capaz de ir contribuyendo a que los sujetos de la relación vayan creciendo en autonomía y desarrollando eso que en nuestro medio desde los 60-70 hemos conocido como la emergencia del protagonismo de los sectores populares. El afecto que retiene, que fija no permite crecer en autonomía y autoestima y por ende en crear las condiciones mínimas para seguir creciendo como sujeto de su propia vida e historia, como responsable de su devenir, como en proceso de permanente liberación, es decir, de ser libre. Desafortunadamente el contexto en el que hoy nos movemos no favorece el ejercicio de una autonomía constructiva, de un protagonismo productivo de mejores condiciones de vida. Más bien exhibe ejemplos de comportamientos que atentan contra una conceptualización más rica y ajustada a los orígenes en que en la realidad de las organizaciones populares de base, surgiera esta categoría, esta noción. Que refería a un proyecto y modo de vida, a una autoimagen de dichas organizaciones como responsable también de aportar al cambio, a la transformación de la sociedad de entonces.

Y es que una cierta visión cinematográfica ha popularizado una noción que se anida hoy en gruesos sectores de la población: protagonista es el actor principal. Pero también en el mundo de la política, protagonista es equivalente al «capo», al «líder o lideresa», al «jefe o jefa», al o a la «mandamás», etc.

Estos dos acercamientos, han vaciado y tornado odioso el concepto de protagonismo. Incluso hay formas distorsionadas y negativas de entender el protagonismo, como cuando nos referimos a una avezado asaltante que «protagoniza» acciones espectaculares de robo, asalto, secuestro, etc.

Estamos a las antípodas de esta visión, quienes sostenemos el protagonismo como el deber de llegar a ser lo que estamos en principio llamados a ir siendo como seres humanos, con dignidad, con individualidad, con pertenencia a un colectivo mayor, con identidad propia y propositiva, con absoluta valoración y respeto por el otro, con saber ser y saber vivir con los demás y con el entorno. Por ello podemos decir que el protagonismo se nos presenta en primer lugar como una necesidad inaplacable de la especie humana y de cada individuo y por ello mismo como un derecho inherente a la condición humana y a los pueblos. Sin el empleo de conceptos como el que estamos anotando, en la cosmovisión andino amazónica, en la que todo es viviente, todo tiene su identidad, todo tiene una función, podemos decir que se ensancha esta

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

concepción del protagonismo. En sociedades de la desigualdad, de la exclusión, pareciera que son algunos privilegiados que están predestinados a perpetuarse como los «protagonistas» de la historia²⁰⁸.

Desgraciadamente hoy asistimos a un discurso perverso sobre la participación protagónica de la infancia. Se trata de asumir la infancia como sujeto del consumo, el niño como consumidor. Lo que está por detrás es una nueva versión del niño como objeto; considerar al niño como objeto en el mercado es ofrecerle como horizonte de vida la sociedad del consumo, la cultura consumista.

1.-MODERNIDAD, PROTAGONISMO Y DESMODERNIZACIÓN.

Pero resulta pertinente preguntarnos por la relación que históricamente se ha dado entre la emergencia del sujeto que la modernidad instituyó como un eje articulante de su bagaje conceptual de insospechadas repercusiones para el pensamiento y la organización social, la vida democrática, el cometido del Estado, la prédica sobre los derechos de los individuos, la ciudadanía, etc., y la presencia y evolución del concepto de *protagonismo* hasta el significado y sentido concreto que hoy le damos. En el actual contexto de globalización, de mundialización; habida cuenta de la emergencia de movimientos sociales varios y de limitada esperanza de vida, pero real e históricamente significativa; en el marco de fragmentación y concentración desigual que provoca el mercado y su impacto en la concepción y rol del Estado, ¿por qué emerge con inusitada novedad un discurso que reivindica autonomía, visibilidad social, derecho a participar, rechazo a ser excluidos y a la desaparición social compulsiva precisamente cuando se es convocados al mercado en cuanto consumidores²⁰⁹, es decir creándonos una ficción de ser actores, de ser libres, de ser sujetos sociales? El concepto de protagonismo es hijo de esta dinámica en la medida en que recoge una experiencia agónica por no dejar de ser, por afirmar la condición de individuo, de sujeto entendido éste como movimiento social y no reducible a roles sociales?²¹⁰.

Nuestro abordaje conceptual del *protagonismo* hoy, en el contexto de la llamada desmodernización²¹¹, también nos remite entonces al individuo, al actor, al sujeto no sólo como nociones inseparables entre sí, sino como categorías que la modernidad consideró figuras centrales²¹².

208 Ver **Fidel Tubino** "Ciudadanías complejas y diversidad cultural", p. 172 en Nola Vigil - R. Zarigüey (edit.). Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedad asimétricas, PUCP, 2003.

209 **Oswaldo Torres**, chileno, exposición oral, mimeografiada, Lima, Mayo del 2,000.

210 Ver **Alain Touraine**, ibidem, pp.242-248, y cap. II, pp.271-294: «*Le sujet comme mouvement social*»; ver del mismo autor, «*Sociologie de la Action*», «*essai sur la société industrielle*», Le livre de poche, Paris, nouvelle édition, 2000.: «Aún hoy, creo tan imposible de definir el Sujeto fuera de las situaciones sociales y de las relaciones de dominación como en términos de roles sociales».p.12.

211 Ver **A. Touraine**, «¿Podremos vivir juntos, iguales y diferentes?» FCE, Bs.As.1997, Desmodernización, p.27-60.

212 Ver **A. Touraine**, «*Critique de la modernité*», p.246-7.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Es necesario tener en cuenta que *protagonismo* siempre evocará una afirmación del sujeto como actor social, individuo, persona en lucha permanente por transformar el orden establecido cuando éste implica negación del otro, sumisión a roles impuestos, escisión entre razón y sujeto, entre sujeto y situaciones sociales, entre sujeto y relaciones de dominación, entre sujeto como singularidad y como movimiento social, entre su condición privada y pública.

Pero además, y en estricta referencia a la historia peruana, sería enriquecedor averiguar por las raíces y matrices culturales en las que se ha ido plasmando la ciudadanía peruana. En efecto, consideramos que en los años en que la expresión *protagonismo popular* empieza a circular, la matriz cultural y política corresponde al período velasquista reconocible por su discurso participacionista, comunitarista. Es tarea por realizar con mayor exigencia y extensión, el establecer cuánto nuestro concepto de ciudadanía es deudor del comunitarismo, de la concepción republicana y en qué medida subyacen a nuestros discursos sobre protagonismo no reducible a una dimensión genérica de lo social sin reconocerle su esencialidad política, es decir un modo de ser en la sociedad y ante el Estado en la común responsabilidad de la cosa pública²¹³.

Consideramos además que el tema del protagonismo como carácter del ser y actuar de los individuos y de los colectivos sociales, nos remite a una cuestión central desde la que y en la que los actores sociales expresan el ejercicio concreto de su condición protagónica: la sociedad civil, una construcción de la modernidad o simplemente la sociedad, para algunos, y sobre la que, en América Latina, se han producido confusiones y estereotipos señalados por Helio Gallardo.²¹⁴

Es decir, el protagonismo como experiencia y como representación conceptual no es un punto final de llegada sino un proceso práctico en el tejido social, cultural, histórico, situado, y por ello mismo vitalmente complejo y nocionalmente afinable.

Ciertamente que el traslado de un concepto y de su representación lingüística a otro contexto social, cultural, vocabular o lexical etc., no deja de plantear un reto comunicacional de carácter conceptual-político o incluso la tentación de una expeditiva solución burocrático-nominalista. Pero si las lenguas y los lenguajes son vivos y dinámicos, inexorablemente para continuar siéndolo, deberán encarar este reto específico de la interculturalidad. No hay discursos

213 Ver el excelente artículo de **Elsa Bardales**, «La ciudadanía»: «¿Libertad, igualdad, diversidad?», en AAVV. Repensando la política en el Perú, PUCP, U. Pacífico, IEP, Lima, 1999, pp.245-300.

214 **H. Gallardo**, Notes sur Societé Civile: "L'evolution du concept", en Societé Civile Lien des luttes sociales, Alternatives Sud, Vol V, 1998, 1, p. 85-117.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

sobre protagonismo sino como resultantes de la interacción comunicacional entre individuo y sociedad, sea ésta la familia, la escuela, la comunidad y el Estado.

Si de una noción de protagonismo se trata, consideramos que contamos con elementos que nos ayudan a visualizar el discurso sobre protagonismo como un referente conceptual paradigmático que enmarca conceptos y prácticas como participación, ciudadanía, actoría social. De Centro América nos vienen contribuciones nuevas a la reflexión y a los aspectos metodológicos del protagonismo. Están los trabajos de Manfred Liebel²¹⁵, de Angel Gaytán²¹⁶, de Alicia Ordóñez²¹⁷, Carlos H. Morales L²¹⁸, Nancy Aróstegui.²¹⁹

Todos asumen una noción que de una u otra manera contraponen a paradigmas dominantes de infancia e incluso a algunos aspectos de la reflexión sobre «nueva infancia» desarrollada en países del norte²²⁰.

Aspiramos a que el paradigma de la promoción del protagonismo integral constituya un nuevo horizonte conceptual y existencial generalizado, que a través de una personalidad protagónica vaya constituyendo un modo de vida de los pueblos, de las comunidades y de las personas individuales. Y como nos vuelven a recordar los niños trabajadores organizados, una personalidad protagónica no puede ser entendida como personalidad autoritaria²²¹. Muy por el contrario, la caracterizan como **«humilde, con autoestima; flexible, con identidad propia; tolerante, con convicciones fundamentales; emprendedora, con iniciativas sólidas; responsable, con gran imaginación; solidaria en la promoción del protagonismo de los demás»**(art. 16, y en el art. 15:»*Ser protagonista es para nosotros una responsabilidad que nos exige calidad, excelencia en las iniciativas, en las opiniones, en las propuestas que hagamos para que éstas tengan fuerza social, posibilidades de acogida*».

Es en esta perspectiva en la que pedagogía de la ternura y educación popular encuentran una matriz simbólica común. Porque protagonismo no se condice con mediocridad, con iniciativas sin mayor novedad creativa e

215 Ver entre los numerosos trabajos de **Manfred Liebel**, *«Mala Onda»*, Jugend in Lateinamerika. Frankfurt Main, 1990; *«Protagonismo Infantil»*, Managua, 1994; *«La presencia del protagonismo infantil en América Latina»*, Rev.Intl. NATs, vol II, n 1 2, p.49 60; *«Working Children's Protagonism»*, Children's Rights and the outline of different Childhood, a comparative reflection on the Discourses in Latin America and the First World» conferencia en Amsterdam, nov. 1999, mimeo. Tendríamos que añadir para Centro América, **Rádda Barnen**, *«Protagonismo y participación de la Niñez»*, Colección Apuntes, 1999; y **Terre des Hommes** Osnabruck, la campaña y publicaciones apartir de la misma: *«Dar una voz a los niños»*.

216 **Angel Gaitán**, *«Protagonismo Infantil como un proceso social»*, Cuadernos divulgativos n.13, PRONICE, Guatemala, 1997. Es uno de los textos más armados en los aspectos metodológicos e indicadores de proceso.

217 **Alicia Ordóñez**, «Relación adulto/a Niño/a», en «Técnicas de participación infantil», Radda Barnen y otros, 1998.

218 **Carlos H. Morales L.**, *«Protagonismo Infantil»*. Sistematización de seis experiencias. PRONICE, Guatemala, 1997.

219 **Manfred Liebel**, *«Working Children's Protagonism...»*, p.19

220 **Nancy Aróstegui**, *«Protagonismo Infantil...Una realidad o una aspiración»*, Coordinadora de ONGs que trabajan con niñez y adolescencia, El Salvador, 1998.

221 Ver **C.Franco et alii**, *«Participación, personalidad y poder»*, CEDEP, 1984, passim

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

innovadora; protagonismo no se condice asimismo con insolidaridad, con individualismo y narcisismos sociales o políticos. La ternura se anuda con la capacidad de persistir por el cambio, con la necesidad de afirmar-como diría J. C. Mariátegui -en tiempos en que la tendencia que puede generalizarse es hacia la desfuturización de gruesos sectores, el estrés colectivo que deteriora y erosiona las razones para combatir el pesimismo y mantener la esperanza como condición de vida en dignidad²²². Pero protagonismo igualmente no se condice con desconocer los procesos de desarrollo y maduración que los niños van haciendo desde el vientre de sus madres hasta llegar a tener una personalidad que permita reconocérsela como propia.

Desde hace más de una década, en el país son pocas relativamente las instituciones que aún mantienen un discurso formal o explícito de educación popular. Hasta cierto punto, las corrientes principales, es decir aquellas que enfatizan el objetivo político-ideológico y organizativo-movilizador, han abierto nuevos campos a la educación popular como el de la escuela, el de la llamada economía popular y solidaria; o bien, campos relacionados con los sujetos, como el de las mujeres y los niños. Instituciones como el IPP que edita la revista Autoeducación, Tarea, etc. Es muy posible que factores como los años de guerra del 80 a los 97(aunque nunca totalmente cesada), los 10 años de gobierno abiertamente autoritario, pero además las crisis de las organizaciones políticas de identificación de izquierda y los profundos impactos de lo que se ha llamado el quiebre de los socialismos reales, estén a la base de estos cambios en el lenguaje como expresión de importantes, como a veces preocupantes transformaciones en lo ideológico, en lo político, en los proyectos de vida personal y colectiva

Creemos que levantar el discurso de la educación popular de forma explícita, deviene en una necesidad social, política, ideológica, ética y profundamente humanista habida cuenta de la vorágine de cosas a las que hoy estamos sometidos. Podemos decir que en la era de la comunicación, de la informática, hoy se coloca la educación como la clave de la competitividad, de la eficacia, de la superación, del éxito, etc., discursos éstos que desafían a lo que en nuestro Continente ha sido la educación popular y lo que podríamos enunciar como aquella que intenta refundarse desde su intencionalidad político ideológica y desde las exigencias del nuevo hombre y mujer que el siglo requiere, debe retomar su vocación histórica de ser una práctica social al servicio del desarrollo del protagonismo de los actores sociales en las coordenadas que la globalización hoy pretende imponer acríticamente; además debe ser una herramienta que indeseablemente se pregunte y actúe en la forja de una nueva cultura de la justicia y la equidad, de la democracia y ciudadanía, de la convivencia y la tolerancia, de una imprescindible cultura de la solidaridad.

²²² Ver P. Gentili, en Seminario Internacional, 2003, IPP; H. Assman y Jung Mo Sung, «Competência e Sensibilidade Solidária ,Educar para a esperança», ed Vozes, 2000, passim.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Estos propósitos de la educación popular deberán articularse a y animar la búsqueda de un proyecto societal alternativo al que la globalización pretende imponer a los pueblos. En el mundo va creciendo el número de ciudadanos que encuentran en el Foro Social Mundial un referente alentador. Los movimientos que se inscriben en la pedagogía de la ternura como una natural explicitación de lo que en el fondo subyace en la historia de la educación popular en nuestra región latinoamericana como la motivación más revolucionaria, es el amor a la vida, el deseo incontenible de gozarla, el placer inacabable de ver concretándose las mejores aspiraciones de todos nuestros pueblos, las ansias que desde nuestras culturas originarias podamos entablar una relación de interculturalidad que socialice a escala lo mejor que cada pueblo tiene acumulado en su historia. Eso no se mantiene ni se hace si no es por un amor sin límites a la humanidad entendida a la andino-amazónica, es decir, a la tierra, al cosmos todo. Sin el empleo de conceptos como el que estamos anotando, en la cosmovisión andino amazónica, en la que todo es viviente, todo tiene su identidad, todo tiene una función, podemos decir que se ensancha esta concepción del protagonismo. En sociedades de la desigualdad, de la exclusión, pareciera que son algunos privilegiados que están predestinados a perpetuarse como los «protagonistas» de la historia.

Referido a la infancia, ésta es una visión que exige un cambio de paradigma intergeneracional, de las culturas de infancia y de adultez, de nuestras nociones de poder, de género; cambio también en nuestros enfoques en psicología, en pedagogía, etc. Pero en lo concreto, transformar estilos y formas de relacionarse en el seno de la familia, de la escuela, de la comunidad.

Es que vistas así las cosas podríamos decir que el protagonismo se nos presenta como una cultura que recupera la centralidad del ser humano, su condición societal, su educabilidad, su constitución de alteridad sustantiva no sólo desde el punto de vista principista, sino en el diario quehacer. Por ello, en el tejido social, el protagonismo es además una conquista, es algo que admite procesos y desarrollo fruto de relaciones sociales, de poder, de encuentros y desencuentros. Podríamos decir, que si bien se nace protagonistas, se debe aprender a serlo cotidianamente, como lo señala la declaración de principios del movimiento nacional de niños y adolescentes trabajadores del Perú en su artículo 16: «Somos protagonistas, pero debemos aprender a serlo».

En el contexto actual de la economía, de la política, de la exclusión y marginalidad a las que los pueblos se ven sometidos, a las que instituciones, como los gremios, los partidos, los sindicatos por ejemplo, y los individuos se ven forzados, ¿cómo hablar de protagonismo?, pero más radicalmente, ¿cabe un discurso de protagonismo o es apenas una ironía y un cinismo? Consideramos que precisamente porque los escenarios hoy son negadores y hasta negativos frente a lo que llamamos el derecho al protagonismo, se hace más necesaria como utopía y como discurso político, el plantear la

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

participación protagónica de todos, incluidos los niños y niñas. Se trata de no renunciar a aquello que nos permite seguir apostando a nuestra dignidad y sentido histórico como humanidad. Pero también, de repensar la actual división generacional del poder.

Desgraciadamente hoy asistimos a un discurso perverso sobre la participación protagónica de la infancia. Se trata de asumir la infancia como sujeto del consumo, el niño como consumidor. Lo que está por detrás es una nueva versión del niño como objeto; considerar al niño como objeto en el mercado es ofrecerle como horizonte de vida la sociedad del consumo, la cultura consumista. Precisamente cuando a las mayorías les está reservado el contentarse con ser «consumidores virtuales», mirar desde «el ojo de la cerradura del mercado» las vitrinas atiborradas de mercaderías coloridas y apetitosas. Pero igualmente perverso puede devenir un discurso sobre protagonismo que no tome en serio lo que los hallazgos del psicoanálisis nos muestran y que dicen relación al rol de los padres, de los otros que de alguna manera cumplen vicariamente dicha función, como pueden ser los educadores, los docentes en la escuela o los adultos que colaboran en las organizaciones infantiles.

Es pertinente que la educación popular asuma hoy los aportes que vienen de las ciencias sociales, del psicoanálisis, de las ciencias del medio ambiente y la urbanística, de la comunicación y la cultura, etc. de modo a renovar sus enfoques, ampliar sus campos de aplicación, pero en especial llegar a actores tradicionalmente dejados un tanto de lado en décadas anteriores como la infancia, la juventud, los adultos mayores, etc.

La corriente de educación popular que podríamos enunciar como aquella que intenta refundarse desde su intencionalidad político ideológica y desde las exigencias del nuevo hombre y mujer que el siglo requiere, debe retomar su vocación histórica de ser una práctica social al servicio del desarrollo del protagonismo de los actores sociales en las coordenadas que la globalización hoy pretende imponer acríticamente; además debe ser una herramienta que indeseablemente se pregunte y actúe en la forja de una nueva cultura de la justicia y la equidad, de la democracia y ciudadanía, de la convivencia y la tolerancia, de una imprescindible cultura de la solidaridad. Estos propósitos de la educación popular deberán articularse a y animar la búsqueda de un proyecto societal alternativo al que la globalización pretende imponer a los pueblos. Eso, una vez más, no se mantiene ni se hace, si no es por un amor sin límites a la humanidad entera. A modo de proposición abierta, señalamos que *el protagonismo constituye para nosotros un valor, una necesidad, un derecho y una exigencia de cada individuo y colectivo social cualquiera sea el o los escenarios posibles y probables a corto, mediano o muy largo plazo en los que se desenvuelva la vida de los seres humanos.*

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Esta premisa mayor se sustenta y se explicita, sin afectar su intrínseca unidad, en las siguientes premisas particulares y que sucintamente enumeramos, reconociendo que nos seguimos moviendo en una lógica y en un conjunto de categorías acuñadas por una visión y reflexión marcadas por acentos occidentales e incluso, modernos. En realidad pueden parecer verdades de pero gruyo, pero quizá es recomendable igualmente recordarlas.

