

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE ALEJANDRO CUSSIANOVICH EN CONTEXTO DE VIOLENCIA: DEL PROTAGONISMO A LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en
Educación Secundaria, con especialidad en Religión

Presenta el Bachiller

GERSON ZAMORA SANTIAGO

Presidente: Alier Ortiz Portocarrero

Asesor: Diego Cuya Ruiz

Lectora: María Isabel Diez Hurtado

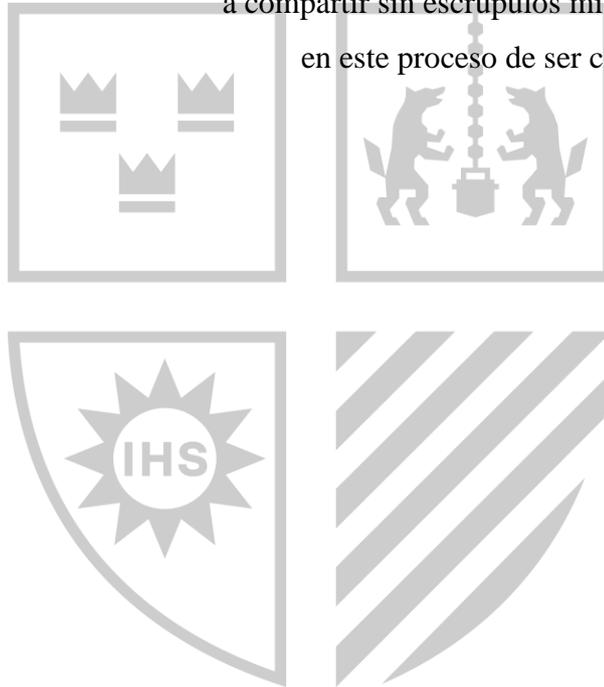
Lima – Perú

Diciembre de 2021

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación va dedicado primeramente al maestro Alejandro Cussianovich y su inagotable compromiso con los niños, las niñas y los adolescentes trabajadores.

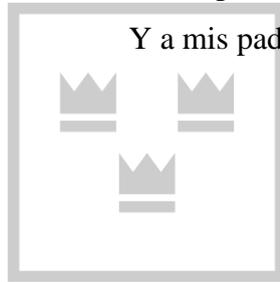
A mi esposa Sarvia, e hija Qori, quienes me han enseñando a compartir sin escrúpulos mis afectos y desafectos en este proceso de ser cada vez más humano.



AGRADECIMIENTO

Agradezco a Sarvia, mi compañera, quien supo abrigarme tiernamente en este proceso de tesis en un contexto complicado por la pandemia. A mis compañeros de trabajo y militancia, Efrain Barrera y Jethsabel Incio, su cercanía fue siempre un aliciente para continuar con la investigación.

Y a mis padres, Narciso y Udelia, siempre tan acogedores.



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo explicar la relevancia del pensamiento pedagógico del profesor Alejandro Cussianovich en contextos de negación. Dos son las categorías relevantes, *La promoción protagónica de las infancias* y *La pedagogía de la ternura*. Estas categorías surgen en el escenario de la violencia interna vivida en el Perú (1980-2000), por tanto, su propuesta pedagógica responde a la necesidad de reconocer y afirmar la humanidad en contextos de negación, de silenciamiento. La primera categoría, *el protagonismo*, promueve la organización de los niños para que afirmen su autoestima y se reconozcan como sujetos políticos. De este primer resultado surge el concepto plusvalía formativa donde se reconoce el contenido no estimado de los saberes y aprendizajes culturales que traen los niños, especialmente las infancias trabajadoras. La segunda categoría, *pedagogía de la ternura*, intenta desprivatizar la ternura del ámbito doméstico y recuperar la calidad del vínculo de las relaciones afectivas en los espacios públicos especialmente en el campo de la educación. Se busca generar un encuentro pedagógico que se pregunte por la calidad del vínculo y del respeto donde los afectos cumplen un papel político y social en la construcción de las infancias.

Palabras claves: protagonismo, pedagogía de la ternura, violencia e infancia trabajadora.

