



ENTREVISTA

Intergeneracionalidad emancipatoria. Diálogo con Alejandro Cussiánovich sobre Pedagogía de la Ternura y co- protagonismo de la niñez¹

Emancipatory intergenerationality. Dialogue with
Alejandro Cussiánovich on Pedagogy of Tenderness and
childhood co-protagonism

Santiago Morales²

Recibido: 31 de Julio de 2021 / **Aceptado:** 10 de Octubre de 2021

El maestro peruano Alejandro Cussiánovich Villarán es un destacado pedagogo, teólogo y defensor de los derechos de la niñez. Es reconocido internacionalmente por sus contribuciones tanto en el terreno de las teorías críticas de infancias como en el de las prácticas pedagógicas emancipatorias con niñas y niños de sectores populares latinoamericanos, en particular, con niñas, niños y adolescentes trabajadores (NNATs). La relevancia de su obra tiene que ver con que ha sabido articular la labor como educador de niñas y niños con la producción teórica de los conocimientos que fueron emergiendo de dichas experiencias.

Cussiánovich es el gran formulador de la Pedagogía de la Ternura y uno de los principales referentes académicos y pedagógicos del co-protagonismo como nuevo paradigma de infancias. Los más de 85 años de edad cronológica que ya acumula no le impiden vivir el presente intensamente, honrando con curiosidad y falta de miedo a soñar, su estar siendo y andar por el mundo de un modo infantil.

Para empezar, me gustaría invitarte a que nos convides dos, tres pistas clave a la hora de promover procesos de participación protagónica e incidencia política de la niñez.

¹ Una versión diferente de esta entrevista se encuentra publicada en Gabriela Magistris y Santiago Morales, *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (Buenos Aires: Editoriales Chirimbote y Ternura Revelde, 2021).

² Argentino. Sociólogo por la Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral del CONICET. Educador popular con niñas en Ternura Revelde. Contacto: santimorales07@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9436-9268>



Es importante recordar que no queremos salir del adultocentrismo y para ir hacia una especie de paidocentrismo. No se trata de que la tortilla se vuelva y los adultos se vayan pa'l diablo y 'ahora gobernamos los niños'.

Entonces, en primer lugar, un elemento transversal e imprescindible es la calidad y la calidez del vínculo que se establece entre el mundo adulto y el mundo de las nuevas generaciones. Al problematizar el clima nos estamos moviendo, simultáneamente, en el mundo de la subjetividad y de las estructuras, cruzado por la división de poder al interior de cualquier instancia social (familia, escuela, barrio, comunidad, etc.). El clima no es algo que no se deteriore, que no esté amenazado permanentemente por actitudes, palabras, gestos, omisiones, descuidos (tal vez involuntarios), que pueden lesionar de distinto modo y tener efectos diferentes en una criatura que en un adulto. Y es distinto porque tienen distintas herramientas para enfrentar ese tipo de circunstancias, no porque los adultos sean superiores a las criaturas.

Los que tenemos un tiempo metido en organizaciones con adolescentes, niños, niñas, jóvenes, o que somos maestros en las escuelas o en los barrios, etc., podemos ver cuán vulnerable puede ser el clima de respeto, de amistad, empatía, simpatías, diálogo entre los niños y los adultos. Cuando los chicos, las chicas, dicen 'ya no le hablo más porque pasó tal cosa', están interrumpiendo la posibilidad de garantizar un clima que permita que el adultocentrismo tenga muros de contención en la vida cotidiana y práctica. Y esto nos pasa en nuestras organizaciones. Pero cuidar el clima no es solo subjetividades, el clima también tiene que ver con los contextos. En este sentido, cuidar el clima implica abordar nuestras organizaciones, nuestros territorios, desde una perspectiva ecológica. Personas, subjetividades, contextos, territorios, vínculos, etc. Eso es fundamental para poder hablar de cuáles son los factores que contribuyen y cuáles son los factores que podrían prolongar estas miradas de distancia, y entre ellas la más escandalosa, el adultocentrismo. Por ejemplo, los conflictos que puedan haber entre adultos colaboradores repercuten de modo decisivo en los niños y niñas; aunque, podría decir, de forma diferente entre adolescentes.