1. La singularidad de ser persona.

No sólo ser persona como fuente de *igualdad* y *dignidad* del ser humano, sino que por singularidad queremos enfatizar el valor de la individualidad, de la condición «*singula*» de cada persona. Lo que algunos filósofos tomistas llamaron la irrepetibilidad de cada ser humano.

Una cuestión previa es preguntarnos en qué se fundamenta este «fundamento», de dónde nace esto que hoy aparece como un axioma, algo que pareciera no requerir de demostración. En las diversas dimensiones del desarrollo del ciclo vital de los seres humanos y en un ritmo marcado por sus propias circunstancias históricas, los hombres y mujeres han ido -y lo siguen haciendo- reconociéndose como parte de su entorno y al mismo tiempo como distintos, vale decir como no asimilables *in toto* al mundo natural por más animado que éste sea o por más animación que a éste se la haya asignado en la historia de cada colectividad y cosmovisión. El desarrollo del pensamiento humano, de su capacidad de contemplación de la vida y de la muerte y del sentido de éstas que en sí resumen no una existencia individual sino un devenir de colectividades y de eventos a lo largo de la historia, ha ido acuñando en lo que en alguna cultura se llamó «persona» -y que luego se fue adoptando por otras- un concepto que resume el complejo núcleo esencial que trascendiendo lo particular circunstancia de cada individuo, tipifica la específica como universal característica de lo que es un ser humano, alguien perteneciente en la naturaleza a la especie humana, a la humanidad. Por ello mismo, más allá del nombre «persona», lo que interesa es esa experiencia de ser parte de la naturaleza circundante y simultáneamente no agotarse en ella como ser humano. Es en este sentido que la condición de «persona» la consideramos «fundamento».

Este es, entonces, el primer e irrenunciable fundamento del que se desprende la consistencia de los demás. La historia de este reconocimiento muestra que no fue un adquirido en la humanidad y en ciertas culturas costó mucho que se reconociera la condición y el valor de la persona y se sacaran las consecuencias prácticas de este acerto. En la Región hace apenas algo más de quinientos años los indígenas de nuestras tierras no fueron considerados dignos de ser reconocidos como personas, como seres humanos.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

La historia del desarrollo de los derechos humanos, es la historia de una porfiada y generosa lucha por hacer de la condición de persona el fundamento de todas las reivindicaciones y conquistas sociales y jurídicas; es la historia por desmadejar en la vida cotidiana del tejido social de los pueblos y culturas, la riqueza y transcendencia de ser persona, seres humanos.

Las mujeres y los niños son también evidencia secular de lo difícil y doloroso de abrirse un camino de igualdad y de coparticipación con los demás en la vida de nuestras sociedades. La Convención sobre los Derechos del Niño ha coronado este largo proceso; queda por delante el arrancarle a este fundamento esencial, las consecuencias prácticas que el ser reconocidos como personas haga creíble a los mismos niños que en realidad sí lo son.

Dos principios emanan de este fundamento primero. El de la dignidad del ser humano y el de su igualdad. Paradójicamente estos dos principios están en la raíz del derecho a la diferencia, a la singularidad, a la irrepitibilidad en la medida que son al mismo tiempo la razón de fondo para combatir toda desigualdad, discriminación, apartehid, marginación o exclusión por si mismas negadoras de la igualdad y de la dignidad.

No obstante, el concepto de persona es complejo y no fácilmente universalizable. En efecto, G. W. Allport señala que el «término persona adquiere múltiples sentidos...y distingue cincuenta acepciones: las teológicas, filosóficas, jurídicas, sociales, biosociales(apariencia externa) y psicológicas»²²³ Podemos colegir, la necesidad de precisar en qué sentido y alcance podemos hablar desde el paradigma del protagonismo de la esencialidad de ser persona del ser humano.

Pero lo esencial a nuestro propósito es recordar que más allá de abordajes de corte ontologista al referirnos a «persona», es reconocer que «la capacidad de amar es para el hombre la expresión inmediata de la capacidad de existir como persona».²²⁴

2.- La esencia relacional del ser humano.

En efecto, «persona» significa, entre otras cosas, la capacidad de relacionarse, de ponerse en comunicación con los demás y en el teatro griego, de hacerlo con los que estén más alejados, más físicamente distantes del actor. Esta esencia *relativa*, es decir, de existir en relación, expresa la *identidad* personal y social como resultado de la *alteridad* y de su reconocimiento. Además exige su sentido de *responsabilidad*, sustenta su vocación como sujeto social y que

223 R. Sarró, en «Consideraciones terminológicas», p. XL al libro de Philip Lersch, La estructura de la personalidad, ed. Scientia, 1968, 620 páginas

224 J. A. López Herreras, op.cit, p.52. Ver además R.Serró, op.cit, p.XXVII:»desde que «persona»significa la «máscara de actor», los griegos tenían el término, pero no la realidad de la persona y hasta la actualidad, la trayectoria del concepto refleja las vicisitudes del pensamiento occidental al correr de su historia. Hoy ha pasado a significar la realidad integral de la vida psíquica, partiendo de aquello que constituye a un tiempo su excelencia y su diferencia específica, al revés de la definición dese el instinto que acentúa lo «inferior en el hombre» y confunde los límites con el resto del reino animal

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

en cuanto categoría conceptual no puede ser asimilada a las concepciones del comunitarismo sobre las personas y los grupos. La esencia relacional de los seres humanos conlleva su constitución comunicacional. Los humanos somos comunicación, hechura de nuestra capacidad de diálogo, de escucha y de palabra, o más precisamente, de lenguaje y de cultura.²²⁵

3.- *La individualidad constitutiva de cada persona.*

Hace referencia al rechazo a toda forma de gregarismo que subsuma en el anonimato personal y social al individuo así como a todo intento de sobrevaloración de la vida privada y de la individualidad que derive en una estrecha exaltación del individualismo como paradigma de vida personal.

La individualidad humana debe asumirse como condición social. Podríamos afirmar que todo ser humano es un sujeto por ser persona y simultáneamente, un sujeto social por ser miembro de la humanidad, parte de la sociedad humana. Se es sujeto social, se nace como tal y se está llamado a devenir actor social, actor político en el tejido de la sociedad (²²⁶), en el devenir de la historia personal y societal.

Entre el ser sujeto y el ejercicio y desarrollo de esa condición inherente a su humanidad, encuentran su razón de ser y su exigencia, las prácticas socializadoras, la acción educativa. Se trata no sólo de recordar que *subjectum*²²⁷ en latín significó sometido, sujetado, subordinado, súbdito, sino también la acepción que por contraposición con «objeto» le damos hoy a lo de sujeto, es decir del individuo que combate y resiste a la dominación, desarrolla un amor de sí y reconoce a los otros como sujetos²²⁸.

Desafortunadamente la situación de ayer y en gran parte la de hoy contradice el discurso de los niños como sujetos, como actores realmente tenidos en cuenta²²⁹. La modernidad no puede ser reducida, como lo ha sido por largo

225 **Leonardo Trisciuzzi, Franco Cambi**, «*L'Infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*», Editori Riuniti, 1989, p.17-19

226 Ver **Alain Touraine** «*Qu'est-ce que la Démocratie?*», Fayard, 1994, p. 17: «En la medida que el sujeto se crea, el actor social se centra sobre sí mismo y no más sobre la sociedad; se define por su libertad y no por el cumplimiento de un rol social. Y en «*Critique de la modernité*», Fayard 1992 afirma «Sujeto y actor son inseparables...» p. 244, 332. Ver además **Lorenz Recasens**, «*Filosofía del derecho*», Madrid, 1962 al referirse a la esencialidad de lo social en la vida humana. p. 135.

227 **M. Dallari**, «*Lo specchio dell'altro*», Nova Italia, p. 5.

228 Ver **Alain Touraine**: «Sujetos, es decir creadores de ellos mismos, de su vida individual y de su vida colectiva» en «*Qu'est-ce que la démocratie*», p. 34 y 178. **M. Dallari**, oc.cit. p. 7: «La emancipación de la palabra: «**Sujeto** del concepto de súbdito hacia el de persona autónoma, tienen por tanto inicio en la sociedad premercantilista y encontrará luego, en particular, su afirmación con el nacimiento y el consolidarse del llamado «pensamiento científico». El individuo se confirma por tanto a sí mismo como sujeto en cuanto protagonista personal del propio conocimiento y a través del mismo, de la propia afirmación en el mundo», *ibidem*, p. 7

229 Aunque no compartimos el tono apodíctico del autor, resulta sintomáticamente su apreciación aunque no generalizable: «El niño es un ser socialmente dejado de lado. El está totalmente excluido de los circuitos de producción y no es considerado por nuestras sociedades sino como un consumidor o hijo de consumidores. No juega sino un rol marginal en las relaciones sociales. El niño es en nuestras sociedades, económica, social y políticamente marginado. No siempre fue así. Hubo un tiempo en el que el niño compartía los trabajos y las fiestas de los adultos, en que vivía la vida de los adultos, en que la edad no era un criterio esencial, en que el adolescente era ya un oficial del ejército y en que los escolares tenían la gestión de sus colegios y elegían a su rector». **Bernard Chariot**, «*La mystification pédagogique*», 1964, p. 96

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

tiempo, a la eficacia de la racionalidad instrumental y al manejo del mundo gracias a la ciencia y a la técnica. Quizá esta visión está en la base de las representaciones de la niñez como no competente ⁽²³⁰⁾. En realidad la modernidad se caracteriza -con la misma fuerza- por la «emergencia del sujeto humano como libertad y como creación»⁽²³¹⁾. El riesgo permanente es no sólo confundir subjetividad con identidad, subjetividad con inconsistencia racional, científica, incluso en antagonismo mutuo; las relativamente recientes contribuciones desde la biología permiten no sólo superar la dicotomía entre racionalización y subjetivación, sino que nos abre un panorama fecundo para las ciencias sociales en particular para todas aquellas que directamente tienen que ver con la paideia.

Tres consideraciones más en torno a esta esencialidad social del ser humano. Se ha elaborado una estimulante reflexión sobre el sujeto como movimiento social; el punto irrenunciable es reconocer al sujeto como la «construcción del individuo como actor» haciendo imposible la separación del individuo de su situación social²³². Esto equivale a reconocer que nuestro discurso sobre el niño, niña como sujeto, asume al niño como actor y no exonerado de los conflictos sociales. El discurso sobre su protagonismo a lo «social» a lo de sujeto, vale decir es socialmente necesario que el niño sea efectivamente sujeto, que su individualidad sea reconocida, respetada, garantizada. En segundo lugar lo «social» está simultáneamente evocando su esencialidad y no los «roles sociales» que no son otra cosa que la construcción de la vida social y personal por centros de poder que fabrican consumidores, electores, etc.²³³ No se trata entonces, en este fundamento del protagonismo, de subrayar una tarea social sino de afirmar una esencialidad del ser humano que no se agota en ninguna forma concreta de relación a los demás individuos, colectiva o individualmente asumidos. Lo que llevará a Lévinas a sostener el carácter no social de la relación con el otro.²³⁴

De estas dos consideraciones se desprenden los principios de pertenencia e interdependencia, el de identidad social, el de participación como palabra y como acción, el de ser sujetos de derechos.

230 Ver el excelente ensayo de **Judith Ennew**. «El niño@ como ser competente», no publicado, en archivo IFEJANT, 1993.

231 Ver **Alain Touraine**, «*Critique de la modernité*», p. 240.

232 Ver **Alain Touraine**, «*Critique de la modernité*», p. 272. «Este tema (paideia) es, en realidad difícil de definir; como otros conceptos muy amplios (por ej. los de filosofía o cultura), se resiste a ser encerrado en una fórmula abstracta. Es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como civilización, cultura, tradición, literatura o educación. Pero ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por Paideia». Cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto de aquel general, y para abarcar el campo del conjunto del concepto griego sería necesario emplearlos todos a la vez». **Werner Jaeger**: «*Paideia, los ideales de la cultura griega*». FC. Económica, México, 1962...p.2.

233 *Ibidem*, p. 271. El concepto de rol social se entiende como deberes o responsabilidades a ejecutar restringiendo el pensamiento propio, la libertad y la iniciativa y creatividad propia. Lo que el mismo autor llamará asumir una ética de la comunicación más que una ética de las responsabilidades de ser buen trabajador, buen ciudadano, etc. *Ib.* p. 246.

234 Citado por **Alain Touraine**, *ibidem* p. 262.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

4.- La condición de educabilidad

De cada ser humano que lo asume como modificable, como «aprehendente», como socializable, como formable o más precisamente como automodificable, auto organizable, autoaprehendente, autoformable, autosocializable. Esto equivale a concebir a todo ser humano como ser *competente*. Ninguna afirmación universal, esencialista o metafísica sobre el ser humano cancela el permanente reto de lograr que el contenido de esas afirmaciones se haga historia y vida cotidiana en el tejido social, personal y colectivo.

Se es persona y hay que desarrollarse como tal; se es sujeto y hay que construirse como tal. Lo radical es que el ser humano es por definición educable, humanizable, transformable. La educabilidad del ser humano es la proclamación de su grandeza, de su estructura y estatura espiritual como proyecto; aquí radica no sólo su originalidad individual, sino su posibilidad de permanente novedad, la matriz psicosocial de su autoestima, de su ininterrumpida reubicación frente a sí mismo, frente al otro y a los otros. La educabilidad es asiento del optimismo pedagógico, no de la ingenuidad pues afirmar la educabilidad es también recordar que su contenido, su orientación son parte de opciones en el dinamismo de las propuestas sociales y de los proyectos personales de vida que se asuman, cuando no de circunstancias desventajosas y hasta inaceptables de socialización.

Esto significa que el protagonismo como estilo, como el carácter de la participación, de la identidad, de las relaciones sociales, exige una cuidadosa labor educativa que acompañe los procesos de construcción y ejercicio del protagonismo de los niños, niñas, adolescentes y el de sus educadores.

Pero educabilidad no significa superior o inferior, sino el ser capaz de cambio, de transformación.

5.- La situación de corporeidad históricamente situada en el tiempo y el espacio del ser humano como fenómeno social.

Ni las profundas transformaciones en nuestros conceptos de tiempo y de espacio, ni las realidades virtuales suprimen la condición corpórea de los seres humanos, vale decir la subjetividad, la interculturalidad, la afectuosidad y amorosidad, el desarrollo de la personalidad, el placer y el dolor, el florecer de la vida y su fenecer con la muerte, etc. en todo ello radica su constitución misteriosa y simbólica, pues ninguna de sus expresiones por más acabadas que éstas sean, como el lenguaje y los lenguajes, agotan la fuerza y lo insondable de su ser, de su ser con otros.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

6.- *Llamados a ser uno mismo, una misma.*

Las premisas que preceden y otras que eventualmente sería necesario añadir, nos llevan a colocar como premisa mayor *la constitución protagónica del ser humano*, es decir en permanente lucha por ser, por ser con otros, por valer, ser valorado y valorar al otro, a todos los que son otro y, añadiríamos, por saberse amado y amar. Estas premisas podrán constituirse en los referentes conceptuales que vayan dando perfil a lo que más adelante hemos llamado elementos para una doctrina del protagonismo integral de la infancia.²³⁵

7.- *La responsabilidad como exigencia de la libertad.*

El concepto de responsabilidad como fundamento de la libertad humana y garantía de su ejercicio, no se emparenta, a este nivel, con la acepción que hace de la responsabilidad la ejecución o cumplimiento de deberes, de tareas, de mandatos.

La responsabilidad individual o de un conjunto de individuos inscribe la libertad humana en el horizonte de apertura al otro y a los otros, pero fundamentalmente en el horizonte de la propia individualidad como garantía de que la libertad no devenga en individualismos, en autoritarismo, en negación del otro como libre, en anarquía o anomia personal y social en vez de autonomía relativa, vale decir al y a los demás como una relación y aceptación del otro como radicalmente otro. Lo que emerge es una interpelación, una pregunta que se dirige directamente a nuestra sensibilidad de pensamiento y amorosidad, es decir a nuestra responsabilidad. «Así, contrariamente a lo que ha enseñado la filosofía moral occidental, en este enfoque radical de la alteridad, no es la libertad la que está en la base de la responsabilidad, sino la responsabilidad la que está en la base de la libertad».²³⁶

Si retomamos la etimología griega de protagonismo podemos constatar cómo *arjo*, *arjeuo* dicen responsabilidad, encuentro con el otro y poder; el poder no puede estar desligado del compartir, participar, unirse al otro. La densidad ética del discurso sobre protagonismo se evidencia cuando se afirma que un indicador definitivo del ejercicio responsable del propio protagonismo es si éste es fecundo, productivo, generador del protagonismo del otro y de los otros.

Por ello con igual fuerza de convicción con la que se afirma el goce de un derecho, se exige la responsabilidad en su ejercicio. La responsabilidad es inherente a todo derecho para que éste sea efectivamente un derecho humano.

235 A. Cussiánovich «*El Protagonismo como interés superior del Niño*», texto, no publicado, elaborado el año 2000 para SCS.

236 Ver Luis E. Ruiz, «*Enfoque antropológico y humanista de la escucha*», en OPAM-CEMFOR, Bogotá, 1995, p. 19 quien recoge este enfoque de E. Lévinas en «*Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*», sígueme, 1997.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

De este fundamento se sostiene el principio de participación activa de los niños, expresión de su actoría social.

Quizá sea en este marco que se deba retomar y reconceptualizar la cuestión del «control social». Desde esta relación *responsabilidad – libertad*, el control social puede romper con la acepción coercitiva, castrante, limitante y punitiva que históricamente ha tenido en particular en relación a la infancia. Si bien es cierto que todas las sociedades se dotan de instrumentos mentales, jurídicos, sociales, y en definitiva culturales que garanticen su continuidad en el tiempo y en la historia, no es menos cierto que en la división del trabajo, en los modos de dirección, en las relaciones de dominación u orientaciones culturales ⁽²³⁷⁾, aquellos instrumentos han abonado más bien en negación de la condición de sujetos para las mayorías, amparados en «sinrazones» de género, de edad, de etnia.

Este cambio exige que «la fundamental capacidad de coerción de la sociedad no radica tanto en un mecanismo de control social como en el poder de autoconstituirse y de autoimponerse como tal realidad».²³⁸

Sociedades de control social discriminante y funcional al poder de dominación han excluido o fuertemente delimitado la participación de los menores de edad. Fenómeno extensible también a sociedades de sistema político y democrático en las que se mantienen imágenes y representaciones sociales de la infancia que pretenden legitimar y presentar como «neutral» una escasa, cuando no inexistente participación infantil.²³⁹

8.- *El Interés superior del niño*

La contribución de la Convención es el haber positivizado con carácter vinculante, obligatorio, el interés superior del niño. Este «principio» no sólo es una clave hermeneútica simultáneamente global y específica, sino que arrastra consecuencias jurídicas y humanas que dicho principio dejaba libradas a la buena voluntad o discrecionalidad de las autoridades. Casi como que el interés superior del niño quedó exclusivamente librado al «interés» o criterio del adulto en su relación con el niño, niña.

237 Ver **Alain Touraine**, ibidem p. 243

238 Ver **Azcona**, «*Para comprender la Antropología*», ed Verbo Divino p. 152 quien cita al p. **J. Berger** y **Th. Luckman**, «*La construcción social de la realidad*», Bs As, 1968: «Globalmente el autocontrol se deriva del carácter objetivo de la sociedad, especialmente relevante son los diferentes status y roles que institucionaliza un colectivo determinado» p. 171.

239 Ver El excelente artículo de **Brian Milne**, «*La participación de los niños una visión general de su contribución en los procesos democráticos*», en Revista Internacional «NATs», nro. 3-4, ed. en español, 1997, quien refiriéndose a la participación política escribe: «Ya sabemos que se ha generalizado la idea de que la participación en actividades políticas está muy influida por la extrema izquierda...Nos podríamos preguntar por qué no se anima a los niños a participar en los partidos políticos y representar sus ideas en los Consejos Municipales. Parece que no hay una respuesta racional diferente del tácito consenso sobre que la política es cosa de adultos. Todo esto digo como evidencia del control que todavía ejercen los adultos sobre la libertad civil. Las puertas políticas están cerradas para los niños en occidente debido al prejuicio lexicista sobre su incapacidad para comprender de qué va la política». Ver Henk Van Brees, A. Invernizzi, Brian Milne, «Beyond Article 12», Asia, 2006, passim.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

¿Por qué consideramos que el interés superior del niño constituye un fundamento insoslayable de lo que podríamos llamar un esbozo de pensamiento crítico y complejo de la promoción del protagonismo integral del niño, niña?