ABSTRACT

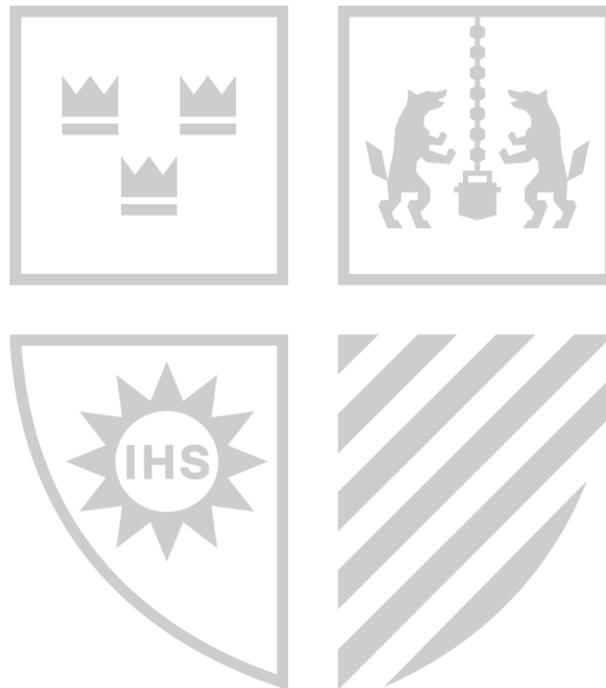
The present research aims to explain the relevance of the pedagogical thought of Professor Alejandro Cussianovich in contexts of denial. There are two relevant categories, The leading promotion of childhood and The pedagogy of tenderness. These categories arise in the scene of the internal violence experienced in Peru (1980-2000), therefore, its pedagogical proposal responds to the need to recognize and affirm humanity in contexts of denial, of silencing. The first category, protagonism, promotes the organization of children so that they affirm their self-esteem and recognize themselves as political subjects. From this first result arises the concept of formative surplus value where the unappreciated content of the knowledge and cultural learning that children bring, especially working childhoods, is recognized. The second category, pedagogy of tenderness, attempts to deprivatize tenderness from the domestic sphere and recover the quality of the bond of affective relationships in public spaces, especially in the educational field. It is sought to generate a pedagogical encounter that asks about the bond and respect quality, where the emotions play a political and social role in the construction of childhoods.

Keywords: Protagonism, Pedagogy of tenderness, Violence and working childhood.

TABLA DE CONTENIDOS

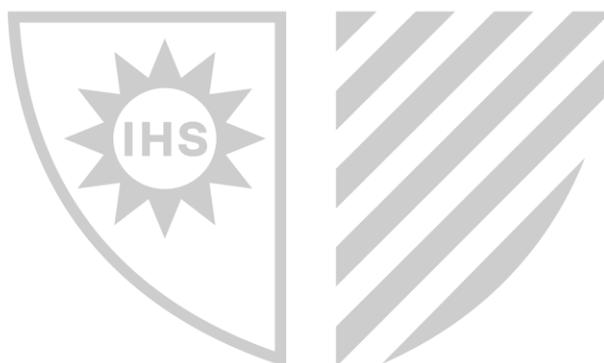
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	12
1.1. Antecedentes históricos.....	12
1.1.1. Teología de la liberación.....	12
1.1.2. Educación popular.....	16
1.1.3. Paradigma de la complejidad.....	20
1.2. Delimitación conceptual.....	23
1.2.1. La violencia.....	23
1.2.2. Paradigma del protagonismo.....	26
1.2.3. Pedagogía de la ternura.....	30
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
2.1. Propuesta metodológica.....	35
2.2. Instrumentos de recojo de información.....	36
2.3. Objeto de estudio.....	39
2.4. Planteamiento del problema.....	43
2.4.1. Pregunta general.....	44
2.4.2. Preguntas específicas.....	44
2.5. Importancia de la investigación.....	44
2.6. Objetivos de la investigación.....	45
2.6.1. Objetivo general.....	45
2.6.2. Objetivos específicos.....	45
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	46
3.1. Formas de violencia.....	46
3.1.1. Violencia simbólica.....	47
3.1.2. Violencia estructural-colonial.....	49
3.2. Protagonismo.....	51
3.2.1. Epistemología de las infancias.....	52
3.2.2. El protagonismo de las infancias trabajadoras.....	59

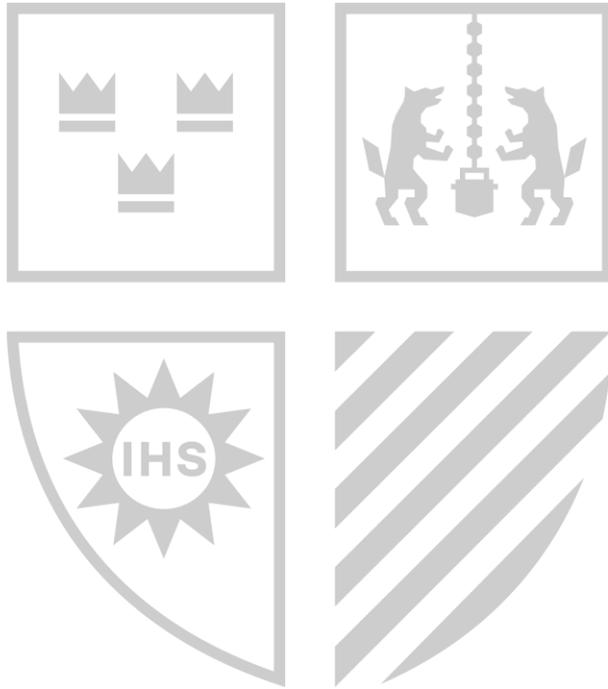
3.3. Pedagogía de la ternura.....	63
3.3.1. Ternura pública.....	63
3.3.2. Eros pedagógico.....	67
Conclusiones.....	73
Recomendaciones.....	75
Referencias bibliográficas.....	77
Anexos.....	79