Los adolescentes muchas veces han incorporado ciertos rasgos adultistas que hay en la sociedad. Es decir, los reflejos adultistas también pueden estar entre niñas y niños de una edad y niños más pequeños. La diferencia etaria hace que no respeten a los más pequeños. Nos pasa en nuestras organizaciones. Por ejemplo, llegó un momento en el MANTHOC³ en que, para definir quién representaría al movimiento, los muchachos tuvieron que poner un criterio de cupos. Donde haya un niño debe haber un adolescente y donde hay un adolescente tiene que haber un niño; y, a la vez, donde haya un niño o adolescente varón tiene que haber una niña o una adolescente mujer. No es el ideal final, pero es parte del proceso.

Y con esto introduzco lo que considero un segundo elemento. Me refiero a la necesidad de cuidar estos procesos. Porque hay avances, pero eso no quiere decir que no pueda haber retrocesos. No hay nada irreversible en el campo social. ¿Acaso no lo vemos en el campo político? Ninguna revolución garantiza la eternidad. Ni toda dictadura está ahí por los siglos de los siglos, amén. Nada es irreversible, ni para adelante ni para atrás. Y el clima se hace en los procesos, no es algo aparte. Por esto es tan importante la formación política, los esfuerzos sistemáticos por desmantelar representaciones sociales y culturales enquistadas y fomentadas por el capitalismo cognitivo que lo que hace es reforzar aquello que le es funcional, que la gente termina diciendo que forma parte de nuestro ADN.

³ Se refiere al Movimiento de Adolescentes, Niñas y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos del Perú, experiencia organizativa infantil surgida en 1976 con el acompañamiento de Cussiánovich y otras educadoras y educadores de la Juventud Obrera Cristiana de dicho país.

Nuestras organizaciones de muchachos y muchachas pueden constituir un punto de quiebre fundamental en generaciones de niños, niñas y adolescentes, en esta nefasta relación entre el mundo adulto y el mundo de los no adultos. Pero no para mandar de paseo a los adultos, sino para reformular las relaciones, purificándolas de todo aquello que hoy sabe a dependencia, a sometimiento, y transformarlas en relaciones dialógicas, en capacidad de escucha, etc.

Una tercera cuestión tiene que ver con las formas (porque hay proliferación de ellas) de participación consultiva. Quizás aquí puedan realizar interesantes aportes quienes se dedican a la ciencia política o que han explorado la democracia y sus límites. En una reunión que hemos tenido hace unos meses en Cuzco, a la que vinieron compañeros de Bolivia, un joven adulto de Chuquisaca dijo una cosa que me impresionó: 'hoy en Chuquisaca las cosas que deciden las organizaciones de niños tiene fuerza vinculante'. '¡Pff!', dije yo, 'qué interesante'. Le pregunté, '¿en todo Bolivia?' 'No, en el departamento de Chuquisaca, que tiene por capital a Sucre'. Que digan las propuestas y que lo que mandan las organizaciones de muchachos tenga fuerza vinculante para los decisores de políticas, honestamente, yo no lo había escuchado. En Bolivia están planteando una cuestión que es fundamental.

Sin embargo, vemos con preocupación que hay una cooptación de los discursos sobre participación, sobre presencia participativa, que por más 'protagónica' que le pongan de adjetivo, no es más que decoración. ¿Qué peso y qué fuerza vinculante tiene desde el punto de vista político la voz de los niños? Lo que quiero señalar, críticamente, es que se ha ensanchado el campo de las consultorías pero no se ha asegurado lo que podríamos llamar la fuerza o el impacto vinculante de las cosas presentadas / planteadas / acordadas para bien o para mal, por las organizaciones representativas de los sectores de infancias y adolescencias. ¡Y ni hablemos de los países que no cuentan con ellas! Pero si bien las organizaciones de la sociedad civil de las infancias y adolescencias no tienen fuerza vinculante (salvo esta maravillosa excepción de Chuquisaca), sí tienen fuerza ética. Éticamente vinculante aunque no legalmente vinculante. Porque la participación de las criaturas, aún sin tener fuerza vinculante, tiene una fuerza ética muy significativa para decidir en el campo de lo social y lo político. Sobre esto hay que trabajar formal y didácticamente con las organizaciones de muchachos.