Es cierto que el interés superior del niño es un enunciado de larga data en los predios de la acción social y educativa, pero fundamentalmente en el campo jurídico. Como principio, como categoría jurídica referencial quedó cooptada por el contexto general del derecho de menores y el rol asignado al Estado, a la familia o a los adultos en general en su relación a la infancia; un principio cuya mera formulación podría engañosamente, en la práctica, terminar sirviendo para violentar los derechos de los niños y niñas bajo pretexto de inspirarse en el interés superior de los mismos.

La Convención ha formalmente acabado con esta situación al instituir al interés superior del niño no como un objetivo social deseable²⁴⁰ o relegado al ámbito privado, sino como un principio garantista, público, que no admite más ser mero referente opcional, sino en interpretación de especialistas, coincidente con los derechos proclamados en la Convención y en Legislaciones locales²⁴¹.

Consideramos que esta contribución no significa negar el papel «cultural», «ético» que el principio del interés superior pudo jugar y que ciertamente está llamado a jugar con mayor fuerza precisamente por tener hoy un carácter de obligatoriedad pública. Asegurar la obligatoriedad jurídica no cancela su fuerza inspiradora más allá del estricto marco jurídico o, si se quiere, exactamente por que toda norma simultáneamente demarca con la mejor precisión posible el ámbito de vigencia de un valor que en su proyección social, humana, ética la desborda y le da un carácter fecundo agregado. Si bien el interés superior del niño nació como expresión de un espíritu, de una conciencia humanitaria, de un carisma e institución, está llamado a fecundarse, a dotarse de una eficacia expansiva. Podría parangonarse con lo sucedido con la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención. Aquella sin carácter vinculante tuvo un impacto ético remarcable; ésta, de naturaleza jurídica vinculante, está llamada también, a nuevo título, a tenerlo²⁴².

No obstante, es pertinente anotar cómo la traducción hecha del inglés al castellano, ha introducido un adjetivo que puede establecer una jerarquización que no dividimos y que consideramos, incluso no ética, en la medida

240 Ver el esclarecedor artículo de **Miguel Cillero B.** «Interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño». p. 79.

241 Ibidem, p. 78-9. Ver además **Alston, Ph Bridget, Gilmour Walsh,** «El interés superior del niño. Hacia una síntesis de los derechos del niño y de los valores culturales», Unicer, Bs Aires, 1996, ver **Piero Solari Zerpa:** «Los Derechos específicos del Niño@», Universidad de Lima, 1995 quien recuerda el carácter de orden público del principio.

242 Reflexión de **Daniel O' Connell**, ampliamente conocido en el campo del Derecho Internacional de la Infancia.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

en que prescinde de circunstancias y referentes concretos y coloca lo de «superior» como un a priori. En efecto, el original inglés reza: «the best interest of the Child» cuya menos desafortunada traducción podría ser «el mejor interés del niño».

El protagonismo como lo venimos entendiendo no forma parte de la lista de derechos explícitamente reconocidos a la infancia por la Convención²⁴³, pero ella nos permite entenderlo como un *interés-derecho* que recoge, enmarca y orienta el derecho a la participación, a la protección, a la autonomía, a ser sujeto de derechos, a ser ciudadanos, entre otros derechos.

El protagonismo como un derecho de las personas y de los pueblos, lo es de cada niño o niña y de la infancia como conjunto.

En síntesis, el horizonte conceptual y práctico del protagonismo nos ofrece una matriz antropológica que coloca al niño, niña como persona, como individuo, como sujeto y actor social al centro de los análisis de nuestras sociedades. «... El protagonismo popular es fundamental para enfrentar el problema (de la pobreza y condicionamientos externos a nuestros países), y es esencial para calificar un proceso social como liberador ...²⁴⁴.

Afirmar el protagonismo integral, vale decir la promoción de las capacidades del niño, niña que lo hagan sujeto de su individualidad, actor²⁴⁵ en su ámbito familiar, comunitario, escolar, laboral, organizativo, equivale a reconocer al niño, niña como sujeto del derecho a una participación activa en lo que le concierne.

Finalmente si bien se trata de un esbozo conceptual embrional del protagonismo infantil, consideramos que es portador de un dinamismo conceptual, de una intuición proyectual que puede imprimir nuevos contornos y dar direccionalidad individual y colectiva a la exigencia histórica de la prevención, protección y de la participación como componentes de la promoción de cada niño y de la infancia en conjunto. En este preciso sentido, tal como entendemos el protagonismo, deviene entonces expresión sintética del interés superior del niño en la medida en que simultáneamente remite al reconocimiento de que todo y cada sujeto de la sociedad es y está llamado a ser protagonista.

243 Nos parece saludable el énfasis que **M. Cillero** despliega en su argumentación al recordar que los derechos del niño, su interés, no son asimilables al interés colectivo ni limitados por ningún tipo de consideración utilitarista sobre el interés colectivo. Pero consideramos que no contribuiría a la vigencia jurídica del principio del interés superior del niño toda subvaloración del mismo como portador de un elán humanitario, ético, político, social, cultural, más allá del específico e indispensable campo de la obligatoriedad jurídica, o de su «vaguedad» como noción.

244 Ver **Javier Iguíñez**, «Desarrollo económico y liberación en América Latina» en *Liberación y Desarrollo* en A. Latina, CEP-Bartolomé de las Casas, 1993, p. 31.

245 Ver **María Dolores Blesa**. «La falta de un discurso sociológico sobre el niño refleja por un lado las propias características del discurso social para el que la situación de dependencia en la que sitúa al niño permite no atribuirle ningún papel objetivo (el papel lo juegan los padres, profesores, poderes públicos y mediadores sociales) y asignarle en cambio papeles provisionales en función de los deseos de los adultos» en «*Los niños como actores sociales*» del **Rose M. Reuoché L.** «*La niñez: Construyendo Identidad*», Unifé, Fac. de Psicología y Humanidades, Lima, 1997, p. 634.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

2.-PROTAGONISMO: UN CONCEPTO EN EVOLUCIÓN.

Si convenimos que las ideas no caen del cielo ni emergen por generación espontánea, sino que ellas son el resultado también de procesos sociales, de contextos históricos, de dinámicas culturales, de eventos político-económicos, de una imperiosa necesidad para el desarrollo del ser humano de nombrar las cosas, etc., afirmar que el concepto de protagonismo es una realidad conceptual cambiante, no es otra cosa que asumir que si bien las palabras pueden permanecer, su contenido puede variar, puede extenderse de forma real o figurativa más allá del significado original. Ya lo hemos señalado anteriormente, pero conviene insistir dada la importancia que tiene en toda relación pedagógica, en lo que podríamos llamar la economía educativa. Es que el lenguaje y las lenguas o son realidades dinámicas, creativas o se condenan al gradual empobrecimiento como portadoras de sentido comunicativo, analítico e interpretativo. Es por ello que la palabra es acción, ella vehiculiza la fuerza del concepto, ella es poder, una forma de ejercer el poder del que goza o se le asigna convencionalmente a su referente conceptual. En efecto, un reto permanente al ejercicio del poder radica en la capacidad y éxito de construir discursos que adquieran fuerza convincente, aquella que en nuestras sociedades, en particular las occidentales, se logra cuando los discursos construidos se revisten del ropaje de discursos verdaderos²⁴⁶.

3.-CONSTRUIR Y DESARROLLAR UN CONCEPTO.

Una necesaria nota introductoria en este acápite refiere al hecho de que estamos empleando un término, protagonismo, que es de factura occidental, lo cual es válido. Pero debemos anotar que no conocemos algún estudio que recoja el contenido, el núcleo del episteme que contiene, a nuestro entender, la categoría protagonismo y su equivalencia en lenguas aborígenes. Este es el caso de otros conceptos propios de las culturas latinas como el *tripalium* de donde deriva trabajo y que en aymara se conoce con dos palabras distintas, una que indica el *trabajo* que produce y reproduce alegría, satisfacción, que regenera la vida en comunidad, bienestar y está ligado a fiesta, a juego, a deidad y otro concepto que por el contrario denota carga, pesar, no fruición, pesadez, sufrimiento. Para protagonismo, categoría y concepto radial, como diría Sartori, no conocemos investigaciones sobre el quechua o aymara, ni de las lenguas amazónicas una terminología o expresiones discursivas que permitan comunicar lo que estamos entendiendo por protagonismo. Porque

246 Ver Santiago Carassale, A. Vitale (traductores) en su introducción al texto de Michel Foucault, «*El Sujeto y el Poder*», s/f. Ya no se trata de fundar la filosofía sobre un nuevo cogito, ni desarrollar los sistemas de las cosas ocultas hasta entonces a los ojos del mundo, sino más bien interrogar este gesto enigmático, quizá característico de las sociedades occidentales, por medio del cual se ven constituidos unos discursos verdaderos (y, por tanto, también la filosofía) con el poder que se les conoce, p.1.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

finalmente no se trata de mantener una cuestión lexical, sino de reafirmar los componentes que refieren a poder, dignidad, excelencia, autonomía, iniciativa, solidaridad y esfuerzo que contiene la categoría protagonismo. Desde ahí es muy probable que se pueda enriquecer el discurso sobre pedagogía de la ternura como componente de la vocación protagónica de todo ser humano.

Protagonismo y los discursos que del protagonismo se vienen haciendo, es uno de esos vocablos que por su riqueza acumulativa difícilmente se deja aprisionar en una sola acepción, en un único significado. Se trata de un vocablo polisémico y polémico en sus acepciones prácticas cuando de infancia se trata. Además, es saludable recordar que las palabras no son los conceptos, sino únicamente los signos, los símbolos de las significaciones²⁴⁷.

Pero si pretendemos ensayar una mejor comprensión de lo que entendemos por protagonismo y en el caso, por protagonismo infantil, es insoslayable hacer memoria de las circunstancias históricas recientes que en nuestro medio explican la emergencia, la adopción y el desarrollo del concepto de protagonismo. Es que los conceptos y sus expresiones en el lenguaje tienen una biografía, una historia. Ellos tienen entonces una evolución y un desarrollo de sus significados²⁴⁸. Tal como actualmente se usa en muchos de los países de nuestra región, *protagonismo* es asumido en su más obvia acepción, aquella que es deudora del lenguaje cinematográfico: el actor principal, el personaje central. Es éste el abordaje conceptual y práctico que vemos reflejado en los análisis de escenarios sociales y políticos de América Latina y el Caribe en los que se reconoce a las organizaciones sociales de base, a los gremios y sindicatos, a movimientos sociales de estudiantes, pobladores, mujeres, campesinos, jóvenes, etc., ocupando un lugar significativo en lo social, en lo político, etc., en escenarios locales, regionales o nacionales.

Como anteriormente señalado, los movimientos populares, en el contexto de los años 60 y primer lustro de los 70, protagonizaron acciones reivindicativas y de impacto político de transcendencia. Entre dichos movimientos podemos señalar a las organizaciones sindicales, a los trabajadores de los complejos agroindustriales, las tomas de tierra del campesinado, las movilizaciones de pobladores de asentamientos humanos y a lo que debe sumarse en la

247 Ver **José Ferrater Mora**, «*Diccionario de Filosofía abreviado*», ed. Sudamérica, Bs.As., 1993: «El concepto queda así distinguido de la imagen, tanto como del hecho de su posibilidad o imposibilidad de representación. Por otro lado debe distinguirse entre concepto, la palabra y el objeto. si los conceptos pueden ser el contenido significativo de determinadas palabras, las palabras no son los conceptos, sino únicamente los signos, los símbolos de las significaciones. Todo concepto tiene comprensión o contenido y extensión», p.59. Ver **K. Langton** «*Modelos conceptuales y participación política...*» en Cedep, 1984, p. 37: «...la investigación llevada a cabo por Alport y Odbert (1936) sugiere que nuestro pensamiento está limitado por las palabras que utilizamos, y el vocabulario que disponemos nos lleva a ver el comportamiento humano en términos disposicionales».

248 Ver **Helio Gallardo**, «*Notes sur la Société civile: de l' evolution du concept*», en «*Société civile: Lieux des luttes sociales*», Alternatives Sud, vol. V(1998), 1, pp. 85 117, passim.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

región las organizaciones de defensa de los derechos humanos, la acción popular frente a las dictaduras, etc.; todo esto daría pie a que analistas políticos acuñaran la expresión *protagonismo popular* como una categoría de análisis cuyos contornos conceptuales, sin embargo, no fueron objeto de mayor precisión dado que se daba por sobreentendido que la expresión era suficientemente evocadora de hegemonía, de emergencia con personalidad propia, con proyecto alternativo, etc; que gozaban de título de ciudadanía plena en los predios de las ciencias sociales y políticas. El *protagonismo* como concepto era de uso restringido.

Sin embargo, en el transcurso de las dos últimas décadas, el concepto de protagonismo ha ido ganando cierta carta de ciudadanía en la calificación, análisis y comprensión del fenómeno por lograr y afianzar visibilidad social, participación real de grupos y organizaciones en la vida cotidiana y en los diversos escenarios de la misma. Estamos ante un caso típico de lo que los griegos llamaron **kúklos**, es decir algo que empieza a circular y termina haciéndose común. Esto expresa al mismo tiempo su *fuerza* de representación, de evocación en el imaginario social, y su *debilidad* en cuanto a contornos exactos en su acepción conceptual. No obstante, muchos fenómenos sociales y políticos encontraron en la expresión protagonismo popular una intuitiva como feliz noción, lo suficientemente original como amplia - incluso genérica- como para dar exactamente cuenta de fenómenos ellos mismos complejos y de perfil estratégico en construcción. Podríamos decir que para un sector activo social y políticamente, la expresión *protagonismo* comenzó a formar parte de su sentido común.

Si asentimos como hipótesis que el protagonismo es una condición inherente de los individuos y de las sociedades²⁴⁹, merece ser cuidadosamente trabajado para evitar que se convierta en vanidad y banalidad lingüística, más preocupada por hacer efectos especiales literarios que por la densidad conceptual.

Cuatro diversas entradas etimológicas, nos permiten dilatar la extensión de lo que corrientemente ponemos por detrás de la palabra protagonismo, pero sin sacrificar su profundidad conceptual. Y sin olvidar que estamos a nivel de la elaboración del discurso. El excursus etimológico no exige de reconocer que se trata de sujetos de discurso en la sustantiva condición de dialogantes, es decir, de productores de nuevas representaciones sociales.

249 Javier Iguíñez, «Desarrollo económico y liberación en América Latina», en «Liberación y Desarrollo en A.Latina», CEP Bartolomé de las Casas, 1993: «Quizá ninguna sociedad pueda reproducirse sin ofrecerle a sus mayores algún tipo de protagonismo. Por eso, no tan curiosamente, la reivindicación del protagonismo popular ha sido recientemente enarbolada desde canteras ideológicamente muy diversas. Esto nos puede recordar que el debate entre propuestas es siempre entre ofertas de protagonismo y no entre planteamientos que lo afirman o lo niegan...el protagonismo popular no depende estrictamente de una opción en su favor y que es mayor medida resultado de una lucha por la vida que el propio pueblo emprende con viento a favor o en contra». p.46 y 39.

CAMPO SEMÁNTICO DEL PROTAGONISMO

Protos - Prota:

Este prefijo griego sugiere, según los casos, la idea de *delante*, *antes de*, *primero*, *por delante*, *por primero*, *en favor de*, e incluso, *en vez de*. Por ejemplo PROTEIOS, PROTEIA, PROTEION (masculino, femenino y neutro) significa algo de «primera calidad».

Gonimos:

Viene de GONOS o de GONEUO, y significa: *fecundo*, *productivo*, *generativo*. Entonces, «protagonismo» viene, en esta vertiente, de juntar «prota + gónimos»,

Arjo - Arjeuo - Arjeia - Arje:

Así pues, si juntamos «prota + arjeuo = protagonista» con todos los matices necesarios se comprende por qué seguimos pensando que esta categoría recoge bien la complejidad conceptual y práctica de ser y de crecer como protagonistas en la historia.

- a) **Arjeion:** significa «lugar de encuentro», «residencia de los magistrados principales», «cuartel general», «palacio de gobierno», «cargo», «autoridad». Si notamos bien, todas estas acepciones tienen que ver con un tipo de poder, de responsabilidad y de dirección.
- b) **Arjo:** tiene múltiples significados: «ser el primero», «preceder», «guiar», «mostrar el camino», «comandar», «ser el jefe», «gobernar sobre», «tener un cargo». Pero también. «Actuar por primero o por la primera vez», «comenzar», «tomar la iniciativa de», «arrancar», «ensuciarse las manos en algo». Podemos notar que todas son diferentes formas de involucrarse, de participar.
- c) **Arjeuo:** significa, «guiar», «comandar», «ser guía de», «gobernar». Pero además: «principio», «comienzo», «origen», «causa primera», «dar inicio a», «punto de partida», punto terminal de unión», «poder», «autoridad», «dominio». Quizá lo más remarcable es el acento en lo de poder y conducción.
- d) **Arjeia:** significa DIGNIDAD, no tanto en el sentido que se suele atribuir a alguien que se le dice estar revestido de autoridad, de dignidad, sino en el sentido de ser digno, tener dignidad.

Agonisomai, Agonistés, Agonios:

El significado que encierra el verbo *agonísomai* simultáneamente hace referencia a combatir, luchar, disputar, actuar o representar sobre la escena, esforzarse, correr riesgo e incluso estar en peligro.

El sustantivo agonistés se refiere a: combatiente, defensor, abogado; alguien que pone ardor, fuerza en una lucha o polémica, etc.²⁵⁰ Es muy probable que este vocablo nos ayude a acercarnos en castellano a lo que en inglés se entiende por *advocacy*. Igualmente, agonía significa lucha, ansiedad, angustia.

²⁵⁰ Ver J. Planche, «*Dictionnaire Grec Français*», Paris, 1852; agonisomai, agonistés; M. A. Bailly, «*Abrégé du Dictionnaire Grec Français*», Paris 1945; Henry Stuart Jones and R. McKenzie, «*A Greek English Lexicon*», Oxford, 1953.; Liddell and Scott's, «*Greek English Lexicon*», N.Y., 1882, 7a ed.1888.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Dos anotaciones más. La primera refiere a señalar que las raíces griegas, indicadas anteriormente, tienen como matriz común el verbo **gignomai** que significa llegar a ser sin dejar de estar llegando a serlo permanentemente, es decir no es llegar a ser como algo terminal, como una meta alcanzada, sino como proceso, un proceso él mismo en proceso. Y es que **gignomai** es un verbo dinámico, inacabable. La segunda, refiere al verbo **arjeuo** y derivados que significa iniciar, comenzar; por ello protagonismo nos remite al origen; originariamente, en las raíces de la condición de cada ser humano, está el llamado a reconocerse protagonista y a crecer como tal, es decir apuntar a la matriz de origen ²⁵¹.

4.- PERSONALIDAD PROTAGÓNICA: UN RETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.

El tema de la personalidad nos introduce en el terreno psicopedagógico. Hablar de personalidad protagónica añade un tipo de caracterización de la personalidad que exprese en el plano de las actitudes, de los comportamientos, de las formas de relacionarse con los demás, en la autocomprensión de sí mismo, en los sentimientos, afectos, en el talante y el estilo de vida, aquello que hemos señalado, a nivel más bien analítico, como componentes del protagonismo. Es decir, de lo que se trata es de ver a los sujetos concretos y actuantes en el tejido social y que sean reconocibles, identificables como individuos y colectivos, con lo que nos atreveríamos a calificar de personalidad protagónica. Estamos entonces ante el reto de la formación de una personalidad cuyos «rasgos» sean aquellos que delinear un perfil protagonista²⁵².

