
EDUCANDO DESDE UNA PEDAGOGIA DE LA TERNURA

Alejandro Cussiánovich V.

Introducción:

Lo que se ha dado en llamar Pedagogía de la Ternura, no puede ser abordado reductivamente desde las ciencias de la educación. Ella debe ser trabajada desde la transdisciplinariedad que le permita expresar simultáneamente su especificidad múltiple. Es decir, la pedagogía forma parte de la praxis social que intenta ser transformadora no sólo de los modos de vida espiritual en la sociedad, sino de los modos de producción material. Ambas dimensiones constituyen un desafío a releer lo que entendemos por espiritual y lo que conceptuamos como material. Desde el abordaje occidental se pautean una serie de implicancias teóricas y prácticas que difieren de abordajes moldeados en cosmovisiones no occidentales. La temática de este Congreso incorpora aspectos que nos han de permitir enriquecer esta presentación en el arco de cuestiones como ¿qué significa ser niño hoy?, cultura infantil, las otras infancias, infancia y cultura¹.

I.- LOS ORÍGENES DE UN DISCURSO EMBRIONAL

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 llegados a Lima desde las serranías de Cerro de Pasco, la Oroya, Huancayo, Huánuco, etc. (“*Apuntes para una Pedagogía de la ternura*”, n.14, Agosto, 1990, 24 págs., mimeo) El IPEDEHP(Instituto peruano de educación en DDHH y la Paz) debió

¹ (En este sentido, los aportes de **Manuel Wallerstein** son definitivos, “*Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*”, S.XXI, 2001, passim)

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. Todo ello abonaba en la necesidad de endurecerse, de acallar la sensibilidad, de reprimir manifestaciones de ternura fuera del ámbito de lo íntimo personal.

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. 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 docentes 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 Borjes, la solidaridad como la ternura de los pueblos.

Pero debemos señalar que con la Comisión de la Verdad y la Reconciliación y su voluminoso como interpelador Informe, en el país ha vuelto, lentamente, a surgir la urgencia de repensar el sentido y el significado de la vida. Y con ello se inicia un retorno al valor de la indispensable urgencia de la amorosidad, del afecto, del cultivo de la fineza de espíritu que nos hace sabios, de la necesidad del sentido estético, artístico y poético que imprimen a la función *poiética*² de nuestras vidas una tonalidad y colorido que le dan rostro humano y humanizador. Desde entonces, el teatro, el cine, no sólo han reproducido para la memoria el drama de lo vivido, sino cómo desde allí recrear una peruanidad que esté amasada en el respeto de las diferencias, en la participación sin discriminación alguna, pues todos contamos, no sobra nadie en el Perú. Y es que lo vivido no sólo revela lo lejos que estamos de apreciarnos y sentirnos iguales en medio de tanta desigualdad social y de tanta, aunque rica, variedad cultural. Quizá uno de los trabajos más interesantes, en el período posterior al

² (ver **Enrique Dussel**, “*Filosofía de la producción*”, Ed Nueva América, 1984, passim)

conflicto, sea el de la antropóloga y médico, Kimberly Theidon³ y que permite entender lo gravitante de un discurso que tenga en la ternura una matriz epistemológica para nuestra práctica pedagógica y para lo que se ha dado en llamar, la reconstrucción de la nación.

II.- ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS PARA ENTENDERNOS

1.-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, aunque lamentablemente no necesariamente revestido de amorosidad y expresión de la *philía* como diría Aristóteles, es decir como relación afectuosa entre pueblos. O en extraordinarias palabras de E.Morin, *“La idea de amor no se haya circunscrita únicamente alrededor de la reproducción de la pareja, de la familia, del clan, de la nación: ha surgido como idea general, que expresa una ética propiamente humana-“amaos los unos a los otros”- y una exigencia orgánica de humanidad-“el género humano es la internacional”*⁴ La ternura forma parte de las relaciones de poder entre el niño, la niña y sus progenitores, muy en particular con la madre. Es su relación primera y primaria con el mundo, casualmente con el adulto y con el adulto femenino. 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. Y es que la fuerza de este vínculo inaugural de la condición humana, es el fundamento de toda pedagogía que se quiera permanentemente crítica e innovadora de las demás relaciones humanas en el desarrollo de cada individuo y de sus colectivos de pertenencia. Ciertamente que la pedagogía tiene como