Entonces es importante el clima, el proceso, y la formación, la construcción de pensamiento político y ético radicalmente descolonizador. Esto es fundamental para llegar con una presencia importante y una fuerza ética vinculante a las instancias de toma de decisiones.

Una de tus últimas publicaciones lleva por título *La ternura como virtud política*. ¿De qué se trata la relación entre ternura y política? o, ¿por qué tendríamos que inscribir a la ternura en el horizonte de lo político?

La ternura es un resultado posible de la calidad de la otredad o alteridad constitutiva de todo ser humano. Es lo que decía Aristóteles, 'el ser humano es político' porque está siempre en relación a otro, y es el resultado de otros⁴. Qué quiero decir con esto...

El ser humano no es privatizable. Es un ser público. Va siendo con otros y va haciendo a otros que lo van haciendo a uno. Es fundamental entender lo político en este sentido amplio. Cuando hablamos de que lo central en lo político es preguntarnos por el bien común, por el bien del conjunto, lo que hacemos es simplemente reconocer que somos seres colectivos. La individualidad no está reñida con nuestra condición de alteridad. Al contrario. Individualidad no es sinónimo de individualismo, sino de valor de cada ser humano. Y en cada ser humano está comprendida toda la

⁴ Werner Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega* (México: Fondo de Cultura Económica, 1957).

historia de la especie. Por eso, maltratar a un ser humano, marginarlo, despreciarlo, abandonarlo, significa mutilar nuestra condición humana. Porque ese no es un problema solo con esa criatura o esa persona que está sufriendo, es una lesión al conjunto -aunque no lo percibamos. Porque es por eso que no aflora la sensibilidad colectiva. Cuando un muchacho dice 'yo no le pegaba a todos los chicos de mi clase, sólo le pegué a uno'... Sí, a través de él le has tocado al conjunto.

Sé que no fuimos educados así. Este es el problema de la razón metonímica de la que habla Boaventura De Sousa Santos⁵ y la unidualidad a la que alude Edgar Morin⁶. El todo está en la parte y en la parte está el todo. Entonces fíjate qué interesante este elemento cuando preguntas '¿y la ternura? ¿por qué hay que inscribirla en el horizonte de lo político?' Porque es la única manera de reencontrar su esencia ética. No existe ética que no sea ética política.

El concepto aristotélico de política tiene que ver con la *philia*. Es decir, con la capacidad de reconocernos desde una mirada valorativa, yo diría afectuosamente valorativa. Desde ahí, yo creo que no hay que pensar lo político simplemente como estructura, como fenómeno organizativo, programático, no; es una relación esencial del ser humano, no solamente con otros seres como él, sino con todo los seres que lo rodean. Por eso, el maltrato de la tierra es también una forma política, resultado de la falta de sentido ético frente a la naturaleza.

A su vez, mirando la cuestión desde otro ángulo, no se puede hacer política con toda la densidad que esto significa, si no hay algo de pasión, sentimientos, afecto. El Che lo entendió así. Ernesto. Y así lo han entendido otros grandes luchadores. La única forma de hacer política es porque uno ama la vida y quiere que nadie sufra; que nadie esté en circunstancias que nieguen su condición humana.

Pero hay quienes, al revés, empiezan por el mundo de los afectos, de los sentimientos, de las emociones (ocultando, negando o menospreciando lo político) y terminan en un embelesamiento, en una especie de consumismo emocional; en una especie de extractivismo emocional... que significa 'cómo robo, o cómo seduzco a la gente para someterla'. ¡Ojo! Ese es el riesgo con el que muchas veces nos encontramos en nuestro trabajo como educadores de las nuevas generaciones. El riesgo de seducir apretando más el acelerador para someter subliminalmente que para hacer que todos vayamos creciendo en autonomía y en autodeterminación, en capacidad de decidir. Por más antiadultistas que nos creamos, nunca demos por totalmente derrotado el adultocentrismo. Tenemos que estar muy vigilantes.