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Principios de identidad del MANTHOC.....	27
Tabla 2: Pasos del proyecto educativo con los NATs.....	27
Tabla 3: Troncos históricos de las pedagogías críticas latinoamericanas.....	31
Tabla 4: Características de las pedagogías latinoamericanas.....	32
Tabla 5: Categorías y subcategorías.....	37
Tabla 6: Tipos de representaciones sociales.....	53
Tabla 7: Rupturas epistemológicas.....	55
Tabla 8: Indicadores de participación.....	62
Tabla 9: Características paradójicas del eros pedagógico.....	68





INTRODUCCIÓN

La presente investigación explica la relevancia pedagógica de Alejandro Cussianovich. Su propuesta teórica surge de la experiencia docente, política y pastoral con las organizaciones de niños trabajadores desde fines de los años 70s del siglo pasado y en un contexto de *negación de la dignidad humana* como él suele calificarlo por la violencia política vivida en el país (1980-2000). Desde estas matrices, Cussianovich repiensa la educación y las infancias; específicamente, otros modos de ser niños y niñas que exigen otras formas de pensar los procesos pedagógicos.

Los niños y su actividad laboral comprenden el lugar epistemológico y *epistemopático* del profesor Cussianovich. Desde este lugar social emprende la tarea de asignar categorías a la experiencia pedagógica de los niños organizados. Así, el trabajo -digno- puede convertirse en un capital vital de aprendizaje y no en un obstáculo para la educación de los niños. Se propone la creación de espacios o encuentros pedagógicos que promuevan la autoestima y la personalidad protagónica atravesada por la ternura y el respeto de todos los agentes que intervienen en la interacción pedagógica, para finalmente, lograr que los niños se miren como sujetos plenos.

La relevancia de la propuesta pedagógica de Cussianovich se justifica porque tiene un potencial ético y discursivo en contextos de violencia. Su propuesta teórica surgió en contextos de negación de las infancias trabajadoras, de su silenciamiento político, y negación de los sujetos por diferencias de clase y etnia en época del conflicto armado interno. Esta violencia no sólo se expresó en el ámbito político y cultural sino también en el campo educativo. El informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación señala este aspecto, Pablo Sandoval (2004) lo sintetiza:

La Comisión de la Verdad y Reconciliación señala en sus conclusiones que durante los años del conflicto armado interno, el sistema educativo se convirtió en un «importante terreno de disputa ideológica y simbólica» donde el Estado perdió su hegemonía al no poder asentar la producción de «sentimientos de comunidad nacional»; prevaleciendo pedagogías autoritarias y propuestas de cambio radical sólo alcanzables por la vía de la confrontación y la violencia. (p. 6)

De esta manera la escuela se convierte en un espacio de reproducción de la violencia simbólica y las desigualdades propias de un sistema político autoritario y homogéneo. Es en este contexto que se deben recuperar, revalorar y visibilizar las propuestas pedagógicas locales que apuestan por una praxis pedagógica que nace de la comunión e interacción intersubjetiva y de una educación nutrida de alteridad, respeto y reconocimiento político de los niños. Justamente la investigación propone discutir, recuperar, visibilizar y reconocer la pertinencia contextual de los aportes teóricos de Cussianovich.

Finalmente, la siguiente investigación comprende tres capítulos. Primero se presenta el marco teórico para ubicar el contexto histórico y conceptual de la propuesta del profesor Cussianovich. Se realiza un recorrido por los antecedentes teóricos e históricos que brindan los instrumentos para plantear las categorías fundamentales de su pensamiento pedagógico. El segundo capítulo presenta el marco metodológico; se describen los enfoques, la técnica, la muestra y se plantea el problema de investigación junto con los objetivos. El tercer capítulo describe y analiza los resultados de la investigación. Se profundizan las categorías fundamentales, *pedagogía de la ternura* y *protagonismo*, considerando la categoría *formas de violencia* como el marco de comprensión de los resultados.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo tiene el objetivo de presentar los fundamentos teóricos para comprender el pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich. Se empezará con las corrientes de pensamiento que proporcionan al profesor Cussianovich las categorías fundamentales para su propuesta: Primero, se abordará la Teología de la Liberación como movimiento renovador al interior de la iglesia católica; luego, la Educación Popular en la figura de Pablo Freire; y, posteriormente, los aportes del Pensamiento Complejo de Edgar Morin. El capítulo finalizará con la delimitación y explicación de conceptos fundamentales, *Protagonismo y Ternura*, para entender una práctica pedagógica desde la organización social de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, y en contextos violentos de negación del sujeto.