³ (*“Entre Prójimos. El conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú”*, IEP, 2004, ps.283)

⁴ (en *“La vida de la vida”*, Cátedra, 2003, p.512)

irrenunciable tarea la de contribuir al desarrollo de cada individuo en cuanto autónomo, es decir, el acceso a lo que E.Morin llama el paso al *autos*⁵

2.- La protección: un camino errático de la pedagogía de la ternura

Poder que desde la Ternura se tiende a expresar como protección- e inexorablemente- cuando de niños y niñas se trata. Desde el pacto social de la modernidad en el que formalmente todos los seres humanos gozaban de los mismos derechos, en la práctica la mujer y la infancia quedaron excluidos como actores sociales, como válidos interlocutores en la política, en las cuestiones de carácter público. Sin embargo fueron asumidos *sub especie* de sujetos de protección por parte del estado y de la sociedad. La pedagogía toda estará - desde entonces con mayor fuerza justificatoria- marcada por este paradigma de la protección y el maestro será una especie de tutor, de protector del niño, niña que se le confíe. El episteme de la protección así entendida, deviene un factor de perversión de la práctica pedagógica revestida de ternura. Y es que la incoherencia entre una proclamación principista de igualdad del niño con los demás seres humanos y una desigualdad inocultable en el tejido social, favorece el recurso a expresiones de consideración, de trato y de afectuosidad para adular la flagrante discriminación y exclusión de la infancia en el mundo adulto in toto⁶ Por ello, hoy se ha reinstaurado, y no sin razón, el paradigma de la protección llamada integral, como el eje conceptual y práctico de la relación de la sociedad con la infancia y de la responsabilidad exigible al Estado.

Es gracias al psicoanálisis que hoy sabemos mejor, y en esto la contribución de J. Lacan es fundamental como reto a desarrollarla, que la *protección* puede significar para el niño una de las experiencias más angustiosas de *desamparo*,

⁵ (ibidem, p.129-136)

⁶ .(ver **Alain Renault**, “*La libération des Enfants. Contribution philosophique à une histoire de l’enfance*”, Hachette, 2002, Avant-propos, p.9-44)

por paradójico que ésto parezca. Podríamos decir que esto no es privativo del niño, aunque en la infancia pueda tener una significación más desgarradora.⁷ Puede acontecer lo mismo con población adulta o anciana que en el crepúsculo de sus vidas experimentan la desprotección más cruel. Y es que devenir en objeto de beneficencia resulta en uno de los mayores desamparos.

La Ternura, entonces, nos coloca ante otro epicentro en la relación adulto, adulta-niño, niña. Ambos estamos ante un cuarto elemento como diría Lacan, lo que hay detrás en el deseo de uno y otro, de una y otra.⁸ Y es que los tres tiempos del que nos habla Lacan, el de la escucha, el de la comprensión y el de la conclusión⁹, demandan una relación del adulto, adulta-niño-niña que no suprima o haga un *collage imaginaire*, en palabras lacanianas, saltándose el comprender¹⁰ de ser así, la escucha se transforma en un simple oír –acción meramente fisiológica-y la conclusión, en una decisión arbitraria cuanto temeraria, por ello antipedagógica.¹¹

Si bien sentirse protegido deviene en una necesidad de sobrevivencia física y emocional, la sobreprotección puede preparar formas y estados de angustia y desamparo que incluso suelen ser resultado de nobles, pero equivocadas, expresiones de afecto. Pero se hace indispensable asumir avances que desde el psicoanálisis se han hecho en relación a lo que B.Bettelheim recordaba, “El niño necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que aprender a enfrentarse, precisamente

⁷ (ver **Wrener Jaeger**, “*Paideia: los ideales de la cultura griega*”, FCE, 1962, la voz *aidos*, pgs.23,69,302, etc.)

⁸ (ver **Alfredo Jerusalinsky**, “*Para entender al Niño...*”, p.46-47).