Voy a retomar la figura del Che que recién nos compartiste. Una de sus certezas políticas -muy famosa, por cierto- es que 'hay que endurecerse sin perder la ternura jamás'. Si jugáramos a parafrasearlo, ¿estarías de acuerdo con que tu praxis pedagógica expresa una reformulación de dicha certeza en el sentido de que no es tanto 'endurecerse sin perder la ternura', sino más bien 'enternecerse sin dejar de endurecerse siempre que sea necesario'? ¿Voy bien?

¡Exacto! Así es.

Y en ese sentido, teniendo en cuenta los contextos donde viven y crecen niños, niñas y adolescentes de sectores populares; contextos marcados por la violencia de una sociedad

⁵ Boaventura De Sousa Santos, *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (Buenos Aires: CLACSO - SIGLO XXI Editores, 2009).

⁶ Edgar Morin, *El método II. La vida de la vida* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2002).

desigual, excluyente, discriminatoria, privativa de los derechos más elementales; violencia social estructural que lleva a los niños y niñas a la adquisición de valores y referentes identificadorios que -muchas veces- les permiten tolerar hasta situaciones de tortura cotidiana: ¿cómo pensar y practicar, desde una antiadultista pedagogía de la ternura, la necesaria puesta de límites ante el descargo que los propios niños y niñas hacen de dichas violencias sobre otros?

De acuerdo. Para empezar, en educación, en la crianza, siempre se dice 'el niño tiene que aprender límites'. A mí no me gusta la expresión 'hay que poner límites'. Yo prefiero hablar de 'tiene que reconocer fronteras'. Una frontera no es un límite. Una frontera es estar frente a frente a otros. El otro es mi criterio ético, político, técnico, pedagógico, para saber cómo tengo que manejarme.

El tema, insisto, no es 'cómo aprendo límites' sino 'cómo construyo fronteras'. Una frontera es un lugar donde nos encontramos con otros. Es un horizonte. Y por qué lo digo. Porque la primera frontera de contención, o que tiene un efecto de contención, es el otro o la otra. Es el hermano o la hermana. Pero también porque es saberse frente a frente; el límite pareciera ser un obstáculo. La frontera es una posibilidad de apertura porque te encuentras con alguien como tú.

Esto parece un poco romántico de repente, ¿no? Sin embargo, es fundamental. Porque ejercer tu condición de autonomía, de ser autónomo, de ir siendo autónomo, no puede ser una puerta abierta a avasallar a los otros, o a hacer de los demás instrumentos para lograr lo que tú te propones. Es preciso reconocer fronteras.

En un libro de Leonardo Boff sobre ternura y vigor⁷, el teólogo dice 'la ternura no está reñida con la exigencia'. Pero una cosa es exigir teniendo como argumento una norma y otra cosa es exigir porque lo que estamos infringiendo es una ley de fraternidad, de hermandad. Yo en eso, por ejemplo, reconozco una experiencia que fue fundamental para el resto de mi vida, que fue con mi propia madre. Uno como muchacho hace muchas cosas que rompen con las normas. Entonces yo le dije 'me voy a la calle a jugar'. Y me preguntó '¿a qué hora vas a volver?'. 'A las 8', le dije yo. Y no volví a las ocho, sino a las nueve y media. Cuando yo estaba llegando a casa, antes de tocar la puerta, se abrió sola. La abrió mi madre. Y no hubo reproche... No me dijo '¡por qué llegas a esta hora!'... ni nada parecido. Una mirada. Una mirada que ¡fue peor! Pero no era una mirada molesta, de enojo. Era una mirada que decía 'qué pena que no has mantenido lo que habíamos acordado, que ibas y volvías a tal hora'. Ni una palabra, eh. Pero esa mirada, para mí, fue un discurso. Esa mirada me transmitió a mí una lección de vida. Esa mirada me dijo 'hay que cumplir, hay que saber cumplir con la palabra'. Y yo lo entendí así. Y lo que ella me transmitió, además, fue que no cumplir con la palabra afectaba la relación de cariño, de cercanía, de confianza, de afecto. Entonces ahí me parece que es fundamental plantear todo el tema de qué es la disciplina.