Pero son varias las preguntas que debemos hacernos. Hay quienes consideran la personalidad como la expresión de tendencias consistentes y que esta *consistencia* debe llegar a ser trans-situacional para ser tal,²⁵³ es decir «la prueba de la consistencia debe ser realizada a través de situaciones diferentes y no solamente a través de situaciones estandarizadas»²⁵⁴, así por ejemplo los niños, niñas trabajadores organizados pueden ir configurando rasgos de personalidad protagónica; sin embargo su consistencia debe ser investigada; es posible que en su organización y actos puntuales de carácter público, lo sean; pero su consistencia, en muchos casos, es relativa como en el aula, en la familia, ante la ONG con la que se relacionan, etc., y esto es comprensible, pues todos tenemos actitudes diferenciadas y reacciones que pueden desconcertar cuando se trata de espacios privados o menos públicos en los que no sacamos a relucir todos los rasgos de nuestra personalidad.

251 Ver **Hannah Arendt**, "La Condición Humana", Paidós, 1998, p.243 ss.

252 Patricio Donoso, «El derecho a ser persona: Un desafío para un nuevo paradigma». En *¿superando la Racionalidad Instrumental?*, Piie, 1991, Edit. **A Magendzo**, p. 25-50. «...el desarrollo de lo humano no puede ser entendido sólo desde la perspectiva del desarrollo de lo natural sino que ha de analizarse, además desde la perspectiva de lo histórico social. Ello significa que la evolución de lo humano no es sólo el fruto de la evolución de la Naturaleza con mayúsculas sino que además es fruto de la interacción que comienza a desarrollar entre el interés natural y el entorno social». p31.

253 Ver **K. Langton**, «Modelos conceptuales y participación política: La continuación de un diálogo» en Cedep. p.40.

254 Ibidem.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

5.- PERSONALIDAD PROTAGÓNICA VS PERSONALIDAD AUTORITARIA.

Entramos así a uno de los aspectos más complejos del desarrollo del ser humano desde un punto de vista integral, como es lo que se ha dado en llamar la formación de la personalidad. No sólo el dato biológico es fundamental, sino el entorno social, las condiciones y posibilidades de vida espiritual, el aprender a relacionarse entre humanos y con todo lo otro son los retos a la conformación de una personalidad positiva, resiliente y acertiva, flexible y consistente.

Hablar de personalidad protagónica puede suscitar la imagen más bien de una personalidad cuyos rasgos comportamentales evocan cierta figura que algunos han llamado *personalidad autoritaria*... De allí que sea necesario deslindar, de modo que tras el discurso del protagonismo no se filtre una apología de la personalidad autoritaria. «Conceptualmente, la personalidad autoritaria es similar al carácter sado-masoquista de Fromm(1941) que se pretende ha estado presente en la cultura occidental desde la Edad Media...La personalidad autoritaria fue conceptualizada como sumisa a las figuras poderosas mientras que expresa hostilidad y agresividad hacia los subordinados»²⁵⁵. Sin embargo, el síndrome del autoritarismo no dice relación sino a anomia(alienación alta), defensa del ego, alta ansiedad, hostilidad, inflexibilidad, bajo ego, etc., que se presentan como antagónicos a nuestro concepto de protagonismo.

Es evidente que en contextos signados por el autoritarismo sea a niveles del conjunto de la sociedad como en el seno de la familia, en la escuela, en el barrio e incluso al interior de las organizaciones propias, los procesos de socialización²⁵⁶ tenderán a reproducir y dejar su impronta en la personalidad de los individuos, cualquiera sea la edad de éstos y a *fortiori*, en la edad temprana de vida. Pero no se trata sólo de contextos formalmente autoritarios, impositivos, rígidos, controlistas y disciplinadores inmisericordes de los comportamientos que pudieran poner en tela de juicio la autoridad y ésta ejercida de esa manera.

Paradójicamente, en contextos familiares, escolares o comunitarios y que podríamos llamar de *permisibilidad total*, en familias y escuelas del *laissez-faire*, los procesos de socialización y la «educación» que éstos transmiten, nos darán como resultado personalidades autoritarias y no personalidades protagónicas, pues las *culturas del laissez-faire* instauran el imperio del propio ego, de la futilidad de las normas, la tiranía del instante, la absolutización de

255 K. Langton, op. cit. p.63-64.

256 E. Becchi «*Il Bambino sociale*», Introduzione, Ed. Feltrinelli, 1979, passim.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

la opinión e interés personales. Estamos a las antípodas de una personalidad protagónica cuyo presupuesto irrenunciable es la afirmación del otro como fuente de mi identidad, del otro y de los otros no como límite sino como frontera, es decir como cercanía, como con quienes se está frente a frente, cara a cara, con quienes se comparte el destino final, privado y público, de nuestros proyectos personales y colectivos de vida.

La personalidad protagónica, como un modo específico de construcción del **self** no se condice con la creación de una personalidad «como si» que se caracterizaría por su inautenticidad, una especie de personalidad aparentemente bien adaptada a su rol en la realidad circundante, pero que esconde pasividad con el éxito, para aquello, que le puede brindar su gran capacidad de adaptación, de mimetización, es decir el permanente préstamo de la identidad del otro²⁵⁷. Ni personalidad autoritaria ni ficción de personalidad protagónica.

6.- IDENTIDAD Y PERSONALIDAD PROTAGÓNICA.

Hay quien afirma que «la cuestión de la identidad domina nuestra época»²⁵⁸ y quien sostiene que somos los latinoamericanos que andamos preocupados por la identidad²⁵⁹. Y uno de los efectos menos deseables del impacto de la globalización es lo que se reconoce como la pérdida de identidad a nivel general y a nivel particular, la pérdida de identidades²⁶⁰. Tendríamos que añadir que tanto la cuestión de género como la etnicidad son componentes afectados por esta especie de gasificación de identidades como una forma de homologación y homogeneización cultural y de identidades.

Ciertamente que hablar de personalidad protagónica nos remite, en su abordaje psicosocial, a la construcción de la identidad personal y social del protagonismo.

Está ampliamente estudiado y confirmado el decisivo rol que juega la experiencia familiar y específicamente la calidad de la relación con la madre, en la formación de la identidad del niño²⁶¹. La conformación de la *piel psíquica*²⁶² del niño quedará, según haya sido la calidad de la experiencia del neonato en su relación al cuerpo, a la psique y al espíritu de la madre, mejor dispuesta a conformar una personalidad protagónica o no. Lo que importa aquí enfatizar, es la gran importancia que tiene para el desarrollo de una personalidad

257 Ver **Albert Ciccone, Marc Lhopital**, «*Naissance à la vie psychique*», Ed. Dunod, Paris, 1991, p. 258-259.

258 Ver **Robert Ferguson**, «*El interculturalismo global y los dilemas del universalismo: Educando en medios después del 2,000*» en Rev. Diálogos de la Comunicación, nro. 52, ago. 1998, Lima, p.22.

259 En opinión de **Alain Touraine**.

260 **INUPND, Naciones Unidas**, «*Los estados de desorden*», 1994, passim.

261 **Ministerio de Asuntos Sociales**, «*Volto dell'infanzia*», Rapporto 1997, p.67-94.

262 Ver **A. Ciccone**, op.cit., passim.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

protagónica, la familia, la vida de la pareja de progenitores, el clima y la práctica comunicacional, el trato, la forma de resolución de conflictos, los valores que rigen en la conducta y estilo de vida familiar, etc., por ello, la formación de la personalidad protagónica no tiene que ver en primer lugar, cronológicamente hablando, con la formación ideológica o política, sino con la calidad y calidez de vida en la familia, en el entorno de los primeros años de infancia. Es esta matriz relacional del niño, niña con su entorno familiar -en el doble sentido de pertenecer a su familia o de serle habitual, con lo que el niño, la niña se familiariza más- la que nos alerta sobre las posibilidades y retos prácticos que implicará la formación de una personalidad protagónica a lo largo de toda su vida. Y en este sentido, deviene asimismo, matriz del largo proceso de configuración de la identidad individual y social que «la entendemos como la capacidad de un sujeto de hablar y actuar diferenciándose de los otros y permaneciendo idéntico hacia sí mismo»²⁶³.

IDENTIDAD Y PROTAGONISMO

«La identidad se presenta como un proceso de aprendizaje que lleva a la automatización del sujeto, es en suma la capacidad de integrar el pasado con el presente. La identidad individual es pues la capacidad autónoma de producción y reconocimiento del yo.

Todos los autores coinciden en reconocer que toda identidad es al mismo tiempo personal y social, en la medida en que los procesos de formación son sociales...Lo que está en juego en un conflicto es reconocer y ser reconocidos como actores, esto es, como sujetos en acción.

Jorge Domic

«La construcción de identidad del niño adquiere perspectivas sólo a partir del conjunto de principios y valores que las sociedades se otorgan para sí...Los niños, adolescentes, jóvenes y el conjunto de la sociedad deben darse para sí una base ética social. Deben construir una plataforma de valoraciones y de presupuestos lógicos desde la cual construyan o reconstruyan a la persona humana, las relaciones sociales y en ello su identidad como tal...De esta perspectiva, queremos referirnos a los principios de la amorosidad, de la libertad, de la responsabilidad, de la esperanza...La construcción de la identidad y sus perspectivas sociales, nos parece, sólo es posible a partir de la pedagogía de la ternura. El impulso amoroso de la humanidad y por lo tanto constructivo es formador de lo individual y social, que la esencia humana trae consigo».

Juan Enrique Bazán

«Perspectivas Sociales de la Identidad del Niño»

263 Jorge Domic, «Identidad y protagonismo», en T. des Hommes, Bolivia 1994, passim.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

No sin razón hoy se plantean los derechos de personalidad y los derechos a la identidad; incluso son derechos que exigen del Estado la garantía de que puedan ser respetados y desarrollados como derechos fundamentales que dan especificidad al derecho a la vida y a la sobrevivencia. En efecto, todo niño, niña tiene derecho a devenir varón o mujer ejerciendo su libertad, responsable de sus propias opciones, protagonistas de su propia historia individual y social²⁶⁴. Lo que viole el derecho a la identidad, a su ejercicio, y evidentemente no nos estamos refiriendo sólo a esas formas reductivas o nominalistas a las que podrían relegarse las coordenadas personales como el nombre, características físicas, inscripción en el registro o padrón de nacimientos, etc por más importantes que sean dado que constituyen el signo distintivo de la personalidad, sino al derecho a desarrollar su **self** «que es la premisa necesaria para todo auténtico desarrollo de personalidad»²⁶⁵ y conformación de identidad.

264 **Ministerio de Asuntos Sociales**, *«Un Volzo o una Maschera»*, I percorsi di costinzione dell' Identità «Innocenti, 1977, p.343»«Tutelare giuridicamente l'identità».

265 **Ministerio de Asuntos Sociales**, p.344 . Ver además L.S. Vygotski, "Obras Escogidas". IV, Psicología Infantil, Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente, p. 225. 248, Madrid, 1996.

IDENTIDAD Y DESARROLLO DE LA PERSONA

El Self como objeto único-el sentimiento de la diferencia:

No hay representación del Self si el individuo no puede identificar un cierto objeto como sí mismo. Esta identificación supone que el individuo pueda concebirse como un objeto particular diferente de todo objeto y de aquellos objetos particulares que son las otras personas. El sentimiento de diferencia es esencial en el plano material y social. Evidentemente el sentimiento de diferencia puede vivirse sólo en relación a otros. A quien quiera afirmar «este soy yo, aquel soy yo» le son absolutamente necesarios los otros. Es la confrontación la que permite la categorización y por lo tanto la identificación del Self entre los demás: la confrontación con los otros es inherente a la vida social.

Coherencia y estabilidad de la imagen del Self- el sentimiento de la unicidad y de la identidad a sí mismo. La organización de los rasgos en un conjunto estructurado presenta siempre una cierta coherencia, una cierta estabilidad, una cierta constancia en el tiempo. Para una imagen de sí en sentido propio, este es el punto en el que está en juego el sentimiento de identidad conigo mismos.

En sentido estricto, la identidad de un individuo es la variable que hace sentir al sujeto idéntico a sí mismo en el espacio y en el tiempo. La unidad del Self y su permanencia

son los dos componentes esenciales de la identidad.

El sentimiento de una identidad personal se deriva del hecho que definiéndose desde el inicio como objeto original- el individuo tiene de sí mismo una representación coherente y cree que el objeto al que dicha imagen se refiere tenga una cierta constancia en el tiempo. Resulta tan claro que el proceso de construcción de la identidad coincide de alguna manera con la progresiva definición del concepto de sí: resulta ahora indispensable detenerse en modo más puntual sobre las etapas, en las diversas edades de la vida, a través de las cuales pasa la elaboración del concepto de sí.

Fiske y Taylor, Social Cognition, 1991,p.181-182, definen así el concepto de Self(o representación de sí): «La representación mental que tiene la persona de los propios atributos de personalidad, de los roles sociales, de la experiencia pasada, de los propósitos futuros. La representación de sí que una persona ha depositado en la memoria se presenta muy similar a aquella que concierne a otros conceptos: solamente que es más compleja y variada».

Un volto o una maschera?
Firenze,1997,p.292

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Los discursos sobre personalidad, identidad se asientan sobre una concepción de la vida, vale decir una forma de concebir y de ponderar a lo que en la vida le asignamos o no valor, un sentido que valga la pena o la carencia del mismo. En otras palabras, nuestros discursos sobre personalidad e identidad son simultáneamente discursos de horizonte ético e incluso moral, axiológico. La formación de una personalidad protagónica como expresión de identidad individual y social conlleva entonces un insoslayable contenido ético, moral que le imprime un carácter de integralidad y de directas implicancias de coherencia en los comportamientos, en los estilos de vida, en el quehacer cotidiano, en la función pública y privada y radicalmente en el mundo de los sentimientos, de los afectos, de la pasión y del placer. Por ello es que postulamos la pedagogía de la ternura como referente conceptual y práctico en la formación de una personalidad protagónica.

En este sentido, el paradigma del protagonismo también abre un camino de deconstrucción y de construcción de una nueva subjetividad.

EL SUJETO Y EL PODER

«Todos aquellos movimientos que tuvieron lugar en los siglos XV y XVI y que tuvieron en la reforma su máxima expresión y resultado, deberían ser analizados como una gran crisis de la experiencia occidental de la subjetividad y una revuelta contra las formas de poder religioso y moral que dieron forma, durante la Edad Media, a esta subjetividad...»

«La necesidad de tomar parte directa en la vida espiritual, en el trabajo de la salvación, en la verdad que habita en el Libro, todo eso, fue una lucha por una nueva subjetividad».

Michel Foucault.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

8.- ACTORÍA SOCIAL Y PERSONALIDAD PROTAGÓNICA.

Entramos en uno de los tópicos que en las últimas décadas han ocupado de forma significativa el quehacer de las ciencias sociales, en particular de la sociología. Autores como Alain Touraine han dedicado sus mejores y actualizadas reflexiones a la cuestión del *sujeto, del actor*²⁶⁶.

En efecto, los discursos en materia social, política, pedagógica cobran una fuerza ética e histórica cuando colocan al centro de sus preocupaciones al sujeto, pues en la medida en que el individuo deviene sujeto, trastoca el orden establecido cuando éste es sujeción, opresión, dominación, sometimiento o absolutización de la propia cultura, de la propia comunidad, de la propia ideología, del propio pensamiento²⁶⁷. En sentido estricto, *sujeto y protagonismo*²⁶⁸ se postulan.» El individuo por lo tanto, se confirma a sí mismo como sujeto en cuanto protagonista personal de su propio conocimiento y, a través de éste, de su propia afirmación en el mundo»²⁶⁹. Consideramos que el paradigma del protagonismo imprime a nuestro discurso moderno sobre sujeto una radicalidad no sólo conceptual sino en sus implicancias histórico sociales, en el quehacer cotidiano, vale decir que instaura un modo, para nosotros novedoso, en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos dándoles ²⁷⁰, demandándoles a las relaciones de significación y a las relaciones de poder la exigencia de centrarse en el sujeto, no sólo en lo que éste es, sino en lo que éste hace²⁷¹.

El concepto de sujeto ha tenido una evolución enriquecedora; de su acepción como *súbdito* a la de *persona* con autonomía²⁷². En conformidad a la noción de protagonismo y al alcance que le damos, el sujeto no sólo goza de autonomía sino que ésta, por ser relativa, arrastra indefectiblemente una relación a los otros y «en vez de hablar de una libertad esencial, sería mejor hablar de un *agonismo*, de una relación que es al mismo tiempo recíprocamente incitación

266 Ver **Alain Touraine: -Farhad Khosrokhavan**, “A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto” Paidós Estado y Sociedad 96, Bs As, 2002, 270 páginas, passim.

267 Ver **Alain Touraine**, «Sociología de la acción», «¿Podremos vivir juntos?», etc.

268 Ver **Alain Touraine**, p.245.

269 Ver **M.Dallari**, op. cit. p.7.

270 Ver **Michel Foucault**, op. cit. p.3, «...Mi objetivo ha sido elaborar una historia de los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos»

271 Ver **Alain Touraine**, «Podremos...?» p.39: «La disociación de la economía y las culturas conduce o bien a la reducción del actor, a la lógica de la economía globalizada, lo que corresponde al triunfo de la cultura global que acabamos de evocar, o bien a la reconstrucción de identidades no sociales fundadas sobre pertenencias culturales y ya no sobre roles sociales. Cuanto más difícil resulta definirse como ciudadano o trabajador en esta sociedad globalizada, más tentador es hacerlo por la etnia, la religión o las creencias, el género o las costumbres, definidos todos como comunidades culturales...Si la cultura global se separa de las instituciones sociales, éstas se convierten en nuevos instrumentos de gestión...El actor, entonces, deja de ser social; se vuelca sobre sí mismo y se define por lo que es y ya no por lo que hace».

272 Ver **M. Dallari**, «La emancipación de la palabra sujeto del concepto de súbdito hacia el de persona autónoma, tiene por tanto inicio en la sociedad pre-renacentista y encontrará luego, en particular, su afirmación con el nacimiento y el consolidarse del llamado «pensamiento científico»...El individuo confirma por tanto a sí mismo como sujeto en cuanto protagonista personal del propio conocimiento y, a través del mismo, de la propia afirmación en el mismo. El sujeto es el hombre, el objeto es el mundo». p5-7.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

y lucha, es una promoción permanente, en vez de una confrontación cara a cara que paraliza a ambas partes»²⁷³.

Pero como todo discurso, el discurso sobre protagonismo goza de autonomía relativa en referencia a la experiencia o indicador histórico que le diera origen, lo que abre la posibilidad de su cooptación nominalista y la modificación de su sentido. Pero también, la posibilidad de que abra nuevos espacios de comprensión de la realidad y el planteamiento de realidades alternativas. Conceptualizar el sujeto protagónico, nos refiere a una comprensión directa de sus cualidades personales antes que a sus posibles roles sociales, es decir, refuerza el carácter no social de la relación con el otro, con los otros. El actor social se define por su libertad y no por el cumplimiento de un rol social²⁷⁴, o el de una responsabilidad social. La idea de sujeto, entonces, combina tres elementos: la resistencia a la dominación, como expresión de valoración de la libertad; el amor de sí como afirmación positiva de la propia autoestima, de la autoconfianza, de la autodirección; el reconocimiento de los otros como sujetos²⁷⁵, es decir, como iguales y diferentes, fundamento del derecho a la diversidad en cuanto garantía de fraternidad²⁷⁶. Esto equivale a reconocer que cuando de sujeto se habla, no se está entendiendo sólo su dimensión intrapsíquica individual, sino su esencialidad colectiva. Es, quizá, en esta perspectiva que Alain Touraine asume el sujeto como movimiento social²⁷⁷ y que desde una teoría comunitarista, se sostendría que «la imagen individualista de la persona es ontológicamente falsa»²⁷⁸.

Actoría social evoca acción; actoría social desde el paradigma cultural del protagonismo vincula acción con el mundo de los valores. El sujeto por la *subjetivación*²⁷⁹ deviene actor, es decir, el que modifica su entorno material y, sobre todo, social, «transformando la división del trabajo, los modos de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales»²⁸⁰. Es esta actoría social de carácter protagónico, que está a la base del discurso

273 Ver **Michel Foucault**, p.19 y en p.4: «La primera cuestión a revisar es la que yo llamaría, las *«necesidades conceptuales»*, lo cual significa que la conceptualización no debería estar fundada en una teoría del objeto, ya que el objeto conceptualizado no es el único criterio para una buena conceptualización. Deberíamos tener en cuenta las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización. Es necesaria una conciencia histórica de nuestras circunstancias actuales. La segunda cuestión a revisar es el tipo de realidad con la que tratamos.»