1.1. Antecedentes teóricos.

Los aportes intelectuales son un devenir histórico y dinámico desde diversas corrientes y tradiciones de interpretación. En el caso del profesor Cussianovich, se identifican tres corrientes de pensamiento, dos de ellas identificadas como movimientos sociales, Teología de la liberación y Educación popular, las cuales han sido particularmente destacadas por el propio Cussianovich (2018, p.39; 2010 [2007], pp. 50-51) por la influencia en la construcción de su propuesta pedagógica.

1.1.1. Teología de la liberación.

En 1971 aparece un libro editado por el Centro de Estudios y Publicaciones titulado *Teología de la liberación. Perspectivas*, escrito por Gustavo Gutiérrez. Con ese libro no se inaugura un nuevo discurso y práctica pastoral, sino que se hacen públicos los lineamientos fundamentales de un movimiento que empezó en los años 60s del siglo XX. Quizás el movimiento más renovador y comprometido con los procesos de transformación social de un sector de la iglesia católica, porque coloca al pobre en el

centro de la reflexión teológica y del evangelio. La teología que clásicamente se entendía como tratado sobre Dios; ahora, con la Teología de la Liberación se la entiende encarnada en el pueblo pobre.

Para entender la génesis de la Teología de la Liberación (TL), es importante el esfuerzo del Papa Juan XXIII quien promueve un Concilio que intentó un diálogo abierto con los cambios culturales de la modernidad. El Concilio Vaticano II (1962-1965) fue el escenario para afirmar nuevas lecturas contextuales de la fe cristiana. Es el Papa Juan XXIII quien promueve este concilio universal con el objetivo de responder, como iglesia, a las necesidades del mundo moderno. Según Roberto Oliveros (1977), con el Concilio Vaticano II “(...) se abren los horizontes para el aggiornamento de la iglesia. Se urge a los teólogos a impulsar y profundizar en la fe y hacerla inteligible y adaptarla a la cultura del hombre moderno (...). El Vaticano II abre las ventanas de las Iglesias para dialogar con el hombre moderno (...)” (p. 50).

Los teólogos latinoamericanos, después del Concilio, deciden reunirse bajo el impulso de Vaticano II. Entre los encuentros más importantes, primero se reúnen en Petrópolis (Brasil) en 1964, posteriormente en Mar de Plata (Argentina) en 1966 y finalmente en la Conferencia de Medellín (Colombia) en 1968, donde los teólogos y obispos latinoamericanos -entre ellos, Juan Luis Segundo, Hugo Asmann, Gustavo Gutiérrez- van construyendo y perfilando un rostro latinoamericano de la iglesia, un saber reflexivo de la fe desde las condiciones contingentes de una realidad empobrecida. Para fines de los años 60s logran definir un marco metodológico y temático para una evangelización encarnada, entendiéndose evangelización como servicio a los intereses supremos del pueblo latinoamericano que concluye con el nombre fundacional de Teología de la Liberación.

a. Método y sujeto de la Teología de la Liberación

Uno de los aportes más significativos de la Teología de la Liberación ha sido el método porque no parte de enunciados deductivos ni doctrinas escolásticas sino de la realidad de empobrecimiento de los países latinoamericanos. En el emblemático libro, *Teología de la liberación. Perspectivas* de Gustavo Gutiérrez (1996), el autor expone el método de reflexión en su definición de teología. Después de describir las funciones tradicionales de la teología, Gutiérrez propone entender “La Teología como reflexión crítica sobre la praxis” (p. 72), es decir, la tarea de la teología pasa a un segundo acto o

momento donde lo determinante de la reflexión teológica no es el dogma tradicional sino la acción de la comunidad -cristiana- por el bienestar común.

Con Gustavo Gutiérrez (1996) la Teología de la Liberación define claramente su función: “(...) el pensamiento teológico se orienta hacia una reflexión sobre el sentido de la transformación de este mundo y sobre la acción del ser humano en la historia” (p.78). Así la delimitación de la función de la TL es profundamente pastoral, es decir, invita a la acción -sociopolítica- de la iglesia. Gutiérrez realiza una interesante afirmación al respecto y a la vez, sistematiza su propuesta metodológica:

La teología debe ser un pensamiento crítico de sí mismo, de sus propios fundamentos. Sólo eso puede hacer de ella un discurso no ingenuo, consciente de sí mismo, en plena posesión de sus instrumentos conceptuales. Pero no es únicamente a este punto de vista, de carácter epistemológico, al que aludimos cuando hablamos de la teología como una reflexión crítica. Nos referimos también a una actitud lúcida y crítica respecto de los condicionamientos económicos y socio-culturales de la vida y reflexión de la comunidad cristiana, no tenerlos en cuenta es engañarse y engañar a los demás. Pero, además y sobre todo, tomamos esa expresión como la teoría de una práctica determinada. La reflexión teológica sería entonces, necesariamente, crítica de la sociedad y de la iglesia, en tanto que convocadas e interpeladas por la Palabra de Dios; una teoría crítica, a la luz de la palabra aceptada en la fe, animada por una intención práctica e indisolublemente unida, por consiguiente, a la praxis histórica. (1996, pp.80- 81)

La reflexión teológica sobre la praxis supone una actitud crítica tanto de las condiciones sociales como de los fundamentos tradicionales de la teología. Es una invitación a la sospecha, a evaluar los enunciados teológicos desde la realidad del pobre. Por tanto, la praxis histórica supone pensar en el lugar desde donde se construye el quehacer teológico. En este sentido, para los teólogos de la liberación, el pobre-pobreza se convierte en el *locus theologicus*: son los nuevos sujetos y lugares de reflexión teológica y pastoral.

Al partir de la realidad, la tarea teológica empieza con el análisis del contexto sociopolítico y en él, las víctimas de la estructura económica son los pobres, las clases populares. Los sujetos ausentes -los pobres- de la historia, con la TL, irrumpen como protagonistas de ella. Así surge la iglesia de los pobres, una iglesia que opta por ellos lejos del paternalismo. Los entiende como sujetos y no como objetos de la evangelización; son ellos los que evangelizan a la iglesia.

Toda la teología clásica -europea- empieza a redefinirse, desde la Cristología hasta la Escatología. Para los teólogos de la liberación, las categorías clásicas deben

redefinirse desde la compleja realidad de pobreza del continente; así, por ejemplo, el pecado se le redefine como una estructura de opresión económica y espiritual que separa al ser humano de las relaciones solidarias de la comunidad.

Una cita de Gustavo Gutiérrez (1979) describe claramente la importancia del método y el tema del pobre en los procesos de liberación:

La otra intuición es la perspectiva del pobre: clases explotadas, razas marginadas, culturas despreciadas. Eso condujo a tomar el gran tema de la pobreza y del pobre en la Biblia. Desde ahí el pobre aparece como clave para comprender el sentido de la liberación y la revelación del Dios liberador...Este segundo punto es además inseparable del anterior. Si la teología es una reflexión desde y sobre la praxis, es importante tener presente que se trata de la praxis de liberación de los oprimidos de este mundo. Aislar el método teológico de esta perspectiva es perder el nervio de la cuestión y recaer en el academicismo. No basta decir que la praxis es el acto primero, es necesario considerar al sujeto histórico de esa praxis: los hasta ahora ausentes de la historia. La teología así entendida arranca de las clases populares y desde su mundo: discurso teológico que se hace verdad, se **verifica**, en la inserción real y fecunda en el proceso de liberación. (pp.368-369)

Los pobres, oprimidos, clases populares, clases explotadas son conceptos que se convierten en una condición significativa para pensar el evangelio y la práctica pastoral de la iglesia. Aquí radica una cuestión importante para las reflexiones sobre Protagonismo y Pedagogía de la ternura, es decir, la TL evidenció la importancia de la experiencia del pobre, del sujeto marginado por su condición social para reflexionar sobre el Dios de la Biblia. Puso el acento en la experiencia de opresión para proponer proyectos eclesiales-pastorales de acompañamiento de los propios procesos de liberación del pueblo. Protagonismo y Pedagogía de la ternura van a nutrirse de esta iniciativa para entender que la educación parte de los sujetos en su contexto social, específicamente los grupos humanos marginados por las condiciones determinadas estructuralmente.

Este nuevo acercamiento a la reflexión teológica tuvo coincidencias epistemológicas en el campo educativo con la Educación Popular. Ambas piensan en nuevas propuestas para acompañar procesos de liberación de los pobres y oprimidos.

1.1.2. Educación popular.

En el campo educativo, a nivel de las luchas populares, se estaba gestando en la década de los 60s del siglo XX una perspectiva emancipadora. Al igual que la Teología

de la Liberación, el movimiento de Educación Popular -especialmente en el Brasil- produce sus reflexiones desde la praxis histórica. La educación empieza a entenderse desde las clases oprimidas y sus luchas. Una educación desde y para con el pueblo, alternativa, liberadora y distante a la educación oligárquica y opresora, adjetivada por Paulo Freire (2005) como bancaria. Por bancaria se entiende metafóricamente a la educación con la imagen del depósito de un capital de conocimiento a otro ser humano supuestamente vaciado de información. Así se sustentan las relaciones jerárquicas y opresivas del educador-educando, dualidad funcional al poder que Freire pretende superarlos.