⁹ (en “*Función y Campo de la Palabra*”, citado por A.Jerusalinsky, p.34)

¹⁰ (ver **E.Morin**, “*Enseñar la comprensión*”, en *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, UNESCO, 1999, passim);

¹¹ (ver **L.Enriquez Ruiz**, “*Enfoque antropológico y humanista de la escucha*”, Bogotá, 1999, CENFOR, mimeo)

porque su vida a menudo le desconcierta...”¹² Dejarlo en la boca del cocodrilo, como Dupret señala recordando la imagen que utilizara Lacan, puede brindar una engañosa protección al niño y que de no mediar la intervención del padre o de quien haga sus veces, podría sumir al niño en una situación de insospechadas consecuencias no sólo comportamentales, sino psíquicas.

3.- La ternura: las ambigüedades heredadas.

Mencionamos aquellas que L.C.Restrepo ha señalado y algunas otras:

a.-La feminización de la ternura cuando se considera que son las mujeres las que dan ternura, teniendo la imagen materna como el modelo de ternura hacia los hijos.

Por ejemplo, habida cuenta de la abrumadora mayoría de educadoras que hace de la educación inicial una especie de feminización del Nivel, se estaría objetivamente dando un factor que hace aún más difícil que los oídos del sentido común acepten la ternura como un auténtico discurso político, es decir como el llamado a una virtud cívica, política y no sólo a una cuestión exclusivamente doméstica, familiar, de pareja y encerrada en el ámbito de lo privado, incluso de lo íntimo. Obviamente, éste no es para nada un problema de las docentes, sino más bien el resultado de una sociedad prejuiciosa, machista y aún patriarcal en muchos de sus rasgos que deja a los niños como encargo natural a las mujeres. En este sentido cabe señalar la relación entre pedagogía de la ternura y familia; como ya mostrara la CEPALC en 1994, ese sistema social llamado familia en la Región ha sufrido profundas transformaciones en las últimas décadas. En países en los que hay una cierta explosión demográfica de familias monoparentales, en las que se acrecienta el número de adolescentes progenitores, uniones consensuales, reconstituidas, las familias así conformadas recogen las ambigüedades que se expresan en los discursos y prácticas de la pedagogía de

¹² (Citado en el sugerente artículo de **Marie-Astrid Dupret**, “*Hurto de infancias*”, en Rev.Universitas, Mientras haya Infancia, UPS, Quito, n.5, 2004, p.7-21)

la ternura.¹³ Y es que como dice A.Giddens, la familia ha devenido en el lugar más peligroso en la sociedad moderna.

b.- A ello se añade la paidización de la ternura, la imagen de que el niño y la niña pequeños son los que inspiran o suscitan ternura. Juntar educación de pequeños y pequeñas con un discurso que levanta la ternura como un eje de la práctica pedagógica, pareciera abonar a favor de una histórica distorsión en el imaginario social que consiste en “infantilizar” o “paideizar” la ternura. De esto nos advierte sabiamente Luis Carlos Restrepo¹⁴. Pero no es ajeno este modo de representarse la fuente y el objeto de la ternura a las nociones que siguen vigentes en gruesos sectores, incluso de educadores y padres de familia, cuando conceptúan al niño o niña como una “personita”, como un “ser divino”, como “inocente”, “sincero/a”, “alegre”, “transparente”, “sin dobleces”, “todo ternura”, etc.¹⁵ Quizá por ello haya quienes desde una perspectiva antropológica se resistan a hablar del “niño que todos llevamos dentro”¹⁶

c.- Así las cosas, la ternura no puede ser para el “macho” algo exteriorizable, algo público. La ternura pasa al campo no sólo de lo privado sino de lo íntimo.¹⁷ La privatización de la ternura en el varón equivale a la legitimación de un doble comportamiento. Pero además a despojar a la ternura de su sentido político condenándola a no ser considerada como una virtud política. No sólo la ternura

¹³ (ver **M.de Luján González et alii**, “*Pedagogía familiar*”, ed. Trilce, Montevideo, 2001, passim)

¹⁴ (ver “*El Derecho a la Ternura*”, 1994)

¹⁵ (en miles de fichas, desde hace más de 12 años, hemos recogido expresiones similares en cursos a educadores de base, a señores y señoras de barrio, a docentes o estudiantes que se preparan para serlo)

¹⁶ (ver **Judith Ennew**, “*Time for Children or Time for Adults?*”, to be published, circa 1991, passim; **E.Morin**, op.cit. p.511: “*Por ello la idea de amor no es una idea reservada únicamente para la parte infantil del ser humano. Su infinita simplicidad hace sonreír a doctos y sabios, constituye de hecho una fabulosa emergencia de hipercomplejidad*”)