274 Ver **Alain Touraine**, *«Qu'est-ce la démocratie?»*, p.180. «Critique de la Modernité...op.cit, p. 243»

275 Ver **Alain Touraine**, *ibidem*, p.178.

276 Ver **Elsa Bardales**, *op.cit.* p. 288.

277 **Alain Touraine**, *«Critique...»*, p. 271ss.

278 **Sinesio López**, opiet «Una nueva concepción del individuo implica una nueva concepción de la comunidad. Una comunidad «comunitarista» es más que una asociación: Ella es una unidad de la que los individuos son miembros. Esta membresía no es ni artificial ni instrumental, pues ella tiene su propio valor intrínseco...» p. 96.

279 Ver **Alain Touraine**, p. 244, «La Subjetivación es la penetración del sujeto en el individuo y por lo tanto la transformación parcial del individuo en sujeto» en *«Critique de la Modernité»*

280 Ver **Alain Touraine**, *«Critique de la modernité»*, *op. cit.* p.243; Ver **Michel Foucault**, *op. cit.*: «Generalmente puede decirse que hay tres tipos de lucha: contra las formas de dominación (étnicas, sociales y religiosas); contra formas de explotación que separan a los individuos de aquellos que ellos mismos producen; o contra aquello que ata al individuo así mismo y lo subsumen a otros de esta forma (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y sumisión). Hoy en día, la lucha contra las formas de sujeción-contra la sumisión de la subjetividad- se está volviendo cada vez más importante, incluso cuando las luchas contra las formas de dominación y explotación no han desaparecido, más bien lo contrario»

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

y reconocimiento del *status* del niño.²⁸¹, que de manera alguna puede ser reducible al desempeño de roles o tener a éstos como fundamento del *status*. En los escenarios futuros que se perfilan como cambiantes a ritmos que pasaron a ser de una celeridad habitual y que por su desacompañamiento con los tiempos de asimilación, adaptación y , en particular, con los tiempos para el discernimiento o el distanciamiento crítico y la elaboración de alternativas, -lo que será inevitablemente percibido por las mayorías como un escenario de caos en lo subjetivo individual y en la subjetividad social- nos obligan a recolocar al centro del quehacer de la humanidad al *sujeto* y a éste como *actor*. El inminente riesgo que se cierne en dichos escenarios, es el de nuevas formas de negación, de alienación estructural y espiritual²⁸². Desde la perspectiva ética del protagonismo y de su abordaje como paradigma cultural, el discurso sobre el mismo cobra pertinencia teórica y práctica. Aunque en el contexto actual y las tendencias que anuncia, el protagonismo aparezca como un discurso sin contenido, sin referentes convincentes, específicamente si de niños se trata, éste deviene una utopía que recoge deseos, aspiraciones, intereses, satisfacción de necesidades porque ya es realidad, embrional, pero realidad. En buena medida, el futuro de los niños y niñas en dichos escenarios dependerá de lo que se logre avanzar hoy y mañana en la mañana en la perspectiva del protagonismo no sólo de la infancia, sino de los sectores que hoy ven con mayor violencia negado su derecho a ser protagonistas.

«En un mundo en cambio permanente e incontrolable, no hay otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar unas experiencias vividas en construcción de sí mismo como actor. Ese esfuerzo por ser actor es lo que denomino sujeto que no se confunda ni con el conjunto de la experiencia ni con un principio superior que lo oriente y le dé una vocación.. Sujeto no tiene otro contenido que la producción de sí mismo. No sirve a ninguna causa, ningún valor, ninguna otra ley que su necesidad y su deseo de resistirse a su propio desmembramiento en un universo en movimiento, sin orden, ni equilibrio...La apelación al Sujeto es la única respuesta a la disociación de la economía y la cultura, y también la única fuente posible de los movimientos sociales que se oponen a los dueños del cambio económico o a los dictadores comunitarios. Afirmación de libertad personal, el Sujeto es también y al mismo tiempo un movimiento social»

Alain Touraine,
¿Podremos vivir juntos?, p.21

281 Ver si se cita a **Alain Morice**, «*Le partenarisme rapport de domination adapté à l'exploitation des enfants*» en **B. Schelemer**, op. cit. p.269

282 Ver **K. Langton**, op. cit., p.70: «La anomia, la impotencia, el control externo, la falta de significado, el aislamiento, la falta de compromiso, la desconfianza política, etc., han sido incluidos dentro de la dominación de *alienación*».

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

9.- LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA COMO PEDAGOGÍA DEL PROTAGONISMO

La labor educativa que encuentra en la pedagogía de la ternura un vector global importante, apunta incansablemente a que cada uno pueda crecer y desarrollarse con sentido de autonomía- siempre relativa en el sentido de relacional- de una personalidad que exprese no sólo relación, sino encuentro, amistad y si es posible una tendencia a la *koinonía*, es decir a la comunidad y comunión. Nada de ello puede hacerse y lograrse sin una motivación, una actitud, un lenguaje y una capacidad de cultivar la disponibilidad y mantener espacio para que germine positivamente el afecto, la dimensión de sensibilidad que predisponga a la comprensión, a la conmoción, a la *philia*. Es en esa dinámica, nada fácil y muchas veces exclusivamente reservada a quienes no discriminamos y a quienes nos sentimos cercanos y que se hace imposible frente a quienes consideramos menos o no sólo diferentes, sino discriminables para nuestros sentimientos.

Pero en todo caso, en la teleología educativa, y en la práctica social que es la educación, nuestra aspiración se mantiene adherida a poder contribuir a que cada persona pueda cultivar y desarrollar una personalidad que le permita ser, de hecho, co-constructora de una sociedad en la que se pueda sin pausa aprender la condición humana. En nuestro entender, ir siendo protagonista de su propia vida y a que los otros también lo vayan siendo, está inseparablemente ligado a devenirlo como resultado de relaciones marcadas por el afecto, por el cariño, por el amor humano. Ello debe preñar toda relación humana, todo encuentro y muy en especial mientras estamos en lo que se ha dado en llamar el proceso de configuración de la personalidad, de la identidad personal y social.

Tendríamos que rescatar la dimensión fundante de lo afectivo, en particular en los primeros años de vida de cada ser humano. Restrepo nos recuerda que «podemos hablar del poder de la ternura desde estas experiencias, al parecer intrascendentes y anodinas, que se revelan sin embargo fundamentales para la construcción del sujeto social y de su estructura ideológica y valorativa»²⁸³ Así como hay en cada ser humano que aprender a ser humano, así hay que aprender a ir siendo protagonista, conductor de la propia vida, personal y colectiva. La pedagogía de la ternura encuentra aquí su lugar, su espacio, su tiempo. Y si vamos siendo protagonistas en la medida que contribuimos a que otros también lo vayan siendo, podemos decir que se trata de un tiempo que dura la vida.

283 L.C. Restrepo, «El Derecho a la ternura», Arango editores, Bogotá, 1994, p.13

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Lo que intentamos dejar asentado, es que no podemos hablar de protagonismo sin reconocer que es en la pedagogía de la ternura que encuentra su condición, su estímulo, el factor dinamizador y constructor de una personalidad protagónica que no sea sinónimo de personalidad autoritaria. Lo sabemos, la afectuosidad puede estar al engañoso servicio de intenciones perversas y no sólo como componente de un sincero esfuerzo por ser dignos. «Es fácil encontrar que personas autoritarias, que buscan someter al otro a su control, lo chantajea con el apoyo afectivo, acorralándolo a partir de sus exigencias y necesidades,²⁸⁴ cambiando las normas de acuerdo a las circunstancias y caprichos del momento» Aprender a discernir esto, constituye una necesidad para no llevarse a engaño cuando suenan aires celestiales en las relaciones pedagógicas, pero que no anuncian sino sujeción, dependencia, dominación. Es bueno traer a colación lo que Foucault escribe comentando el pensamiento de Aristóteles, «...entre el hombre y la mujer, la relación es «política»: es la relación de un gobierno y de su gobernado. Para el buen orden de la relación, es necesario que ambos participen de las mismas virtudes, aunque cada uno a su manera. El que manda...el hombre, pues- posee la virtud ética en plenitud, mientras que en el caso de los gobernados- y para la mujer- es suficiente tener «la suma de virtud apropiada para cada uno....» y comenta: «se trata de virtudes de subordinación»²⁸⁵ A esto nos referimos al hablar de formas perversas de manejo de lo afectivo, nada privativo de nuestra época por cierto.

Podemos reconocer que tanto el discurso sobre protagonismo como el de la relación pedagógica bañada de afecto, de cariño, de ternura están centrados en el reconocimiento de la centralidad de los sujetos que entran en relación y que están llamados a seguir siendo ellos mismos aunque, eventualmente, enriquecidos por la relación educativa. Es en esta perspectiva que los aportes a la práctica pedagógica hechos por Carl Ranson Rogers vienen a dar un sustento desde las prácticas terapéuticas a los discursos de la pedagogía de la ternura y del mismo protagonismo En efecto son principios centrales en la orientación rogersiana la centralidad de la persona para devenir tal²⁸⁶. «Como en la terapia, será en el proceso educativo y didáctico, al sujeto le compete la tarea de construir la propia *personalidad*. Sea el terapeuta como el educador facilitan el proceso de crecimiento como catalizadores de las *fuerzas sanas y constructivas* que empujan desde lo interior al paciente y alumno a la *autorrealización*»²⁸⁷ Y es que encontramos una estrecha relación en lo que es la auto direccionalidad, la autonomía, el protagonismo y la pedagogía de la ternura. Quizá lo que diferencia la orientación rogersiana

284 Ibidem, p. 94

285 Michel Foucault, «Historia de la sexualidad. 2.- El uso de los placeres», siglo XXI, 1999, p.12

286 C.R.Rogers, «Client Centered Therapy: Its current practice, implications and theory», Boston, 1951; «On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy», Boston, 1961; «On personal power», N.Y., Delaconte Press, 1977; «A way of being», Boston, 1980.

287 Citado por P.Braido, Prevenir non reprimere..., op.cit, p.388

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

de nuestro entendimiento del protagonismo, refiere al carácter no sólo individual sobre el que trabaja el terapeuta en la atención individualizada, sino el carácter irrenunciablemente colectivo de referirnos al mismo²⁸⁸; el otro aspecto refiere al carácter político de nuestro discurso sobre protagonismo aunque debemos reconocer que Rogers plantea su enfoque para todos, pacientes o no; nuestro acercamiento a la ternura como virtud no privatizable ni reducible al ámbito doméstico o como recuerda Restrepo, el derecho a la ternura no puede entenderse como parte de la «categoría de derechos domésticos, relegados y vergonzosos»²⁸⁹. Hay además coincidencia total en relación a aquello de que «se trata de una habilitación no autoritaria a la libertad, a la capacidad de autodeterminarse, al sentido de responsabilidad y al espíritu de iniciativa»²⁹⁰. Observamos cómo desde la etimología y campo semántico del protagonismo encontramos acepciones y significados que se enriquecen mutuamente con lo señalado por el terapeuta norteamericano. En efecto, Rogers está recolocando la cuestión del poder en la relación terapéutica y paciente asignándole a éste la tarea de auto producirse como ser humano con la colaboración del terapeuta evidentemente; pero además colocar todo ello dice estricta relación a dignidad e identidad e identificación. Este desarrollo auto *poético*, constituye un enfoque de epistemología de la pedagogía de la ternura y del protagonismo que presuponen el cultivo de lo que los griegos llaman la *enkráteia*, es decir el dominio de sí, de todos los que entran en relación pedagógica, resultado este dominio de entender la relación educativa como una relación agonística, es decir por afirmar la vida.²⁹¹

288 En esto asumimos el pensamiento de **E. Durkheim**: «La educación crea en el hombre un ser nuevo...ese ser nuevo que la acción colectiva, por la vía de la educación, constituye en cada uno de nosotros, representa lo que en nosotros hay de mejor, lo que tenemos de propiamente humano..En el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es hasta en los detalles, la obra de la sociedad», *Educación y Sociología*, Madrid, La lectura, 1985, p.8.

289 **L.C. Restrepo**, op.cit.,p.9

290 **P. Braidó**, op.cit, p.388. Ver además, **Daniele Bruzzone**, «*Psicoterapia e pedagogia in Carl Rogers, Una ricerca sui contributi dell'approccio centrato sulla persona all'educazione*, en *Orientamenti Pedagogici*, n.45, 1998, p.447-465

291 **M. Foucault**, op.cit.,p. 63, trabaja esta perspectiva desde el pensamiento griego, el *auton heauton archeia*, dominio de sí mismo, p.62.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

REFLEXIONES ABIERTAS

1.- Este ensayo no ha tocado los aspectos aplicativos de la pedagogía de la ternura. En realidad, se trata de un trabajo que requiere de sistematizaciones o monografías intermedias y específicas para ir recogiendo los nuevos retos metodológicos y didácticos que las experiencias van entregando. En otras palabras, el docente suele preguntarse por qué tiene que ver la pedagogía de la ternura con el currículum oficial, con el PDI, con la programación curricular, etc. Todo ello, consideramos, debiera ser el resultado de un trabajo de cotejo de experiencias y de reflexión teórica de un grupo de personas interesadas en empezar este proceso. El ensayo apenas si pretende desbrozar el terreno conceptual, señalar al vasto campo de cuestiones que subyacen a un escueto bosquejo de aspectos a debatir en lo teórico y a intentar intuir las pistas de concreción del discurso en las relaciones familiares, escolares, comunitarias, etc.

2.- La cuestión intercultural es igualmente central. La mayoría de nuestras categorías pertenecen a enfoques antropocentristas y no se preguntan por cómo se ve todo ello desde otras cosmovisiones. Este ensayo no escapa a dicho sesgo y requiere para su propia reformulación teórica de combinar saberes surgidos y cultivados en otros contextos culturales. Particular atención debe ponerse en lo que atañe al mundo de las subjetividades, del desarrollo psicológico, afectivo, de los sentimientos y de la expresión de las emociones en otras culturas. Ello además debe cubrir el campo de la sexualidad, de la significación del cuerpo, del placer, del deseo tal como se entienden y viven en culturas no occidentales en nuestro país. No se trata de subestimar los aportes que el pensamiento occidental ofrece sobre todos estos aspectos de la vida, sino de preguntarnos por cómo otros viven lo mismo y quizá ello permita sortear de mejor forma la permanente tendencia a generalizar lo nuestro, a pretender que se trata de una universalidad que no se da sino bajo la forma de dominación y de neocolonización de modos de vida, de comportamiento y de pensamiento.

3.- La pedagogía de la ternura sigue siendo una propuesta y requiere de otros aportes disciplinares para ir conformando un corpus teórico que le permita ganar ciudadanía en el sentido común, en la sensibilidad social. No basta incidir las relaciones interpersonales, se requiere concebir la pedagogía de la ternura como un modo de vida, como una nueva cultura no sólo pedagógica, sino democrática, es decir como una virtud política como señalan los aristotélicos.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Uno de los aspectos a tomarse en cuenta es cómo la pedagogía de la ternura aborda a niños y niñas de la primera edad o a púberes, adolescentes o jóvenes. Pero además una cosa es el ámbito familiar, otra es la escuela y muy diferentemente el ámbito universitario o de institutos de educación superior no universitaria. Igualmente, cómo se vive desde el enfoque de la pedagogía de la ternura la relación con organizaciones sociales de base, con grupos de enfermos, de personas afectadas por el SIDA o por consumo indebido de drogas o con pacientes de salud mental o con personas de la tercera edad. Tema por cierto abierto en demanda de reflexión y de socialización de las experiencias en curso.

4.- Pero quizá uno de los aspectos que más parece contradecirse con el discurso de la pedagogía de la ternura sea la cuestión de la disciplina, de la orientación de los niños desde su tierna edad y luego de adolescentes. Se tendría la impresión entonces que disciplina, rigor, corrección no calzan con la pedagogía de la ternura. Afirmamos que no es necesariamente así, pero debemos reconocer que son aspectos que deben ser trabajados puntualmente y llegar a sugerencias operativas que puedan dar cuenta de las múltiples como inverosímiles circunstancias en las que padres de familia, docentes y trabajadores sociales en general nos encontramos en todos los rincones del país.

5.- Desde el punto de vista de la orientación o la llamada tutoría educativa, conviene alertar que no es en el ámbito de la orientación personal o de las terapias en la que hay que revestirse de afabilidad, sino en el íntegro de la relación pedagógica, personal y colectiva. La pedagogía de la ternura, quizá, puede ser el nuevo nombre de lo que se ha dado en llamar *resiliencia*, es decir la capacidad de irse asumiendo como capaces de hacer las cosas bien no obstante las circunstancias adversas en la historia personal o colectiva pasada o actual. En todo caso, la pedagogía de la ternura le es componente indispensable a todo esfuerzo resiliente.

6.- Igualmente requerimos de indicadores que nos permitan reconocer de los avances de lo que podríamos llamar una pedagogía de la ternura que se vaya expresando en la cotidianidad, pero además requerimos de una evaluación entendida como proceso que garantice vigilancia y orientación, renovación de motivaciones para seguir apostando por sociedades, de todos los tamaños, que hagan del eros, de la *philia* una mejor posibilidad de que el desarrollo del *ágape* exprese la voluntad ética, política de aprender la condición humana ella misma en *philia* armoniosa y en *ágape* profundo con todo lo que nos rodea, nos sitúa y nos hace trascendentes.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

ANEXO

Hemos considerado pertinente reproducir lo que fuera la primera conferencia en la que se enunciara la Pedagogía de Ternura en nuestro país. No sólo describe el contexto de entonces, sino algunas intuiciones que en cierta medida conservan cierta vigencia hoy y que se ven corroboradas, por aspectos señalados trece años después, en el Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación. Asimismo y luego de cinco años, dirigida no a maestros de escuela, sino a policías, hemos incluido una presentación tomada de una conferencia a la Policía Nacional del Perú. La primera es en un período difícil del conflicto armado; la segunda, es habiendo formalmente concluido dicho conflicto. Ambas conservan un tono coloquial en que fueron presentadas, y un lenguaje que no hace la distinción de género.

APUNTES PARA UNA PEDAGOGIA DE LA TERNURA

Introducción

Se me ha pedido hilvanar algunas reflexiones en torno a lo que podríamos llamar «una pedagogía de la ternura.». Reciban un cariñoso saludo, colegas venidos de Yapahuanca, Cerro de Pasco, corazón de la mancha minera de nuestro país.

El contexto en que vivimos

En este momento en el que Ustedes están, porque vienen de lugares muy "calientes», no porque haga mucho calor, pero sí porque hay una temperatura alta en términos de conflictos sociales por la convulsión social, por el escenario de violencia y de guerra. Podría parecer un poco ingenuo estar hablando de blanduras y de ternuras, porque un escenario marcado por la violencia es un escenario endurecido, escenario en que no se puede estar con concesiones, donde las posiciones ideológicas colectivas como las posiciones personales tienen que tener un perfil muy nítido precisamente para poder distinguirse de aquello que de alguna manera podría ser si no ambiguo, claramente equivoco, claramente inaceptable.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Yo creo que incluso la misma expresión, cuando se trata de hablar de contexto social, donde no hay conflicto o por lo menos el conflicto no llega a tener las características que tomó en las regiones de donde ustedes vienen, todavía pareciera justificarse. Pero hablarle a compañeros que cotidianamente están confrontados con situaciones de violencia como la zona de donde ustedes proceden, parecería un poco contradictorio y hasta un poco ingenuo estar hablando de ternura, ya que la ideología dominante nos ha metido el concepto de ternura como un concepto de debilidad. Nos los ha bañado, yo diría, de una especie de intimismo, como que la ternura es propia de la pareja o es propia de la relación con los niños, o de padres hacia el niño. Lo que no se acepta es como parte de una propuesta social, como una forma de hacer trabajo social y trabajo político y por lo tanto tampoco puede tener fuerza cuando de esto se trata en el campo pedagógico.

Tendencia al pragmatismo

Lo importante es que a veces parecería que una actitud de sensibilidad, de cariño, de aprecio que debe tener el educador permanentemente en su relación con los demás, más aún si son niños o adolescentes, si son personas en formación, parecería que está reñido con la necesidad de una cierta eficacia, con un cierto concretismo al que nos llama la presión lógica de una situación violenta. Pareciera que, y eso es lo que recogía de las compañeras de las regiones del Sur en un encuentro, tenemos la necesidad de casos concretos, la necesidad de cosas prácticas para salir al encuentro de la situación: es reclamo justo, reclamo que por concreto es tan complejo e inmediatamente desafía una especie de antagonismo entre lo que podría ser el pensar, en términos de mediano y largo plazo, porque no pueden ser resueltos en lo inmediato y por la necesidad de algo más pragmático.