En general las instituciones educativas, y muchos maestros y maestras, esperamos conductas. Es decir, queremos que la gente cumpla con lo estatuido, no que aprenda a producir normas cuando éstas no existen. Nuestras organizaciones de chicos son un lugar para producir derechos (normas de convivencia) creados por las propias criaturas, con criterios que deben discutir y acordar, para podernos manejar colectivamente. Hay que darse esas normas de convivencia para que puedan producir convivencia, como diría Iván Illich, es decir la capacidad no solamente de no maltratarnos (a un colectivo o una comunidad), sino de sentirnos seguros, en términos de vivencia personal de crecimiento, de maduración emocional, afectiva.

Entonces la exigencia, el vigor, son necesarios. Pero no una forma de exigencia inspirada en el temor, en el miedo al castigo, en la angustia de estar fuera. ¿Cómo logramos la conciencia que

⁷ Leonardo Boff, *San Francisco de Asís: ternura y vigor* (Santander: Editorial Sal Terrae, 1982).

aprecia, que valora, que pondera la autoexigencia (en el sentido de siempre buscar superarse), no inspirada en el temor al castigo sino en la búsqueda de libertad? ¿Qué formas de orientación de comportamiento contribuye a ese propósito?

Desafortunadamente en el mundo de las pautas de crianza ha prevalecido un cierto espíritu cuartelero, militarón. Disciplina, composturas, jerarquías. Todo eso va de la mano, es un paquete.

Entonces la Pedagogía de la Ternura tiene que entrar definitivamente a ayudarnos a entender que ternura no es sinónimo de flaqueza, de falta de rigor: hay que exigir lo que haya que exigir. Pero tú tienes que tener cuidado en cómo exiges, en base a qué, y para qué. Y ahí volvemos a la importancia del vínculo, ahí volvemos a la importancia del proceso, y ahí volvemos a la necesidad de que, finalmente, todo el proceso educativo apunte al ejercicio de la propia autonomía. Somos seres autónomos, aunque siempre en autonomía relativa. Y relativo quiere decir en relación a los demás. Relativo no quiere decir que tiene más o menos peso. Relativo quiere decir, como en inglés, *relative*, son mis parientes. Qué me dices de tus parientes, la gente con la que tú convives, con la que eres familia. La palabra relativo no quiere decir que es más o menos importante, que tiene menos peso, no. Relativo es 'me pone en relación con'. En esa perspectiva me parece a mí que todo discurso sobre pedagogía debería apelar al autodisciplinamiento, a la autoformación de una personalidad, de comportamientos humanizantes y de comportamientos que permiten la convivencia, la convivialidad.

Para terminar, quisiera invitarte a compartir de qué se trata la relación que establecés entre Pedagogía de la Ternura y co-protagonismo de la niñez. Y desde esa perspectiva, ¿qué reflexión te merece la persuasión en los procesos que buscan promover una participación organizada de la niñez? ¿Y de qué manera protegernos como educadores y cómo proteger a los propios chicos y chicas del riesgo de la manipulación?

Esta es la tentación permanente. Todas las estrategias del marketing, por ejemplo, tienen que ver con cómo seduzco al cliente y cómo lo llamo *cliente* antes de que lo sea. Es decir, la seducción como una estrategia para la conquista y la dominación.

Nosotros solemos decir que la Pedagogía de la Ternura es la pedagogía necesaria del paradigma del protagonismo. Mejor dicho, hago una precisión mayor: la pedagogía de la ternura es la pedagogía del pro/co-protagonismo.

La perspectiva del pro/co-protagonismo no puede ser de ninguna forma ni una repetición de colonialidad o colonialismo en las relaciones, ni reproducir cualquier forma de subordinación de alguien a otro u otra. El co-protagonismo justamente afirma el protagonismo de cada individualidad, pero no lo reduce a eso porque sería una especie de ego a la enésima potencia, es decir, una pseudo reproducción de lo que es el inter-individualismo del modelo civilizatorio hegemónico.