La Educación Popular sintetiza las experiencias de grupos organizados, como trabajadores, campesinos sin tierra, alfabetización de adultos, escuelas (Paludo, 2015, p.177). Freire propone una pedagogía desde la realidad del obrero con la finalidad de autocomprenderse, comprender su lugar en la historia y, por tanto, apostar por la emancipación y afirmación de una nueva humanidad: solidaria, libre, respetuosa.

Existen dos ideas claves para entender la educación popular a partir del clásico libro *Pedagogía del oprimido* (2015) de Paulo Freire: Concienciación de la opresión y la educación liberadora-problematizadora.

a. La concienciación de la opresión.

La concienciación es un proceso que parte de la reflexión sobre la internalización de la opresión en la consciencia de los oprimidos. Precisamente Freire piensa y propone el problema de la subjetividad en los procesos de lucha por una educación liberadora en la compleja contradicción enajenante opresores-oprimidos. En sus propias palabras:

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, *inauténticos*, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración pedagógica para su liberación. Sólo en la medida que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. (2005, p. 42)

El comentario es iluminador por dos razones. Primero, la participación en una pedagogía liberadora radica en el reconocimiento de la interiorización o socialización de la opresión. En este sentido, la educación bancaria juega un rol importante en las representaciones de poder al socializar la clasificación social de quienes más saben sobre los supuestos ignorantes. Convierte a éstos últimos en objetos destinatarios de conocimiento, quienes han introyectado la relación opresor-oprimido, por tanto, aspiran

al poder del cual son víctimas. Con esto desmitifica la imagen romántica de pobre/oprimido; ellos también pueden convertirse en sujetos opresores.

Segundo, la pedagogía freiriana intuye la importancia del reconocimiento de la propia participación en la elaboración de una pedagogía liberadora. En consecuencia, se promueve la metacognición, es decir, la promoción protagónica de su propio proceso educativo. Esta relación de metacognición y educación popular, según Vilma Flores (2015) plantea dos interrogantes significativas para la formación de los estudiantes, el saber qué y el saber cómo. Las preguntas abarcan las formas de adquisición de conocimiento y “(...) los aspectos procedimentales del conocimiento que le permitirán al estudiante tener éxito al desarrollar una tarea y al enfrentarse a un nuevo problema y alcanzar eficiencias en sus formas rutinarias de abordar los retos propios del medio circundante” (p. 14).

Las dos razones describen el proceso de reconocimiento de la condición subjetiva del sujeto y de una toma de conciencia crítica de su estado -social- enajenante que condiciona la subjetividad, así el oprimido se compromete con la transformación de su situación. Es un compromiso crítico-humanista, con la intención de superar la contradicción opresor-oprimido, alojada en la conciencia y realidad de las clases populares.

Freire entendió al oprimido como un sujeto creador y reflexivo, por tanto, comprendió la práctica pedagógica como un instrumento de los propios discentes, en este caso las clases populares, práctica sintetizada en la denominada educación problematizadora o liberadora.

b. La educación liberadora-problematizadora.

Para Paulo Freire es de suma importancia la distinción entre educación bancaria y educación liberadora. Denomina bancaria a la tradicional perspectiva donde el educando es considerado un ser pasivo en la interacción educativa. Es quien recibe el conocimiento e información del educador y el rol del docente se reduce a la de portador y transmisor de información.

El autor da un salto significativo cuando incluye en su interpretación de la relación educador-educando, los mecanismos ideológicos de la opresión, por tanto, esta relación no sólo es reductora sino que cumple una función enajenante. En sus propias palabras:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. (2005, p.79)

Con la intención de superar la dualidad alienante de la educación bancaria, surge la educación problematizadora que tiene dos características fundamentales. Primero, el diálogo que no sólo promueve la horizontalidad de la relación educador-educando, sino que genera un espacio seguro para la reflexión y el aprendizaje. Para ello es importante la confianza, la fe en el otro como un criterio previo de acercamiento, de encuentro con el otro. Esta actitud desabsolutiza la ignorancia atribuida a un grupo humano, finalmente “(...) ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2005, p. 92). Parfraseando, todos ignoran algo y todos saben algo, por tanto, sólo en la comunión dialógica el educador y el educando crean conocimiento significativo desde y para su realidad.

La invitación pedagógica al diálogo tiene el objetivo de crear un programa o proyectos de educación transformadora con todos los sujetos implicados en ella, es decir, los educadores dejan el monopolio de la creación de contenidos programáticos, ahora la construyen con los educandos; se parte de su situación concreta y vital. Freire (2005) tiene claro el criterio del reconocimiento dialógico del otro -oprimido- en la intervención pedagógica: “Nuestro papel no es hablar del pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra” (p.117). Así, propone un espacio pedagógico de diálogo en pública oposición al autoritarismo de la educación tradicional.