¹⁷ (ver **Pierre Bourdieu**, “*La dominación masculina, la lucha feminista en el corazón de los combates políticos*”, ed. 2000).

ha sido expulsada de la academia como recuerda Restrepo, sino de la política, habría que subrayar.

d.- No ha de extrañar entonces que la ternura sea objeto de cierta ironía, incluso burla, y banalización ligada más a la imagen de debilidad que de fuerza y energía; de blandura más que de firmeza y de rigor. Podríamos asimismo añadir cierto modelo de colegios militarizados en los que una educación de corte estoico pareciera ser el ideal para hacer bien hombrecitos a los adolescentes, instituciones en las que la ternura tendría más bien una cercanía con el afeminamiento, con tendencias homosexuales para las que aún hay un trato marcadamente irrespetuoso y discriminatorio.¹⁸

En todo caso, en materia de lo que venimos llamando pedagogía de la ternura, se requiere tomar en cuenta lo que fuera señalado por E.Morin como el paradigma de la incertidumbre que convoca a lo que R.A.Follari llamara la necesidad de la vigilancia epistemológica¹⁹ y que implica una no absolutización de nuestras intuiciones y afirmaciones en torno a la pedagogía de la ternura. Pero asimismo asumir el paradigma de la complejidad, dado lo delicado de todo proceso que se basa en relaciones interpersonales como es la labor pedagógica, *a fortiori* cuando ésta involucra al niño, a la niña, su entorno y el mundo adulto.

4.- Desigualdades y asimetrías inhiben una pedagogía de la ternura

Estamos a las antípodas de una educación militarizada cuando referimos a la pedagogía de la ternura que debe entenderse: como cuestionadora de todo aquello que no permita relaciones igualitarias habida cuenta de las diferencias.

¹⁸ (ver las pertinentes anotaciones de **Sandra Carli**, “Niñez, pedagogía y política”, UBA, 2002, cap.VI, *La cristianización y la militarización de la infancia*, 237 ss)

¹⁹ (en “*Teorías débiles. Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales*”, ed. Homo Sapiens, Argentina, 2003, *passim*)

Esta es condición para hacer de la ternura una virtud política y superar la tendencia a reducirla a un valor de la privacidad.

Dos elementos complementarios. Consideramos que el gran reto entonces está en tomar conciencia que una pedagogía de la ternura está llamada a repensar el poder que en toda relación se ejerce en un sentido u otro. Esa es condición indispensable para referirnos a la ternura como virtud política, es decir, llamada a trascender los límites de la relación interpersonal, familiar e intentar fecundar el quehacer político. De no ser así, se produce una reducción de graves consecuencias en lo que la pedagogía está llamada a significar como componente de los procesos de transformación social. Pero además se termina desvirtuando lo que con acierto señala Alain Touraine cuando se refiere a la escuela del sujeto²⁰ o lo que se enfatiza en Jacques Delhors, aprender a ser , aprender a convivir.

Un segundo elemento complementario refiere a la Pedagogía de la Ternura como una pedagogía de la exigencia, de la disciplina en su sentido etimológico, vale decir, *discere* que en latín significa *aprender*. Si en el imaginario social se tiende a asociar *dulzura* con *blandura*, *ternura* con *debilidad*, en nuestra perspectiva, está asociada al indispensable aprendizaje de la observancia de lo que nos permite una relación positiva, un desarrollo del deseo y del placer que no sean sinónimo de trampa, un desarrollo de nuestra condición erótica – o amor a la vida- que no devenga en un obstáculo para crecer en ágape, en el amor fraterno. Con los niños y niñas pequeños, el aprendizaje de las normas no siempre será gozoso, pues supone poner límites. Como educadores nos toca contribuir a que los límites sean vistos más bien como fronteras, cuyo sentido etimológico refiere a estar cara a cara, uno frente al otro, la frontera es

²⁰ (ver “¿Podremos vivir juntos?, *Iguals y Diferentes*”, Fdo.de Cultura Económica, 1997, p.273-291)

simultáneamente cercanía y distancia, espacio común, pero domino propio.²¹ Una tarea necesaria para la convivencia, para asegurar respeto y relaciones sociales positivas y regeneradoras, es aprender a que en la vida respetar los límites es condición de autonomía, de libertad. Posiblemente éste sea uno de los aspectos más difíciles hoy en los procesos de educación de las nuevas generaciones.