Yo creo que la tendencia de un escenario de guerra es a volvernos muy pragmáticos y esto que para los gringos es una virtud para nosotros puede terminar siendo un defecto. El reclamo de ser más pragmático, más concreto no hace sino encubrir un cierto sentimiento de impotencia, una cierta estructura pesimista ante la realidad que podemos tener, y ustedes no son ningunos derrotados; la prueba es que están aquí, es que tienen capacidad y se dan el tiempo para pensar, para reflexionar para retomar las cosas que se están haciendo cotidianamente en el aula y fuera del aula; y diría que aquellos que están confrontados permanentemente a situaciones duras como las que todos ustedes pasan diariamente, serían los que tendrían más razón para ser pesimistas, y no lo son porque han estado discutiendo ustedes estos días el qué hacer o cómo continuar haciendo lo que estamos haciendo y cómo hacerlo mejor. Entonces, a veces esta necesidad de lo concreto, de lo pragmático puede ser el resultado y puede alimentar la tentación del pesimismo ante una situación tan dura. Para mí, el pesimismo es una enfermedad del espíritu y

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

como dice el Evangelio por algún lado, el único pecado que no tiene perdón es el pecado contra el espíritu. El pecado contra el espíritu es un pecado de pesimismo y desconfianza. Finalmente es un pecado por el que se dice que no es fácil, que no es posible que las cosas se transformen y no es posible que las cosas sean mejor; eso es un pecado contra la Resurrección por eso es que es pecado contra el espíritu, El pesimismo puede terminar siendo una enfermedad del espíritu tremendamente difícil de curar cuando se colectiviza y deviene endémica.

Nosotros consideramos que es muy importante oponer no la declaración lírica de que sí las cosas van a cambiar, de que es posible parar la guerra si somos honestos, de que vamos a cambiar y que lo hacemos con discursos fáciles o simplemente moralizantes. Pero sí la convicción de la necesidad de lo que ustedes están haciendo es la materia prima, es la base material para la transformación, es decir, acompañar procesos de las comunidades, contribuir a la reflexión de los niños y de las niñas, hacer que la escuela devenga un tiempo y espacio de resignificación de la vida para todos los participantes, hacer que el maestro sea un referente de serenidad, de sensatez y de cordura en tiempos tan movidos para todos.

El educador en situaciones de violencia.

La lógica que se ha instaurado de violencia y de guerra en el país. Es una lógica que nos ha involucrado absolutamente a todos y no habrá capacidad de entender a los que están en estas zonas, ni de entender cuáles son las medidas preventivas que se pueden hacer, si no entendemos más a fondo la violencia. Si ustedes me permiten, las menciono brevemente, cinco formas de violencia que van a configurar nuestro país y que se expresan a nivel de lo que es:

- 1.- La discriminación racial que ha cobrado tanta fuerza pública ahora con estas elecciones. La discriminación frente al serrano sigue siendo una de las discriminaciones la más constante, la más evidente.
- 2.- Otra violencia se da en las relaciones cotidianas y esa violencia tiene que ver con las expresiones de lucha política que es amarga y que se traslada de alguna manera a las relaciones intrafamiliares e intraescolares.
- 3.- Tenemos también el machismo que es un problema e influye sobre las formas de dar cariño, la manera de recibirlo, a veces está revestido de ciertas formas aparentemente contradictorias, como el autoritarismo y el rigor al lado de mimos y concesiones.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

4.- Señalemos también la violencia propiamente política, sobre la que ustedes tienen más información que yo.

5.- A ello añadamos, la violencia paramilitar y la violencia del narcotráfico.

En este contexto el maestro dejó de ser el que enseña matemática como si éstas se estuvieran aprendiendo en el hiperurano. Pero incluso es insuficiente informar sobre cuáles son las normas, los derechos o el habeas corpus, o los procedimientos para hacer denuncias, etc. Y es que también el maestro, la maestra está llamado a ser defensor y promotor de la capacitación en derechos humanos.

En este contexto, además, el maestro tiene que pasar a ser un psicólogo descalzo, un curandero en el sentido más estricto de la palabra, curandero de los espíritus golpeados por la guerra, por la violencia, porque no hay tantos psicólogos que se vayan a esas zonas a hacer un trabajo de acompañamiento; entonces el maestro tiene que hacer de todo, Y éste es un campo en el que nuestra preparación pedagógica es insuficiente, cuando no, inexistente para estas circunstancias. Tenemos algunos elementos de psicología que nos han dado cuando estábamos en formación magisterial, pero los estragos de estas violencias son tales que no bastan. Nuestra población infantil, adolescente y juvenil está «en alto riesgo de salud mental», porque está estresada, tensa mentalmente, inhibida por la inseguridad, por el temor, por la angustia contenida. Frente a esto lo que sentimos es una cierta impotencia, que no es falta de ganas por hacer algo, sino conciencia de las dificultades y de lo complejo de la tarea.

Estuve en enero último en Orurillo, que queda a 30 o 40 kms de Ayaviri. Acababan de matar a 8 personas de esa población, quedaron 31 niños huérfanos. Esa noche, esos niños se transformaron en adultos, los ha dejado con otra psicología, con otras reacciones. Aquí, ¿qué hace el maestro?. Éste se tiene que transformar también en un promotor de lo que es la salud mental de la población. Este es un campo que los maestros no podemos eludir. Y es desde aquí que quisiera elaborar algunas cosas de esto que estamos llamando una pedagogía de la ternura.

La cultura del grito como antesala a la cultura del golpe,

Nosotros estamos llenos de lo que podríamos llamar una «cultura del golpe». Hay un componente casi aceptado por todo el mundo como algo natural de las prácticas cotidianas en la escuela y en la casa que consiste en querer «educar» a los niños dándoles cocachos y palmazos, aunque decimos que lo hacemos con cariño y hasta por cariño. Esta cultura del golpe está muy internalizada entre nosotros.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

El golpe apunta, fundamentalmente, a poner orden, a suscitar obediencia. Pero lo que está por debajo es la búsqueda de sumisión. Lo que queremos no es que obedezcan, sino que se sometan. Porque lo que buscamos es una eficacia inmediata, muy pragmática: mientras no «le den», decimos, no va a hacer caso, mientras no le duela, no obedece.

Aquí entramos en un tema que para los maestros siempre es clave en la relación pedagógica y para nuestro concepto de autoridad: la disciplina. Pareciera que una pedagogía de la ternura es la indisciplina del dejar hacer o una especie de licencia para hacer lo que venga en gana y prohibición para que el adulto intervenga. Es decir, ternura como sinónimo de concesión.

¿Qué es la disciplina en un país golpeado por los cuatro costados. Pero entonces debemos estudiar la lógica del torturador, porque si hablamos de que hay que darle un golpecito, un jalonecito de orejitas, suena medio bonito, es una especie de cachetadón con sordina. Pero si a eso lo llamamos «tortura», es otra cosa. En el contexto en que vivimos en el país, el golpe es tortura porque el torturador es el que está en posición de autoridad y de impunidad. El torturador tortura para obtener sumisión, información o escarmiento. Cuando nosotros en el aula empleamos el palo, la cachetada, estamos buscando lo mismo.

Ustedes dirán que las torturas en la cárcel no son sólo físicas, sino psicológicas, y que éstas son las peores. Sabemos que el maestro trabaja en condiciones deplorables y que él mismo es golpeado en todo el sentido de la palabra, pero además, el golpear a alumnos que vienen prácticamente traumatizados psicológicamente y con una gran cantidad de problemas que no les permite captar bien la enseñanza, deviene en una complicidad con lo que está pasando en el entorno, en constituirnos como constructores de una cultura de la violencia y de la impunidad de los responsables de dichas violencias.

El sentido y significado de la disciplina: aprender

Nosotros quisiéramos, y esto es parte de esta propuesta, pasar de un trabajo de disciplina que siempre estuvo basado en la exterioridad, en una disciplina obtenida desde fuera de las convicciones, desde fuera de los sentimientos, del reconocimiento propio, y que crea un armazón coactivo, a una disciplina desde dentro y esto supone, varias cosas. Supone, en primer término, haber logrado un mínimo nivel de motivación, de convencimiento sobre lo que hay que hacer; supone también haber logrado el aprecio, el reconocimiento de algunos valores que no son ni el sometimiento, ni el del orden formal, ni el de la eficacia inmediata, sino más bien el logro de mejores condiciones

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

de aprendizaje, de rendimiento personal y colectivo, el clima de buen entendimiento, el valor de la palabra que corrige y orienta, etc. Supone haber logrado algo muy importante, y que es un minino de autoestima.

Apunta también a obtener un orden para superar lo anárquico y lo caótico de la vida social, de la a comunidad, del grupo base, de la familia. Pero el proyecto no es sólo el orden, es, en primer lugar, lograr una «conciencia humanitaria»; segundo, desarrollar el poder subjetivo y tercero, desarrollar una identidad social particular en lo que es la solidaridad, el sentimiento de clase.

Educar en Derechos Humanos: forjar una conciencia humanitaria

Cuando hablamos de disciplina estamos partiendo de las condiciones de violencia que vivimos. ¿Qué quiere decir conciencia humanitaria? Ustedes son testigos que no solamente estamos en una situación de violencia, sino que estamos en una situación de guerra sucia de todos lados. Ojalá que se respetara el derecho fundamental: la vida. Pero hemos perdido hasta los niveles de racionalidad básicos del ser humano. Cuando se empieza a justificar que por ser soplón a alguien se le puede cortar las orejas o que se le saque un ojo y que se le vaya descomponiendo por partes, etc., nos preguntamos ¿que pasó acá?. Las formas equivocadas de hacer usticia toman visos de ensañamiento, de brutalidad. No solamente estamos ante la muerte, sino que estamos ante las formas más sádicas de muerte, donde se mata a una persona que está en el hospital, donde se mata con ensañamiento a un niño de pocos años, o de meses.

Todo esto quiere decir que nosotros como sociedad estamos perdiendo, que la violencia termina endureciendo nuestras conciencias y podemos terminar legitimando cualquier forma de ajusticiamiento, de barbarie y no es que se trate sólo de formas, sino que ante lo inevitable, ante la impotencia, es evidente que sólo nos queda el recurso del sentido humanitario y esto se puede perder o mejor dicho, el sentido humanitario se debe educar, se debe construir, no se puede dar por sentado que se tenga espontáneamente. Lo primero que se hace en la formación militarista es hacerlo simular el matar, se le suele decir: «no hay que tener «sentimientos», tienes que estar dispuesto a matar incluso a tu padre o a tu madre, a denunciarlos.

La sociedad está perdiendo el sentido humanitario, la reserva de humanitarismo que pudo tener, y esto vale para amigos como para enemigos. La conciencia humanitaria no distingue entre el que fue adversario y el que es colega. Si no hay un discurso o un trabajo más serio en recuperar la conciencia humanitaria en la sociedad peruana, yo creo que la violencia se hará un problema sin salida.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Y esto que aparece como un discurso moral, tiene hoy que aparecer como el respeto a la vida. Por eso la pedagogía de la ternura finalmente tiene que ser una pedagogía agresiva en este mensaje. Fíjense ustedes ternura y agresividad van juntas. La ternura tiene que tener capacidad de salir al encuentro ante la pérdida de conciencia humanitaria. No se trata de blanduras, sino se trata de articularla a una propuesta, que antes 'de ser pedagógica es una propuesta política, porque educar en derechos humanos es básicamente educar a forjar explícitamente una conciencia humanitaria en la población.

Desarrollo de «poder subjetivo»

Cuando hablamos de «poder subjetivo» nos estamos refiriendo a la necesidad de luchar contra los complejos de inferioridad, de marginación que hemos ido tejiendo. Hay una especie de inseguridad por razones culturales que ha producido una suerte de sub-estima. El «machismo» es por ejemplo. una forma de generar sub-estima en la mujer; el «racismo» es otra forma de hacerlo contra los que no tienen un color determinado. Bueno. hemos generado una ruptura de la autoestima básica. Si esto no sé reconstruye, jamás podrá esa persona transformarse en un sujeto social, en un sujeto político, en un sujeto que no solamente sufra, sino que acumula la suficiente indignación y pundonor como para poder reaccionar por su propia libertad y poder ser el primer defensor de sus derechos.

Autoestima significa ser capaz de ir forjando esa capacidad personal subjetiva, de sentir que uno es alguien. Que tiene dignidad. que tiene identidad: y que es capaz de superarse. Esto es clave. porque no podremos hablar sobre poder popular con un pueblo que no construye simultáneamente el poder subjetivo. y el poder subjetivo se construye en base a reconocerse a sí mismo como uno es. Por lo tanto en reconocer también la capacidad de transformar lo que es. Si no logramos esto, no podemos hablar de una pedagogía de la ternura, porque lo que busca el cariño y el afecto es dar la seguridad al otro de que se le ama y qué éste lo sienta, Sólo así esa criatura podrá reconocer, sin temor, sus debilidades, su situación de marginado, de pobre, de explotado y simultáneamente la capacidad de sentirse capaz de hacer, de construir, de cambiar, de saberse socialmente útil y necesario, agente de cambio

Muchas veces hemos construido un discurso sobre poder popular no articulado suficientemente a todo esto. Tenemos que recoger la historia de un pueblo al que se le ha querido negar y quitar su poder subjetivo.

Una pedagogía del respeto, del cariño, de la amabilidad, de la capacidad de querer, es lo que necesitamos y que la guerra nos lo hace evidente e indispensable. Para esto los educadores tenemos que trabajar nuestros propios complejos, nuestra seguridad básica en nosotros mismos, esto desde el punto de vista psicológico es clave.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Nosotros deberíamos saber qué hacen todos y cada uno de nuestros niños para apoyarlos y estimularlos. Parte de nuestro trabajo como educadores es reconocer cómo podemos ir construyendo en nuestro medio esta autoestima, porque cuando ésta se pierde hay dos caminos: o uno se deprime y se aplatana, o uno se vuelve destructor.

Los maestros a veces somos tacaños porque nosotros mismos no apreciamos suficientemente ciertas cosas de nuestro pueblo. ¿Algunos de ustedes preguntaron el 1ero de Mayo a sus alumnos quiénes entre los niños trabajan? o ¿no trabajan sus niños? En su vida ellos forman parte de un colectivo que se autosostiene. Valoremos otra dimensión que no sea sólo la del trabajo. Podríamos valorar la condición de ser niños quechua-hablantes u otra dimensión que podemos valorar es el hecho de ser niña-mujer o el hecho de haber nacido en esa parte del país. ¿Recuperamos nosotros eso que para otros puede ser motivo de discriminación, de sub-valoración? Levantar estas situaciones no es para inflar un globo, sino para poder empezar a construir por este contraste una conciencia que se va fortaleciendo un poder subjetivo que es una fortaleza necesaria y el inicio de una resistencia como condición necesaria.

Necesitamos construir una identidad social la que sólo se puede construir si hay historia y está asociada con su propia condición de trabajador, de mujer. de parte de la comunidad campesina. etc. Hay otro referente para ellos como jóvenes a partir de sus propias reivindicaciones. Todo esto apunta a que la disciplina finalmente sea el resultado de una convicción, sea el resultado de auto disciplinarse en función de un proyecto personal de vida.

La ternura es cuestión doméstica, familiar y de mujeres

El niño y niña pequeños son los que necesitan ternura. Pero antes, basados en nuestra cultura patriarcal, la mayoría de varones tendemos a pensar que es la mujer la que da y es objeto de nuestro afecto, de nuestra forma a veces melosa y mañosa de dar afecto. En todo caso, es algo reservado al mundo privado, al ámbito de la casa. ¿Cómo sale la escuela al frente de estos prejuicios hechos práctica social ten metidas en nuestras cabezas? ¿Por qué los maestros varones no solemos tocar estos temas en clase? Una pedagogía de la ternura requiere de una seria revisión y cambio de estas formas de pensar y de actuar.

Aprender a crear normatividad

Yo quisiera aquí terminar evaluando un punto, se trata de un proceso personal vivido desde un colectivo y será la escuela, el aula o un grupo organizado de la parroquia, en fin donde uno identifica niveles de convivencia con otros y esto supone aprender a crear normatividad, es decir formas de convivencia humana. Es decir, la pedagogía de la ternura no es ausencia de normas, no es ausencia de criterios de comportamiento, sino que es experiencia de crear

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

las propias normas y de crear también los instrumentos para que se cumpla con esto, sí no nos pasamos diciendo que al que no viene hay que ponerle multa, y todos están de acuerdo que al que mete vicio se le saca una semana de la escuela. etc. Estas normas son establecidas por los chicos y pueden ser peores que las establecidas por el Ministerio de Educación, en el sentido de su severidad. Porque los chicos no siempre tienen criterio educador. Pero no basta que se hayan establecido las normas, sino ¿quién las hace cumplir? y cuando no se cumplen ¿cómo se exigen?, ¿cuáles son los mecanismos de presión que hay que tomar?

Todo esto para que no se termine en debilidad o en espontaneismo pedagógico, en falta de consistencia. Esto apunta a algo muy importante y es a la capacidad de convocatoria, la capacidad de apelar a lo que podríamos llamar una solicitud desde lo moral, desde la ético.

Y cuando decimos moral no nos estamos refiriendo a algo religioso, la estamos entendiendo como las motivaciones más profundas del ser humano, sus convicciones, sus sentimientos, su propia capacidad de superación. Acá no estamos en el tono de un discurso moralista, sino en la evocación de lo más profundo que tenga cada persona para desde allí arrancar la posibilidad de una motivación racional y preñada de sensibilidad: esto es un proceso más largo, pero si no se da, no hay ni autodeterminación ni ejercicio de la libertad.

El peligro del chantaje y del espiritualismo

Nosotros quisiéramos reconstruir entonces este reconocimiento, esta capacidad de actuar desde la propia convicción, desde la propia definición de uno. Pero aquí hay que cuidarse de lo que llamaba el chantaje. Eso lo vemos nosotros en la relación con los niños cuando decimos: «Si no haces esto ya no te voy a querer»; esto primero funciona como chantaje y después funciona como burla. Cuántas de nuestras expresiones para obtener disciplina o para obtener algo, son así. Ponemos todo el peso de la seguridad afectiva que nosotros hemos generado, jugamos toda nuestra carta afectiva y todo el rol que cumplimos como adultos en la vida de un niño, si es que come, si es que obedece, si es que va a la escuela, etc. En la medida en que un niño cuanto más tierno más seguridad tiene del afecto que le tienen los mayores, nosotros jugamos con eso, nosotros no solamente maltratamos un argumento importante para el mismo educando, sino que podemos crear una angustia y una inseguridad que no le permite al niño ni hacer lo que se quisiera hacer o hacerlo sin ningún convencimiento, movido por la angustia y no movido por la seguridad. Esto suele ser tramposo en la vida de un educador o de un padre o de una madre de familia. Diría, y con esto me acerco hacia el final, que la pedagogía de la ternura no es sinónimo de una pedagogía y un corazón que se está derritiendo. Sólo pueden tener capacidad de ternura los

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

que tienen capacidad de indignación frente a la injusticia y a la explotación. Sólo puede haber ternura cuando es humanamente y socialmente eficaz y útil, pues tiene que haber sentido político de las cosas que están sucediendo y entonces una pedagogía de la ternura no solamente tiene que sentir el corazón flechado por la tarea educativa, sino que tiene que contar con toda la capacidad técnica y conocimiento técnico profesional para que esto tenga eficacia en la transformación de la realidad personal de cada criatura y la del entorno. Sí es cierto que estamos cerca a los pobres, a los campesinos de las comunidades donde ustedes trabajan, pero la realidad de este nuestro país, como la del Continente, no se transforma sólo por esta ternura que incluso puede devenir funcional al sistema, puede ser copada por el sistema y terminamos en un discurso totalmente espiritualista mirando para arriba que no cambia nada. Creo que mientras el discurso de la ternura quede en nada y en manos de los que no quieren la transformación del país, de los que no quieren la movilización social, de los que no quieren la justicia social realmente desde el punto de los marginados de siempre, es decir, mientras dejemos que el discurso de la pedagogía de la ternura sea capturado por esos sectores o lo tengamos en labios de gente totalmente despolitizada, este discurso no tendrá ninguna fuerza social transformadora y de esperanza.