La segunda característica es justamente la educación problematizadora, es la propuesta pedagógica para superar la contradicción educador-educando propiciada por un tipo de educación funcional al sistema de opresión. En ella, el educador y el educando reducen el conocimiento al acto de memorización. Como el contenido es propiedad del educador, transfiere de manera pasiva la información a su destinatario. La educación problematizadora genera un quiebre porque entiende el contenido o conocimiento como un recurso para la reflexión crítica de y sobre la realidad. Freire (2005) lo describe:

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica,

en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes -educador, por un lado; educandos, por otro (...). (p. 91)

El comentario señala que la adquisición del conocimiento no es el objetivo último del proceso de aprendizaje sino un recurso para producir sujetos cognoscentes, es decir, los educandos pasan de una posición de receptores pasivos a investigadores críticos en comunión dialógica con los educadores quienes en la educación problematizadora también se transforman en investigadores. Con estas descripciones Freire intenta explicar el proceso de expropiación del capital gnoseológico para democratizarlo y convertirlo en un recurso de afirmación de una liberación auténtica -especialmente para la clase popular- superando el antagonismo opresor-oprimido, educador-educando.

En el pensamiento freiriano, la situación gnoseológica es la situación de la relación del educando (obrero, oprimido) con su realidad. Sólo así el educando es desafiado, animado a superar la situación problematizadora en la cual está inmerso. El conocimiento se adquiere de esa relación sujeto-mundo, no fuera de ella, sino de su situacionalidad: “Los hombres *son* porque *están* en situación” (2005, p. 136). La situación-problema es un medio pedagógico para la concienciación de la persona, se descubre como actor-transformador de la historia. En términos freirianos, no sólo reconoce su inmersión en la realidad sino su inserción en ella; consciente de su situación política y social.

La educación popular tiene una estrecha relación con la teología de la liberación, pues ambas proponen una reflexión-acción de la praxis histórica. El insertarse -freiriano- en la realidad supone el reconocimiento de su situación social, política y subjetiva para un compromiso con los procesos de transformación de aquella situación. La TL propone el compromiso pastoral con y en el devenir histórico de las luchas emancipatorias de los pueblos. Ambas propuestas parten de la situación del pobre-oprimido, por tanto, la pedagogía y la teología son medios para la recuperación y afirmación de la dignidad humana.

Su vigencia no es accidental, ambas representan instituciones sociales masivas, lo educativo y lo religioso. Son heterodoxas, plantean un nuevo lenguaje, una nueva forma de ser comunidad educativa-religiosa al margen de los lugares tradicionales. Piensan la educación y la práctica pastoral fuera de la escuela y al margen de la iglesia. Sus iniciativas de recuperar el sentido histórico del sujeto y la construcción de una nueva humanidad son desafíos que trascienden su primer momento de enunciación. Y sobre

nueva humanidad, pues la última corriente de pensamiento lo plantea como un desafío ético para la educación.

1.1.3. Paradigma de la complejidad.

La relación dignidad humana y pedagogía es vital en el pensamiento pedagógico de Cussianovich. En su primer libro dedicado a la pedagogía de la ternura en el 2007, el título no enfatiza la cuestión pedagógica sino la condición humana; así se titula *Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura*. Suele pasar desapercibido este detalle. Para Cussianovich la pedagogía es uno de los medios significativos para aprender la condición humana. Afirmación muy cercana a la propuesta de Edgar Morin (1999), de quien se nutre no sólo con su enfoque humanista de la educación sino con su teoría de la complejidad.

Morin (1999) propone siete saberes para la educación del futuro, allí se resaltan dos grandes temas, por un lado, la inclusión de la incertidumbre, la irracionalidad y el error en el conocimiento. Por otro lado, la cuestión ética, enseñar una ética comunitaria global y una educación que integre dicha ética para entender y enseñar la condición humana. Morin considera importante un conocimiento que articule el conjunto de disciplinas de las ciencias, reconocer sus limitaciones y lo complejo de una realidad para entender el fenómeno humano. Para ello es importante conocer su propuesta del pensamiento complejo.

a. El pensamiento complejo.