La Pedagogía de la Ternura es un permanente aprendizaje al respeto del otro, a la no instrumentalización del otro. No es la razón instrumental la que rige la educación, es la razón comunicativa de la que nos habla Michel Foucault, porque en ella la centralidad es la del sujeto como tal, como actor, como aquel que lucha para que nada suplante su condición de ser autónomo y relacional; la razón comunicativa es la del encuentro, la de la comunión, la del *ágape*.

5.- La pedagogía de la ternura es también pedagogía

Si bien la pedagogía de la ternura es algo más que pedagogía, ella es también pedagogía y por ello debemos preguntarnos 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 comunica.²² 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

²¹ (ver el interesante libro de **Leonardo Boff**, “*S.Fsco. de Asís, Ternura y Vigor*”, Sal terrae, 1982).

²² (ver **Humberto Maturana**, “*Emociones y lenguaje en Educación y Política*”, ed Dolmen, 1997, passim)

permitirán la integración social, el sentido de pertenencia, con el sistema autonomizado de la economía, de la producción, hoy.

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”.

III.- LA PEDAGOGIA DE LA TERNURA Y LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN TRANSCULTURAL

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 asignársele 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 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 culturas.²³

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.²⁴ El *runa* es *pachamama*, es *ayllu*, es *apu*, es un ser equivalente, por ello el niño o niña es *ayllu*, es comunidad, es

²³ (ver **Nicolás Matayoshi**, “Niño, familia y comunidad en los Andes”, en J. Castro M, op.cit., p.31-55 y **Agustí Nicolau**, “Diversidad cultural intercultural en la era de la Globalización”, Fundac.Ch.L.Mayer, 2001).

²⁴ (ver **Eric Fuchs**, “*Le désir et la tendresse*”, ed. A.Michel, 1999, passim)

perteneciente a todo lo que le rodea ²⁵ . Esto nos exige preguntarnos en el campo de la real, 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. Por ello una cosa será, por ejemplo la Educación Inicial en la sierra y, otra, en la amazonía o en las ciudades de la costa; una cosa en el mundo rural andino amazónico y otra en lo urbano. La autoimagen y el ejercicio como educador, educadora, por ejemplo de nivel inicial, 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”²⁶. Esto no es otra cosa sino un llamado a evitar toda forma de colonización de nuestro actuar pedagógico ²⁷

IV.- EL AFECTO, LA AFECTUOSIDAD, LA “AMAREVOLEZZA”: NECESIDADES Y LIMITES

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

²⁵ (ver **A.Peña Cabrera**, “La racionalidad occidental y la Recionalidad 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)

²⁶ (en “*Enfoque multidisciplinario de la salud mental*”, p.183, en Niños, Niñas y Adolescentes, exclusión y desarrollo social, IFEJANT, 2001, T.I.)

²⁷ (ver el excelente trabajo de **C.A.Bowers**, “*Detrás de la apariencia hacia la descolonización de la educación*”, Pratec, 2002, passim)

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”²⁸. 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 favorables.²⁹ Como dice el pedagogo José Martí, “...siendo tiernos, elaboramos la ternura que hemos de gozar nosotros. – Y sin pan se vive...sin amor...¡no!”³⁰

²⁸ **Xavier Thévenot**, “D.Bosco educatore e il “sistema preventivo”, un esame condotto a partire dell’antropologia psicanalitica” en *Orientamente Pedagogici*, 35, 1988, Torino, p.711)

²⁹ (ver **Marco A.Zúñiga G.**, “Sistema de la Personalidad: un enfoque neuropsicológico humanista” en J.Castro M, op.cit, T.I., p.261-297)

³⁰ (ver **L.Turner Martí, B.Pita C.**, “Pedagogía de la Ternura” ed Pueblo y Educación, La Habana, 2002).