En nuestro contexto histórico enfrentamos una permanente dificultad, ya que la sociedad en relación a los niños y niñas, a los adolescentes y jóvenes, y diría también a los ancianos, no los considera -en el esquema más dominante y occidental- como interlocutores válidos. Es decir, nuestras sociedades no ven la necesidad de contar con su participación, presencia, voz, sugerencias, discrepancias, críticas, pensamiento divergente (si lo tuvieran eventualmente). Una relación más principista, en el campo educativo o pedagógico estrictamente hablando, tiene que ver con condiciones de disponibilidad, de diálogo, de pensamiento, en las relaciones interpersonales cotidianas. Quiero decir, en las relaciones al interior de la familia, entre los adultos que la componen, en la escuela, en el barrio, en las instituciones formales de los gobiernos y del Estado; pero también en las organizaciones y los movimientos sociales donde la relación de estas nuevas emergencias de expresión social, política, colectiva, pública de niños, niñas y adolescentes con el mundo adulto, todavía no es un adquirido.

La Pedagogía de la Ternura es, entonces, una pedagogía del diálogo, no solamente en respeto, no sólo en simpatía, sino que mueve lo más profundo del ser humano: qué es, cómo se mira, cómo se siente en relación con los demás. La Pedagogía de la Ternura intenta informar un modo de vida -entrañablemente humano- de los pueblos que abrace una intergeneracionalidad emancipatoria. Desde aquí que vemos a la Pedagogía de la Ternura como la pedagogía necesaria para el pro/co-protagonismo de la niñez.

Por otra parte, querer conquistar, querer 'ganar a alguien' no necesariamente quiere decir avasallar, someterlo, dominarlo o volverlo de tal manera flexible que termine aceptando cuanta majadería se nos ocurra. Es parte de las posibilidades de establecer un vínculo de afecto y de amor. ¿Puede haber una relación amorosa y afectiva, sin unos granitos de seducción? El hecho de seducir es parte de una manera de relacionarse. El problema es dentro de qué proyecto, dentro de qué estrategia, de qué perspectiva; si es para dominar o si es para crecer juntos, para aprender mutuamente, para luchar juntos, para conseguir un objetivo, que no sólo nos hace bien a quienes interlocutamos sino que es algo que queremos ofrecer al conjunto de la sociedad.

Aquí, creo importante el tiempo y el proceso, el tiempo nos permite evaluar si es que estamos caminando hacia algo emancipador o hacia algo subyugador, que genera nuevas formas de esclavitud o de sometimiento. Creo que es algo que tenemos que insistir también cuando hablamos de militancia y la cargamos de un *eros pedagógico* puesto que no hay pasión pedagógica que no esté en función de un proyecto social y político, y sobre todo, que no tenga una manera ética de entender todo esto. Tenemos que ver qué calidad tienen las reuniones, los diálogos, los encuentros para transparentar y crear condiciones para el diálogo y para la discrepancia.

Entonces, autovigilancia sobre nosotros y sobre nuestras organizaciones, porque en el camino que recorreremos, y en función de las pasiones que se van acumulando, no creo que nadie esté libre de la posibilidad de atisbos de seducción para la dominación, el sometimiento. Como decíamos en las relaciones humanas, hay formas de seducción que son en la práctica violatorias a todo nivel. Sobre eso, no sólo vigilancia, precaución, sino fundamentalmente capacidad de autocritica y rectificación siempre que sea necesario.

Bibliografía

- Boff, Leonardo, *San Francisco de Asís: ternura y vigor*. Santander: Editorial Sal Terrae, 1982.
- De Sousa Santos, Boaventura, *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO - SIGLO XXI Editores, 2009.
- Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica, 1957.
- Magistris, Gabriela y Morales, Santiago, *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Buenos Aires: Editoriales Chirimbote y Ternura Revelde, 2021.
- Morin, Edgar, *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2002.