¿Pero acaso Cristo no habló de cariño, de afecto, de ternura y no se lo reclamó a los cristianos también? es lo que es ser revolucionario, el que es capaz de amar la vida, de todos.

Los desafíos

El desafío es para quienes como ustedes tienen las manos cotidianamente metidas allí donde desgraciadamente están teñidas de sangre nuestras tierras, nuestras comunidades, nuestras aldeas, nuestros cerros.

Cuando nosotros seamos capaces de recuperar ese discurso de no violencia, pero simultáneamente de justicia social, le podremos dar toda la fuerza social, la fuerza humana, la fuerza espiritual, la capacidad de seguir queriendo y amando en paz. Si ustedes están allí significa que están ahí sus ideas, está su corazón, está su mente, pero no basta eso para que tengan eficacia real, es necesaria la capacitación y el conocimiento técnico para darle a las respuestas eficacia concreta. Para ello todo maestro termina haciendo de todo, de abogado, de médico, de nutricionista, de psicólogo, etc.

Pero por encima de todo, los maestros en las condiciones de este Estado, tienen que estar en condiciones de identificar a los niños que están en una situación de riesgo para su desarrollo psicosocial y tienen que ser capaces de desarrollar algunas acciones para prevenir el agravamiento de los trastornos que hay en los niños a causa de la violencia escalonada, pero también a

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

causa de la violencia política, de la violencia armada; estar en condiciones mínimas de detectar a los niños con trastornos que necesitan una ayuda más especializada.

Hay que reconocer los propios límites de lo que uno puede saber y hacer para derivar y saber que allí se necesita otro tipo de auxilio, es decir reconocer los límites que uno puede aportar en una situación a aquellos que necesitan una ayuda mayor, más técnica. más especializada. Pero desafortunadamente, ustedes conocen no sólo las limitaciones personales sino institucionales por la casi total ausencia del Estado.

Creo que en el caso de ustedes están llamados a saber acompañar a las personas que pasan por duelo: ¿cómo se acompaña el duelo? ¿cómo se acompaña el sufrimiento de un desplazamiento forzado a causa de la violencia?, ¿cómo se acompaña a los niños que han presenciado masacres, que han visto con sus ojos que se ha asesinado a alguien?. Estas son cosas con las que los maestros nos enfrentamos a cada rato. Debemos conocer que esto puede tener como tres momentos: el primero, será una especie de reacción violenta; el segundo es el de una aceptación de esa realidad que se traduce en una indescriptible tristeza y el tercer momento, cuando logramos transformar el recuerdo del muerto en un recuerdo que ya no deprime sino que empuja y acompaña. Por eso que cuando se dice que (y no es por gusto no somos un paño de lágrimas interminable) desde el quehacer imaginativo, se puede ir encarando tanto pesar. Todo ello es de tiempos largos y variados en cada historia personal y familiar.

Termino diciendo que como educadores, pedagogos del cariño y de la ternura de un pueblo marcado por el odio, por la división, por la rivalidad, por la desorientación tan profunda en la que vivimos por la guerra, a partir de todo esto nosotros contribuimos a organizar la esperanza que hay en nuestro pueblo. Contribuimos a proteger y a potenciar la alegría que no obstante tanto dolor hay en nuestro pueblo.

Hablar entonces de una pedagogía de la ternura no es otra cosa que hablar de esa dimensión fundamental de todo revolucionario, de todo luchador social que debe ser un amante de la vida. Queremos un discurso que sea derivado de un profundo amor a la vida.

Gracias, por venir y por compartir juntos estas reflexiones.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA
PEDAGOGÍA DE LA TERNURA:
COMPONENTE DE LA PRÁCTICA
POLICIAL*

«Amar y defender a los ancianos, jóvenes, adolescentes, niños, varones y mujeres para lograr un Perú en progreso y paz». Esta frase sintetiza y adelanta la conclusión fundamental de estas reflexiones. El augurio es que las palabras puedan pasar a ser práctica y vida cotidiana en nuestro quehacer profesional.

El tema de la ternura quiere recoger a nivel pedagógico, social, político, ético y utópico, lo que constituye un eje articulante de todo proyecto que se quiera histórico: la solidaridad como expresión de igualdad y relaciones democráticas de mutua valoración en la diferencia, de ideales e intereses compartidos.

Consideramos fundamental que como Policía Nacional desarrollemos y contribuyamos pacientemente a que nuestro rol en la relación cotidiana con la ciudadanía se revista siempre de la ternura. Esta debe motivar, expresar y fundamentar la exigencia y desafío de madurar como personas y crecer como actores sociales.

1. EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA DE LA TERNURA EN EL CONTEXTO DE HOY

Puede sonar raro hablar de ternura en el contexto actual de nuestro país. Muchos son los factores que atentan contra este discurso. Factores de orden social, político e ideológico, han producido representaciones de la ternura, en el imaginario social dominante, que la emparentan con la debilidad, el sentimentalismo y la blandura.

La ternura se refiere inequívocamente a una relación de afectividad. El mundo de los sentimientos -que de por sí no son buenos ni malos- alude a la reacción que se produce en una relación respetuosa, empática, abierta y sensible entre seres humanos. La ternura apela a la sensibilidad como su lenguaje fundamental. Está en las antípodas de toda táctica de conquista, de sometimiento, de dominación en las relaciones sociales y personales.

Veamos algunos de los factores que son inhibidores de un discurso y una práctica directa y abierta de la ternura:

- a. La feminización de la ternura: La tendencia marcada a asociar ternura con mujer o madre. Esto tiende a teñirla de los prejuicios que aún prevalecen sobre la mujer, como débil, como la poseedora de sensibilidad y sensiblería. En sociedades reconocidamente machistas como las nuestras, la feminización de la ternura estigmatiza todo intento de ofrecerla como característica de las relaciones humanas en general.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

- b. La «Paidización» de la ternura: De la mano con la feminización, la ternura viene asociada con el niño, con la «edad tierna». Aquí se repite la proyección de la cultura dominante sobre la infancia que tiende a ver al niño como ser inferior, débil, inmaduro, incapaz, subjetivo, inocente, etcétera.
- Todo esto tiende a emparentar a la ternura también como cosas para niños y de niños, como algo que hay que brindar y ofrecer a seres inferiores.
- Las «muestras de ternura» sirven entonces como escondite de actitudes finalmente autoritarias y paternalistas, como una especie de autoritarismo «bien educado».
- c. La «privatización» de la ternura: Existe la tendencia a ubicar y reducir la ternura a las relaciones o los espacios de carácter privado, reservado, íntimo. Ser y mostrarse tiernos, resulta poco aceptable cuando se hace fuera del ámbito privado. En otras palabras, los tres factores hasta ahora enunciados, le restarían fuerza social y significado político a la ternura.
- d. La cultura de la violencia: No sólo la gran violencia política, sino otras formas de violencia cotidiana en la familia, en la calle, en la escuela, en los centros de trabajo, etcétera, han dejado como saldo fatal lo que podríamos llamar una cultura de la desconfianza. El «otro», se torna una amenaza, un potencial enemigo o agresor. Lo sensato es estar a la defensiva, alertas para adelantarse a cualquier sorpresa. En este contexto, lo aconsejable es recurrir al ti-ato enérgico, rudo. Son tiempos de afirmar los rasgos de autoridad y de firmeza. En el fondo se ha instaurado la lógica de la guerra en la vida cotidiana. La ternura resulta entonces una forma de debilidad, de mostrarse vulnerable, y de ingenuidad.
- e. Las características de los JANT (jóvenes adolescentes y niños trabajadores): En las grandes ciudades de nuestros países el fenómeno de las bandas y pandillas juveniles e infantiles- las barras, las galladas, los chicos y las chicas que viven en las calles y que desarrollan formas agresivas de comportamiento, contribuyen a la creación de representaciones estigmatizantes de los mismos. Pareciera entonces que dichas conductas justificaran un trato exigente, disciplinado; corrector, punitivo, y hasta la violencia física y simbólica. La ternura queda entonces sólo para los que son buenos y se lo merecen, mas no para estos «peligrosos», olvidando que la sociedad ha contribuido a que lleguen a ser tales.
- f. Una sociedad cada vez más computarizada: La revolución tecnológica, la informatización de la vida y de los servicios tienden a postergar, suplantar y distanciar las relaciones interpersonales. La ternura no se reparte por computadora. La computación no es un surtidor de afecto. Claro que en nombre de la ternura no podemos negar o subestimar la significación positiva de los avances científicos y tecnológicos como un todo. Ciertamente existen otros factores que inhiben un discurso y una práctica de la ternura como componente de nuestras relaciones sociales y de nuestro quehacer educativo.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

- g. Una imagen institucional que evoca dureza más que servicio. En el imaginario social, la policía arrastra una imagen que la emparenta más con la violencia o la prepotencia que con la cercanía y flexibilidad. Imagen injusta, esquemática, prejuiciosa y no generalizable, pero objetivamente existente. Este factor puede hacer aparecer como no creíble o como irreal, tanto al interior de la institución como en su relación con la ciudadanía, que la Policía Nacional sostenga un discurso y una práctica que se sustente en la ternura. Pero este es el reto. Esta es una opción ineludible si de reconstrucción institucional queremos hablar.

2. EL DESAFÍO DE ARTICULAR EROS Y ÁGAPE

La vida de todo ser humano es vivible en la medida que logre articular fundamentalmente el eros y el ágape.

Articular significa que no se trata de minusvalorar ninguno de los dos referentes. Y es la vida cotidiana el espacio donde nos toca incesantemente hacer el balance de nuestros éxitos y fracasos en el empeño por hacer del eros y el ágape fuerzas productivas para las relaciones interpersonales y sociales.

El eros significa amor revestido de sensualidad, búsqueda de unión, impulso por la vida, antídoto al *thanatos*. Pero en el imaginario popular, los impulsos eróticos están ligados a las ideas de posesión y relaciones instrumentales. Se emparenta con la tendencia a conquistar o ser conquistado. Lo erótico se ha visto como lo libidinoso, como la búsqueda de satisfacción en el otro, que incluso puede hacer de éste un objeto. Es necesario recuperar el verdadero concepto antitanático, ant destructivo, opuesto a toda manipulación o dominación por violencia o seducción.

Sin separarse de este concepto, en el griego encontramos el vocablo ágape para referirse al amor que origina, se expresa y recrea en la comunicación. Encuentro afectuoso, en la relación de compartir lo que uno es, lo que uno tiene de vitalidad, es decir, un compartir identidades, un reconocerse -gozosa y amorosamente- en el otro, distinto e idéntico, igual y diferente. Esta relación de ágape presupone individualidad e identidad. La ternura es la síntesis fecunda y fecundante de eros y ágape que mueven nuestras vidas cuando éstas se nutren de esperanza, y combaten la «precariedad», cuando salen victoriosas sobre el «desamor» enemigo del eros y negación ontológica del ágape.

La ternura como privilegiada expresión sensible, graciosa, firme y profunda del ágape, es experiencia de alegría. La ternura sintetiza el goce (como placer total) y la alegría, componentes sustantivos de esa pasión que llamamos ágape.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

La vocación educativa de todo trabajador social con JANT se desarrolla como opción y como práctica social en la medida que se asume como pedagogía de la ternura, síntesis de eros y ágape. Como educadores debemos recordar que sólo se deviene sujeto y se desarrolla como una persona y con personalidad constructiva, si cada ser humano hace la experiencia de amar y ser amado. La pedagogía de la ternura apunta a garantizar este componente en el largo y complejo proceso de los JANT por devenir como sujetos y actores sociales.

La ternura -el *thimos* o afectuosidad en griego- exige individualidad, identidad y cercanía. Sólo emerge en una relación que excluya toda lógica de dominación personal y social, es decir, asignación unilateral de un rol personal y social.

«Lo que mejor define la modernidad, no es ni el progreso de las técnicas ni el creciente individualismo de los consumidores, sino la exigencia de libertad y su defensa contra todo lo que transforma al ser humano en instrumento, en objeto o en extranjero absoluto» (A. Touraine, 1992). La ternura encuentra en el retorno al sujeto que la modernidad exige su horizonte no sólo conceptual sino práctico. Precisamente para que sujeto sea sinónimo de libertad, de dignidad y no de sumisión, de «sujetado».

3. LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE NUESTRA PRÁCTICA PROFESIONAL

En un primer punto reflexionemos brevemente sobre esta dimensión educativa que tiene nuestra profesión y nuestra práctica profesional. A veces se suele decir que la pedagogía es para los profesores, para los que se van a dedicar a la educación.

Pero, cuando hablamos de pedagogía, no nos referimos a maestros, ni profesores, sino a aquellos elementos que hacen que nuestra práctica profesional tenga en cuenta los aspectos técnicos y los procesos humanos que se desencadenan a través de las relaciones que establecemos como profesionales con la formación.

Decir que nosotros también somos educadores pareciera un poco contradictorio, pero uno de los hechos que me impresionó gratamente, hace ya un par de años, cuando preparábamos este Curso a Distancia para la institución, fue la expresión de un Coronel que estaba ahí y dijo: «¡Yo lo que quiero es que mis policías se transformen en educadores!». Esa expresión no significaba sacarse el uniforme, ni sacarse de la cabeza las cosas que a uno le han enseñado en la Escuela de Oficiales, sino desarrollar simultáneamente una dimensión educativa de nuestra práctica social profesional.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Educativo quiere decir que lo fundamental que está en juego son las personas concretas con las que nos relacionamos; que una parte de una valoración de la otra persona, como un prójimo, como un cercano, como una persona con capacidad de transformarse y de devenir otra cosa que aquello que pueda ser puntualmente hoy, cuando nos encontramos con esa persona. Así, si me encuentro con una persona que ha delinquido, un niño, y un adolescente que son culpables de actos antisociales, lo pedagógico y educativo consiste no en poner entre paréntesis su responsabilidad, ni el eximirlos del trato y abordaje que exige una situación semejante, sino en el para qué y cómo lo voy a hacer.

Aplicar la ley -aunque la ley nos dé la razón a los adultos y dé la razón a la autoridadjamás podrá dar la razón al maltrato, jamás podrá confabularse con la torpeza en la manera de tratar y de trabajar con los seres humanos. Lo pedagógico consiste en eso y no solamente en ser diplomático en el trato con los demás. Ser educador no significa que uno se aprendió (le memoria manuales de urbanidad, de finos modales, mientras la cabeza sigue pensando con criterios autoritarios y formales.

Educador es el que sabe exigir, de tal manera que la exigencia se transforme en un estímulo para superarse y «rehabilitarse», no sólo en el campo jurídico sino también en el campo social. Se trata de la «rehabilitación» de una persona que ha tenido la desgracia de delinquir. A diferencia de la rehabilitación física, cuando se trata de lo social, siempre la reconstrucción de los elementos de una persona que ha sido golpeada por la vida exige ponerla en el contexto, en la historia de vida de cada uno. Esto no implica, por supuesto, excusar el delito.

Cuando como educadores vamos más allá del hecho inmediato para averiguar las causas por las cuales una persona llegó a tal situación de degradación de su propia dignidad y estima, no es para encontrar excusas ni para reducir su responsabilidad. Es para entender cómo intervenir teniendo en cuenta muchas dimensiones y lograr que toda medida de disciplina se transforme en una medida pedagógica. Como dice el Código de los Niños y Adolescentes, en una medida educativa que permita que aquellos que han caído en este tipo de indisciplina, puedan salir fortalecidos y encontrar un nuevo sentido para su vida.

Creo, entonces, que hablar a policías sobre vocación educativa constituye un elemento fundamental para que aquellas palabras que afirman que el policía es el que «habla y defiende...», se hagan realidad. Entre defender y amar no existe una contradicción, aunque haya formas de defensa que a veces niegan que estén inspiradas por el amor, por la ternura, por la sensibilidad, por la amabilidad y por el respeto profundo que hay que tener a los derechos de todas las personas sin distinción de raza, color u origen.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Es fundamental entonces que nosotros trabajemos por dar respuesta a esta pregunta: ¿Qué significa desarrollar una vocación educativa en un Oficial, Sub-Oficial o cualquier miembro de la institución policial? No significa que se vuelvan maestros porque hablar de maestro no implica hablar de educador. Los maestros a veces somos instructores, transmisores de conocimientos y poco educadores de nuestros propios niños, cuando no somos capaces de preguntarnos qué ha pasado con nuestras criaturas.

Hay una anécdota que a mí me marcó. En el año 1958 estaba de maestro en una escuela en Lima y había un niño que siempre llegaba tarde y me traía los cuadernos más sucios que palo de gallinero. Un día me llamó afuera de la clase y me dijo: «Sabes, no puedo llegar a la hora; mi mamá lava los platos en un restaurante aquí en Breña y yo tengo que ir a ayudarla, sólo cuando se va el último borracho, yo recién me siento en la mesa del restaurante y puedo hacer mis tareas. Por eso es que los cuadernos se me ensucian». Y yo, apretándole el cogote, igualito que a los demás alumnos le dije: «Me tienes que llegar a la hora, tienes que traer todas las cosas bien limpias y bien hechas». Esa criatura me contestó: «Yo trabajo hasta la una de la mañana». Por supuesto que no había que aflojar y decirle: «Ven cochino y cuando te dé la gana», pero el reto era tener una actitud distinta, no para ignorar una exigencia, ni para claudicar frente a mi responsabilidad como educador, sino para decir: No puedo tratar en bloque a la gente. Porque la historia de cada persona merece ser tomada en cuenta si queremos administrar justicia en el aula, en la familia, en la comisaría, en la calle, ahí donde nos toque, si somos jueces, si somos fiscales, si estamos administrando justicia, si estamos administrando saber.

Este es un punto insuficientemente trabajado, pero fundamental para seguir hablando de la ternura como una actitud, como una expresión permanente de cómo nosotros analizamos los problemas. ¿Y cuál es el objeto de la ternura? No es otro que el evitar que con el pasar del tiempo y de los años, nuestro corazón se endurezca. La vida tiende a endurecernos a todos y cuando ya no tenemos más sensibilidad, cuando ese corazón se ha transformado en un corazón de piedra lo que incluso hemos justificado en pedagogías anteriores-lo convertimos en requisito para que no se burlen de uno: ser duros y ser firmes.

Citando vamos encalleciendo, porque la vida tiende a eso, nos vamos apartando de la posibilidad de que nuestra sensibilidad siga siendo fecunda para la transformación de otras vidas concretas. Hay una expresión de José Cardijn, fundador de la Juventud Obrera Cristiana, que es muy bella y siempre trabajarnos con los jóvenes: «Hay que ser tiernos como una madre y duros como un diamante». Articular estas dos cosas es un desafío no sólo para la policía, sino para todos nosotros en la sociedad, en la familia, en la escuela.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Pero hay otro aspecto que me parece esencial. Una cierta cultura de la infancia que hemos mamado junto con la leche materna, y que tiene rasgos de conciencia militarizante, y por ello no es sólo un problema de los institutos armados. Aquella resulta cuando el otro para mí es un potencial competidor, y «competidor» significa enemigo.

Cuando para mí la otra persona significa riesgo de que «yo» no pueda ascender, o que no pueda salir adelante, yo tengo una cabeza -en el fondo- de guerrero, de vencedor. Ya no en el sentido de alguien que es aspirante y que se estimula mediante la competencia para salir adelante, sino de alguien que lo tiene que hacer metiendo codazo y medio para poder abrirse una trocha. En otras palabras: es la ley de la selva.

Esto forma su dijo- yo ahorita estoy sirviendo en la Infantería de Marina y hemos tenido que romper varias puertas, hemos tenido que entrar a la mala. El sargento luego me preguntó: ¿En qué pensabas cuando le estabas metiendo ese cachiporrazo a la ñorsa?. Estaba pensando en mi mamá, le respondí. Si vas a seguir pensando en tu mamá vas a ser hombre muerto!». Entonces el joven concluyó: «Tengo que sacarme de la cabeza todos mis sentimientos».

Bueno, yo lo agarré del cuello y le dije: «Como tú renuncias a esos sentimiento ya nos vamos a ver en otro lado». Es un buen chico, que además ha trabajado en una película. Lo que quiero decir es que, como en este caso, a veces las circunstancias de la vida nos llevan hasta la desconfianza extrema, pensando que de lo contrario nos ponemos a nosotros mismos en riesgo. Un discurso sobre pedagogía que descansa en la comprensión y en la sensibilidad, no puede renunciar a las exigencias más profundas para estimularnos a crecer y a madurar en conciencia y en responsabilidad cívica.