Un aspecto que los educadores y educadoras estamos llamados a trabajar superando las fórmulas casi mágicas sobre afecto, cariño, amor, es asumir- como nos lo plantea Luc Boltanski- 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 acción ³¹, en el que aborda ampliamente la relación entre *eros* y *agapé* relacionándolo con las ciencias sociales (ib. p.199 y 223 ss), nos habla de una sociología del *agapé* 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 Castoriadis ³². En efecto, consideramos que hablar de ternura en la relación pedagógica, es resaltar el carácter de trascendencia que ello implica. La pedagogía de la ternura implica una resignificación simbólica que cubre las representaciones que de los sujetos de la educación tenemos, de

³¹ (ver "*L'Amour et la Justice comme compétences*" ed. Métaillé, Paris, 1990)

³² (ver "*Fragments d'un séminaire sur la vertu et l'autonomie*" en ARETE, rev de filosofía vol. XI, n.1-2, 1999)

las que entre ellos mismos se tienen, de la institución escolar y de los medios de que se dispone en el aula y fuera de ésta para garantizar los grandes fines de la praxis educativa, entre ellos “dar forma y sentido a la existencia” y persistir que “el niño debe ser educado para conquistar su libertad personal: la meta de la educación es la autodeterminación responsable y solidaria”³³. Resignificación simbólica es precisamente trascender significados asumidos como obvios, sentidos comunes instalados, lenguajes estigmatizantes y discriminadores, roles y dependencias naturalizados.

La pedagogía de la ternura está llamada a hacer de la educación un bien social y un derecho irrenunciable así como arrancarla del mercado en el que ha devenido una mercancía. Ella debe incidir en hacer consciente a las nuevas generaciones que lo que hoy está en juego es el proyecto de humanidad, el destino de la especie humana cuando se extiende la exclusión y se ahondan las desigualdades, cuando aumenta la insignificancia política de las grandes mayorías para definir el porvenir de relaciones sociales hijas del respeto, de la valoración de todos, de la justicia, de la solidaridad.

V.- PEDAGOGÍA DE LA TERNURA Y PROMOCION DEL PROTAGONISMO

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

³³ (M.de Luján et alii, op.cit.p.18)

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”, al “jefe”, al “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 un 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 somos 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. Por ello podemos decir que el protagonismo se nos presenta en primer lugar como una necesidad inaplazable 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 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 el protagonismo 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, gremios, movimientos sociales partidos, sindicatos e 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 necesario como utopía y como discurso político, el plantear la participación protagónica de todos, incluidos los niños y niñas. Se trata de no renunciar a aquello que nos permite

seguir apostando por nuestra dignidad y por un 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.

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 autoritaria³⁴. 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,

³⁴ (ver **C.Franco et alii**, “Participación, personalidad y poder”, CEDEP, 1984, passim)

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 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 dignidad ³⁵. 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

³⁵ (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)

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 está llamada a ser en estos nuevos escenarios.

Pero 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 indismayablemente 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. 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 sino no es por un amor sin límites a la humanidad entendida a la andino-amazónica, es decir a la tierra, al cosmos todo.

“DEJAR SEGUIR DESEANDO...”

Es lo que nos dicen los psicoanalistas, pues allí hay un motor necesario. Pero quisiéramos señalar cuatro cuestiones que consideramos necesarias para instaurar un discurso y una práctica educativa que se inspiren y nutran nuestros discursos sobre pedagogía de la ternura.

a.- Pedagogía de la ternura y la responsabilidad frente a la reconciliación nacional

La sociedad peruana y su Estado enfrentamos hoy el reto de lograr una verdadera reconciliación con la infancia, con las infancias de nuestro país. Se trata de un nuevo pacto social, ético, con las nuevas generaciones, pacto fundado en el reconocimiento de su condición de sujetos de derechos, de todos los derechos humanos; pacto que en la interculturalidad deberá encontrar los caminos del respeto, del mutuo enriquecimiento. El informe de la CVR no es una

pieza de historia del pasado; es un texto fundamental para refundar la nación sobre otras bases. El informe de la CVR nos entrega un material insoslayable para diseñar un futuro vivible para los peruanos y peruanas. Lo referido a los niños y niñas es además hacer memoria de futuro que sólo será viable si supera la inmisericordia que caracterizó el pasado cercano, la insensatez y temeridad patológicas que expresaron enfoques y prácticas de quienes combatían con armas, de quienes administraban justicia, de quienes desde los medios manejaban imágenes y mensajes subliminales y directos que pretendían inútilmente transformar el escándalo y el horror en sensatez, cordura y voluntad política de asumir la complejidad de lo que sucedía. En el fondo todos tuvimos algo de fundamentalistas, todos nos atrincheramos en dogmatismos, todos fuimos sectarios desde distintas posiciones; todos cultivamos sentimientos de intolerancia y hasta de odio; unos actuaron en conformidad con “manuales” preestablecidos de guerra y otros, con los “manuales”-en la práctica, no muy distintos de los anteriores- que fuimos creando y justificando con el transcurrir de acontecimientos. Sólo así puede atisbarse una comprensión de lo que fuimos capaces de hacer con los niños y niñas en esos años aciagos y lo que con otras características hemos seguido haciendo con ellos y ellas en los años transcurridos después.

El gran reto entonces es para una pedagogía de la ternura que reinstaure las bases del respeto, del reconocimiento del diferente como condición para ser iguales. Y esto desde el hogar, la escuela, desde nuestra labor como educadores, comunicadores, trabajadores sociales.

b.- La pedagogía de la ternura cuenta con un capital social que aumenta.

Múltiples son en el país las experiencias educativas, tanto aquellas que responden al mundo institucionalizado escolar, como aquellas que se inscriben en lo que se dio por llamar educación no escolarizada. A lo largo y ancho del

país, en el mundo rural como urbano, en atención a niños de la primera edad, como a los de la educación básica regular y la educación básica alternativa, se viene implementando una labor que revaloriza el mundo de la afectuosidad, que pone el acento en el buen trato, que va formando un sentido común en las nuevas generaciones que reivindica su condición de sujetos de derechos, que permite procesos de transformación en las pautas de crianza y en las prácticas educativas. Baste señalar cómo en la escuela pública hoy asistimos a una experiencia significativa de decenas de miles de niños, niñas y adolescentes escolares organizados en los municipios escolares; el derecho a la participación ha devenido hoy en un factor de construcción de ciudadanía. A ello cabe añadir el gran número de organizaciones de menores de edad en función de sus necesidades y derechos tanto en sus barrios como en instituciones e iniciativas como la del presupuesto participativo a nivel de gobiernos locales, regionales, de mesas de lucha contra la pobreza, etc. Pero quizá una de las instituciones que velan por los derechos de la infancia a lo largo y ancho del país sean las Demunas y las Comudenas a las que hay que añadir las defensorías escolares, parroquiales, etc. Este es el gran capital social en el que se apoya la pedagogía de la ternura y al que está destinada a brindarle el clima y el calor que brota de un trato y de relaciones sociales entre el mundo adulto y la infancia que permitan construir una verdadera *fratría*, base y expresión de una práctica que hace de la pedagogía de la ternura una pedagogía política, con incidencia en la sociedad.

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

El *eros pedagógico* constituye así una exigencia no sólo del docente, 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 humano³⁶. 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 encuentro.³⁷ 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”*(*op.cit.p.721*)

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.

³⁶ (ver **M.A.Rossi**, “La filosofía política frente al primado del sujeto y la pura fragmentación”, Clacso, 2003, p.317)

³⁷ (ver **H.Assmann**, “*Compêtencia e Sensibilidade Solidária*”, ed. Vozaes, 2000, p.38-40; ver **N.Diesbach**, “*Los retos de la educación en el amanecer del nuevo milenio*”, La Llave, DH. 2002, p.106)

d.- El cuerpo y la sexualidad en la pedagogía de la ternura

Un viejo como ilustrado profesor aux Facultés Catholiques de Lyon, Joseph Folliet, solía decir 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 hipercoplejidad 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.³⁸ 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 riesgosa³⁹

³⁸ (es lo que nos dice Dupret, op.cit.p.21: "*Por esto, necesitamos a maestros capaces tanto en el plan intelectual como emocional y ético, verdaderos educadores, nuevos mistagogos de la vida, deseosos de acompañar a los jóvenes durante su infancia para conducirles hacia una integración social y una participación cultural por la vía de una realización personal que sea también la de todos*")

³⁹ (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 Adolescente*" SCS, 2003, 20 ps.)

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.

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...".

E.Morin, La vida de la vida, p.510

Lima 28 de Julio 2005

Alejandro Cussiánovich V.

IFEJANT