Este clima es el resultado de un drama sufrido por el país. Una pedagogía de la ternura es ajena a una cultura que está más bien marcada por «el que pestañea pierde» o «el que no tira primero es hombre frío». Esta supone que el que no desconfía hasta de su propia camisa -como decía el Presidente Melgarejo en Bolivia- pone en riesgo su propia existencia. En una cultura de la desconfianza y de la sospecha permanente, nuestros discursos sobre ternura, trato y amabilidad, pareciera que hacen agua. Supone que estos son tiempos de energía, donde hay que apuntalar más bien los rasgos de firmeza y de autoridad para impedir que haya desorden y violencia.

Esto es lo que hace de alguna manera que un tema tan sustancial como aquel que define la propia vocación policial, que es amar y defender a los más vulnerables de la sociedad, no deja de estar implicado en esta contradicción y, en este clima, no solamente desde el punto de vista de los discursos, sino de las prácticas sociales y las prácticas cotidianas.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Pero también diría que un discurso sobre la ternura, y ustedes mejor que yo conocen lo que quiere decir enfrentar a diario situaciones que parecieran no tener ninguna justificación, como cuando niños y adolescentes son tan duros y tan golpeados por la vida que parecen tan peligrosos como cualquier adulto, es un discurso que inhibe que una pedagogía de la ternura encuentre eco. Nuestras experiencias cotidianas nos confrontan con la dureza de «los bajos fondos» de esta ciudad, cuando nos encontramos con jóvenes que han «delinquido» y están involucrados en formas violentas de violar el respeto a la vida de los demás. Nuestra propia práctica profesional, la más dura y la más exigente con el mundo -también el de los adolescentes, niños y jóvenes- pareciera recomendarnos que eso de la ternura es para otros tiempos, y para cuando todos estemos libres del pecado original y no sea tan difícil el manejo de nuestras propias existencias.

Pero quisiera también decir que acá hay otro factor que puede influir. Es la formación misma que a veces recibimos en el campo profesional. No es desde hace mucho tiempo que se escucha en instituciones como la de ustedes, la Policía, decir que lo que define a un policía es amar. Yo quisiera saber si los que son más trajinados, cuando fueron formados como cadetes escucharon estas cosas o si sólo lo aprendieron para limpiar la cara de una institución o si fue para realmente encontrar el sentido profundo de una profesión que se pone al servicio de la comunidad.

Esto es básico y en ello no habría que dar un paso atrás. Redefinir nuestra propia formación con los criterios de amar y defender a quienes son los más golpeados en la sociedad, constituye un eje articulante para desarrollar una presencia y una acción que no sólo sean eficaces para el orden social, sino también para la transformación de una cultura que desgraciadamente se basa más en la desconfianza y la sospecha, que en la solidaridad y en apostar a que los demás son hermanos y no potenciales enemigos.

Finalmente, hay también otro elemento del concepto tierno. Cuando decimos tierno, decimos blando. Pareciera que nos referimos a una criatura inocente, pero para los que ya hemos navegado en la vida, la ternura fue para otros momentos y circunstancias. Sólo a veces, cuando uno ya es abuelo, empieza a sentir otra vez cierto cariñito. Entonces uno traslada la ternura a los nietos porque con las mujeres, con el esposo, de repente ya las cosas no andan del todo bien. Pero lo que es más importante, es que nosotros veamos que tenemos que rescatar el concepto de ternura, de una visión y de una ideología que lo ha reducido a las relaciones privadas, a las relaciones maternas o a una manera de ejercer misericordia o piedad frente a los demás. Ni la misericordia ni la piedad pueden ser móviles para construir dignidad, y para construir identidad con nuestros niños y jóvenes.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

4. PEDAGOGÍA DE LA TERNURA: TRES EXIGENCIAS

Orientar nuestra práctica profesional desde una perspectiva pedagógica, social, política y cultural que incluya la ternura como un componente plantea tomar en cuenta una serie de implicancias. Queremos recordar tres que son imprescindibles, si apuntamos a que los discursos sobre la ternura no queden confinados al ámbito de lo privado o no logren desplegar su potencial fuerza social.

Se trata en primer lugar de la exigencia de una nueva visión del niño. En segundo lugar, de la imperiosa necesidad de reformular la cultura de adultez hoy dominante. En efecto, en sociedades adultocéntricas como la nuestra, el factor etario juega un determinante rol jerarquizante y discriminador.

En tercer lugar, desde nuestra perspectiva, el desafío central de repensar y recrear una nueva articulación entre niños y adultos pasa por el desarrollo de ambos protagonismos. Allí se encuentra la piedra de toque de una nueva cultura de los roles sociales, de las relaciones sociales, de las relaciones intergeneracionales.

Hemos hablado siempre de que la mejor manera de proteger es preparar y desarrollar las potencialidades que tiene cada criatura. Es en el desarrollo de lo mejor que tiene cada niño, niña, o adolescente, que podemos estar seguros de que enfrentarán la vida y podrán sortear los problemas de la vida de otra manera.

Para nosotros entonces, hablar del paradigma del protagonismo de los niños y adolescentes en la sociedad -y en eso nuestro Código es pionero en América Latina- significa que desde ese paradigma de la promoción y esa participación ciudadana de los niños y adolescentes, tenemos que repensar esta pedagogía que llamamos la PEDAGOGÍA DE LA TERNURA y que postula pasar de un niño objeto a un niño sujeto.

El niño fue considerado tradicionalmente como objeto por la cultura occidental cristiana que hemos heredado. Como objeto de protección, como objeto de cariño, como objeto de ternura. Pero la ternura no es un objeto que damos. La ternura no se da, ella emerge cuando las personas nos encontramos. No es que yo soy tierno y endoso ternura al del frente, sino que cuando nos ponemos en relación surge, emerge, eclosiona ahí, una relación que puede estar teñida de afecto, de delicadeza, de amabilidad, de sensibilidad.

No hay repartidores de ternura, lo que hay son constructores de relaciones humanas, profundamente humanas, donde debemos dejar aparecer esos rasgos de sensibilidad y de ternura. Pero estamos en una sociedad que nos protege de todo eso porque al adentrarse en esos terrenos, uno puede

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

terminar resbalándose -como se dice- afectiva y emotivamente. El manejo de nuestra afectividad es fundamental como policías y como educadores. Cuando ese muchacho me decía: «Me tengo que desprender de la imagen de mi madre y de todo sentimiento, porque ahí el que tiene sentimientos pierde», lo que estaba diciendo, en el fondo, es que renunciaba a algo que es parte de su propia existencia, y a qué costo.

¿Cómo podemos seguir nosotros pensando que lo afectivo no es parte de nuestra vida privada, ni de la vida pública, ni de nuestro desempeño público? Con razón se ha hablado del niño y de la historia de la infancia como la historia de su control social, y no podríamos reprochar malas intenciones a nadie sino el afán de proteger, ese afán de decir: «Hay que controlarlo para que se interese». O como decía otra mamá: «Ahí le entrego a mi hijo para que haga usted con él lo que sea, pero me lo pule, lo endereza». O las otras que dicen: «Lo voy a llevar al cuartel para que le saquen carácter». Ahí hay toda una manera de pensar por la cual afirmamos que el control y la disciplina son lo único que va a garantizar que estos niños no se pierdan por la droga, las malas juntas y no terminen en otras cositas.

¿Cómo articular entonces un nuevo paradigma que no sea el control autoritario de la infancia, sino el de la promoción de su protagonismo y de su capacidad de participación conciente y ciudadana? ¿Cómo tiene que darse una relación en la que el calor humano sea el que nos permita entender la densidad de los problemas, pero también nos permita medir y ponderar las consecuencias y responsabilidades que emergen de cada uno de los conceptos? Cuántas veces hemos dicho: «Los niños todavía no tienen mucho cacumen, todavía les falta, ¡qué me van a enseñar! si yo soy un hombre trajinado en la vida, y tengo mucha experiencia». Ello es en parte verdad, tenemos un tipo de experiencia. Pero también nos está pasando un poquito -ahora de educadores y padres- que decimos: «Oye ahora los chibolos nacen un poco más apurados, son más moscas, como se dice, están avispados, ¿no?».

No obstante todavía conservamos el concepto de que ser adulto es por principio y por naturaleza tener de nuestra parte la razón. Basándonos en nuestra condición de adultos y por el solo hecho de haber pasado el Rubicón de cierta edad, pensamos que eso es patente de veracidad, autenticidad y garantía de lo que nosotros hacemos, decimos y proponemos a las nuevas generaciones, que ellos tienen que acatar y poner en práctica. Es por eso que el concepto de minoridad, ligado a edad, ha sido un factor de discriminación y sigue siéndolo actualmente en nuestras sociedades.

Hablar entonces de ternura pareciera estar ligado a cierta edad. ¿Cuándo estamos nosotros dispuestos a recibir cariño, afecto y ternura de aquellos con quienes tratamos? La experiencia misma de ustedes en el campo policial, ¿no les dice acaso haberse encontrado con jóvenes, adolescentes y hasta

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

niños que han querido ver en ustedes un padre, una madre, alguien que de alguna manera quiera llenar su propia vida y su propio corazón? ¿Qué hemos hecho de ese afecto?, ¿cómo hemos capitalizado eso? No para desarrollar un sentimiento paternalista en nosotros o para ufanarnos de que a nosotros sí nos quieren y que al compañero de al lado no le dan «bola» porque es más verde que yo.

Cuando nos han entregado esos signos de sensibilidad, ¿qué hemos hecho de ese capital de sensibilidad, ternura, cariño y de necesidad de afecto? A nosotros, profesionales en la educación, en la práctica policial, en el campo de la atención de la salud física o mental, o en el campo de la administración de justicia, no nos entregan clientes sino ciudadanos con los cuales nos toca tratar.

El paradigma del protagonismo de los niños y adolescentes significa que -nosotros adultos vamos a tener que recomponer nuestro panorama porque la emergencia de ellos como actores y sujetos sociales en una sociedad como la nuestra, no vendrá sin que tengamos que ponernos a pensar seriamente cuál es el rol de los políticos, de las instituciones religiosas o no religiosas.

Hablar del niño como sujeto social significa que de alguna manera tenemos que reformular nuestro propio rol como individuos adultos, como ciudadanos, y también como instituciones y como colectivos sociales, para que nuestro rol social, el protagonismo como adultos, en relación al protagonismo de esta nueva generación, pueda ser no el del choque ni la estridencia ni la confrontación estéril, inútil y desgastante, sino que pueda ser alimentado por una capacidad de escuchar, de entender y de comprender.

Muy sinceramente creo que el país va a ganar en estos años hombres y mujeres para la causa de la humanización de nuestras conciencias y de nuestras prácticas cotidianas, a través de los pasos que la institución policial viene dando en el campo de la atención a los niños y adolescentes. Este es un fenómeno nuevo y sumamente importante, lo que no quiere decir que en tiempos pasados no hubiera buena gente. Pero no estamos hablando de individuos «buena gente» que podrían irse al cielo con uniforme -con galones o sin ellos- sino como cuerpo institucional. Esto es una ganancia para los educadores. Cuando los maestros estemos en condiciones de entender esta entrada de nuevos actores sociales como ustedes, podremos imprimir a la sociedad no solamente una fuerza de eficacia y eficiencia profesional técnica, sino la capacidad de decir que tenemos más ciudadanos con posibilidad de entender lo que son los desafíos para estas nuevas generaciones en el país. Esa es la importancia social, política y humana de lo que significa tener jueces, fiscales, administradores de justicia en general y cuerpos policiales ganados por esta pasión por hacer el trabajo técnico y profesional de calidad, la posibilidad de un proceso ininterrumpido de maduración de ciudadanos niños, adolescentes y jóvenes.

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Quisiera insistir entonces en dos características importantes de lo que es esta pedagogía de la ternura. Una primera es que hablar de una pedagogía de la ternura nos replantea el tema de la disciplina y el tema de las responsabilidades asumidas por los actos que cada uno hace, sea niño, adolescente o joven. La disciplina no es enemiga de la ternura. Disciplina no es otra cosa que autogobierno. Es autoconvicción de la necesidad de tener parámetros sociales y éticos de referencia para poder saber hacia dónde vamos a encaminar nuestra propia vida. Esta es una primera exigencia que me parece fundamental.

La segunda exigencia es responsabilidad de ustedes, una institución tradicionalmente vista y llamada muchas veces a la represión, tiene hoy día la voluntad social y política de ponerse adelante para decir que en este país amar y defender a los más débiles constituye una tarea fundamental de todo ciudadano que todavía quiera seguirse llamando peruano y que quiera seguirse considerando ser humano.

Hay entonces una doble convergencia: la disciplina y la ternura. Pero también del rol profesional con esas características de sensibilidad, solidaridad, capacidad de sentir, y capacidad de escuchar con afecto y no sólo por cumplimiento. En suma, capacidad de decidir con seriedad profesional, con aquello que en la Convención sobre los Derechos del Niño se llama el interés superior del niño. El interés superior del niño coincide con el interés superior de la institución policial, coincide con el interés superior de las otras instituciones de la sociedad, coincide con el interés superior de quienes administran justicia, de quienes desde las iglesias o desde los partidos políticos estamos llamados a seguir construyendo un país de seres con dignidad, con auténtica autoestima de ser lo que somos y de querer seguir desarrollando lo mejor que tenemos en nosotros.

5. LA TERNURA DESDE EL PARADIGMA DEL PROTAGONISMO

Ciertas formas de ternura no sólo en el plano personal y relativamente privado, sino de los sentimientos expresados públicamente, han anidado en las corrientes pietistas que en siglos pasados irrumpieron en defensa y protección de la infancia desvalida.

Incluso la doctrina del control de la infancia no era ajena a sentimientos de ternura y compasión. El control se revestía del manto de la protección. La ideología de la minoridad (que subyace a la doctrina de la situación irregular, también se revestía con el manto de la compasión y la piedad, no sólo religiosa sino también filantrópica.

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

Bajo estos paradigmas, la ternura no pasaba de ser un sentimiento que se experimenta ante quien se considera en desgracia, en infortunio o en condición de carencia. El niño es visto como objeto de protección, asistencia y también de afecto, cariño y ternura. Pero la ternura no es algo que dadivosamente se da al débil, al que se estima como necesitado de afecto.

La ternura emerge cuando las personas nos encontramos; ahí eclosiona cuando la relación está signada por el afecto, la delicadeza, la amabilidad, las sensibilidades, la conciencia y el sentimiento de sentirse iguales aunque diferentes. No hay entonces re partidores de ternura, sino constructores de relaciones de calidad profundamente humanas como matriz para la emergencia y desarrollo de la ternura como una fuerza social, espiritual, política.

Esta comprensión supone un cambio de paradigma: El niño no como objeto, sino como sujeto de derechos, con opinión propia, con capacidad y vocación participativa. La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas ha consagrado el paradigma de la protección integral. Si bien se trata de un documento sólo con fuerza vinculante para sus signatarios -quienes además la han ratificado- consideramos que ha generado en el mundo una movilización efectiva en favor de la infancia de una fuerza y significación social, cultural, política y ética de imponderable importancia.

Podríamos decir que viene suscitando una nueva conciencia y sentimiento de infancia del que la ternura no debiera estar ajena. Una ternura entendida como la fuerza del amor que motiva a la lucha implacable contra toda forma de explotación, maltrato, exclusión y marginación de la infancia.

Desde la experiencia de movimientos sociales de los JANT y en favor de ellos, a lo largo de toda la Región emerge un paradigma nuevo: la promoción del protagonismo de los niños como sujetas sociales, económicos y como actores políticos. Desde este paradigma que rompe con el otro por ser igual a mí y ser simultáneamente distintos, por ser diferentes y ser idénticos.

Justamente, una pedagogía de la ternura es la que debiera garantizar que el desarrollo del protagonismo de los actores sociales no devenga en el autoritarismo, en la hegemonización discriminante, en el *apartheid social* y político de unos actores sobre otros.

Desde esta perspectiva, la ternura es expresión afectiva y amorosa de la solidaridad. En países como los nuestros encallecidos por la violencia, quienes luchan por constituirse como actores sociales están llamados a hacer de la

ENSAYO SOBRE PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

ternura una conquista política, un estilo de vida cotidiano, un componente de las relaciones sociales, un camino que no sólo contribuya a la reparación del tejido social y espiritual de nuestros pueblos, sino a la concreción de nuestra utopía social e histórica.

Los JANT están llamados a hacer del ejercicio de la ternura un espacio insoslayable en la lucha por constituirse como sujetos sociales. El desarrollo del protagonismo de los actores sociales es cuestión de construcción y de ejercicio de poder. Poder y ternura son dos términos tradicionalmente antagónicos, excluyentes. Se trata de darle al ejercicio del poder -en cualquiera de sus expresiones-su direccionalidad humana, su fuerza humanizante, su sentido humanizador. Eso no se consigue si la ternura no es un componente básico de toda práctica social y política.

Hoy esta pareciera sonar a utopía, y lo es, pero en el genuino sentido de lo posible, de lo realizable y de lo deseable porque embrionariamente está ya presente.

6. LA TERNURA COMO NECESIDAD Y VALOR POLÍTICO

La privatización de la ternura, su reducción al ámbito de las relaciones escuetamente personales le ha quitado su vocación política, su función pública.

En efecto, si la praxis para los griegos significa política, el quehacer político, y si la esencia de la acción política es la preocupación por la vida de los ciudadanos, no hay otra posibilidad de entender dicha preocupación sino como motivada por el amor, sustentada por el amor y como un empeño porque medios y fines de la praxis garanticen el amor como principio, como experiencia y como fin de las relaciones sociales, del encuentro interpersonal.

Si el amor es reconocido como articulante de la práctica política, entonces la lucha por la justicia, por la igualdad, por la dignidad de los ciudadanos sin distinción alguna, no sólo recobra su densidad y su función humanizante sino que expresa en su propia racionalidad política la fuerza y el valor político del amor, de la ternura.

Esto podría seguir sonando a utópico y lo es, en el sentido profundo de algo tanto más deseable cuanto que lo ya concretado en la historia de nuestros pueblos sigue siendo presencia estimulante para persistir en el intento.

La institución policial no es ajena a este reto. Su práctica profesional la vincula ineludiblemente al quehacer ciudadano, a cumplir el rol político de

APRENDER LA CONDICIÓN HUMANA

que las relaciones sociales, e incluso interpersonales, se conduzcan con las garantías máximas de respeto, de observancia y protección de los derechos ciudadanos, de la prevención de todo lo que pudiera desvirtuar la convivencia armónica en la sociedad.

El amor debe revestirse de ternura, de cercanía, de firmeza y fidelidad si quiere simultáneamente expresar su fuerza política y su significación transformadora.

De no ser así, la acción política tenderá inexorablemente a reproducir el poder como control, como sujeción, como jerarquización, como imposición, negación radical de su vocación a suscitar protagonismo, a solicitar participación, a construir ciudadanía, a forjar sujetos sociales, actores políticos. La Policía no puede quedar al margen de esta tarea sin renunciar a su propia razón de ser.

Bueno, quisiera concluir con una consideración más. La Policía Nacional, como el conjunto de instituciones del Estado y de la sociedad, encara el histórico reto de repensarse en su esencia y en función al cierre de este siglo y en la entrada al próximo milenio. No es cuestión de un maquillaje institucional, lo sabemos. La radicalidad de los cambios, la imperiosa urgencia de transformación, nos invitan a una labor audaz, paciente, imaginativa e inteligente. No es cuestión de que la sección de la Policía que se dedica a los niños y adolescentes se renueve en el manejo profesional con ellos.

Eso es necesario, pero insuficiente para la transformación institucional. Repensar la sociedad, el Estado, desde la consciente aceptación del protagonismo de los niños y adolescentes implica no sólo recrear una sociedad hoy adultocéntrica, sino compulsivamente jerarquizada.

La institución policial encara ese mismo desafío. Nos alientan los esfuerzos que en este sentido se vienen haciendo y nos sostiene la convicción de su voluntad de lograrlo más allá del costo que demande.

Esta Revista se terminó
de imprimir en los
Talleres Gráficos de:



Jr. San Agustín 497 - Surquillo
Telf.: 446-3035 Telefax: 445-5902
e-mail.: ventas@editoradiskcopy.com