El pensamiento complejo es una respuesta alternativa al pensamiento simplificador del mundo moderno. Se pueden considerar dos características de este tipo de simplificación: la especialización y la reducción del conocimiento. La especialización del conocimiento parcela, escinde y separa el problema planteado por la realidad. Para Morin (1999), este tipo de pensamiento impide ver el problema en su conjunto, como parte de un tejido complejo. Pero una de las mayores dificultades que produce la especialización es la abstracción del conocimiento de un objeto, Morin lo señala:

La especialización «abs-trae», en otras palabras, extrae un objeto de su contexto y de su conjunto, rechaza los lazos y las intercomunicaciones con su medio, lo inserta en un sector conceptual

abstracto que es el de la disciplina compartimentada cuyas fronteras resquebrajan arbitrariamente la sistematicidad (relación de una parte con el todo) y la multidimensionalidad de los fenómenos; conduce a una abstracción matemática que opera en sí misma una escisión con lo concreto, privilegiando todo cuanto es calculable y formalizable. (1999, p. 19)

Esta noción de pensamiento es heredera del racionalismo matemático cartesiano. Una forma de pensamiento cuya vocación histórica es la descontextualización de un fenómeno, lo aísla y comete el error racional de construir enunciados epistemológicos distanciados contextualmente del fenómeno que supuestamente estudia.

La reducción del conocimiento supone el resultado de ese proceso de especialización y abstracción. No sólo reduce el conjunto de una realidad a una de sus partes, sino que esa particularidad aislada tiene como criterio de significación heurística lo cuantificable; es decir, sólo merece preocupación científica aquello que es medible, lo demás ni siquiera se reduce, sino que se niegan, por ejemplo, los afectos.

Para Morin (1999) estos aspectos son socializados en los espacios educativos que no permiten un conocimiento que religue todas las piezas escindidas y, sobre todo, “Los grandes problemas humanos desaparecen para el beneficio de los problemas técnicos y particulares” (p. 19). Así surge la propuesta del pensamiento complejo en la educación, donde la función del docente no se reduzca al experto especializado en intervención pedagógica, sino que entienda su tarea y finalidad educativa de enseñar la condición humana como *sine qua non*, en términos de Morin (2002) “(...) una misión de transmisión de estrategias para la vida” (p. 87). Las siguientes características son fundamentales para comprender el pensamiento complejo.

En primer lugar, el objeto del conocimiento no se reduce al producto-verdad sino al proceso. Se reconoce el estado transitorio de los conceptos, donde el conocimiento es parte de un proceso siempre incierto donde los errores son parte del aprendizaje y la ignorancia y la incertidumbre sellos distintivos de lo humano. Así se afirma la incompletud del conocimiento, es decir, la imposibilidad de la omnisciencia teórica. Y es justamente en lo incompleto, en la incertidumbre e inacabado donde se descubre el lugar del conocimiento. Es sumamente revelador esta característica porque ubica el conocimiento fuera de la esfera lógica matemática para reconocerlo en aquello que la civilización moderna anheló conocer: el fenómeno humano. Entiende el método -y no el resultado- como constitutivo del proceso de aprendizaje, un tránsito incierto e incompleto; aspectos centrales para el desarrollo del pensamiento complejo. El conocimiento es un

proyecto, una aspiración inacabada, siempre incompleta, por tanto, abierta a constantes revisiones y lecturas, nunca clausuradas.

En segundo lugar, el pensamiento complejo tiene la responsabilidad de articular diversas especialidades para acercarse al objeto de conocimiento, porque la complejidad de lo real exige la solidaridad de todas las disciplinas. Además, tiene la misión de articular el objeto con su contexto, con la realidad en su conjunto que finalmente le confiere sentido. Fracturar el conjunto de la realidad supone fracturar el sentido del todo y de sus partes. Por tal motivo Morin (2002) denomina al pensamiento complejo como un “pensamiento articulante y multidimensional” (p. 49).

Finalmente, el pensamiento complejo realiza una tarea ética encomiable, humanizar el conocimiento; desafío ético para las disciplinas que trabajan con grupos humanos. Morin (2002) lo señala brillantemente:

El pensamiento complejo pretende señalar la humanidad del conocimiento en su radicalidad. Del conocerte a ti mismo socrático pasamos al conocerte a ti mismo conociendo. En ese sentido “método” es reaprender a aprender en un caminar sin meta definida de antemano. Reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma ineliminable la marca de la incertidumbre. (p. 50)

Justamente Cussianovich intenta humanizar el espacio pedagógico con su apuesta por la ternura y protagonismo. Donde la relación pedagógica esté preñada de afecto y dicha relación produzca el reconocimiento dignificador de los sujetos.

Las corrientes teóricas revisadas permiten ubicar teóricamente el pensamiento pedagógico del profesor Cussianovich. A continuación, se delimitarán los conceptos centrales de la investigación: violencia, protagonismo y ternura.

1.2. Delimitación conceptual.

En esta sección se explicarán los conceptos básicos de la investigación: Violencia, protagonismo y ternura. La violencia política en el país (1980-2000) fue un escenario influyente en la reflexión de Cussianovich, en ese contexto complejo empiezan a intuir nuevas formas de entender la pedagogía, especialmente los espacios de interacción educativa. Protagonismo y Ternura son categorías que expresaban experiencias antagónicas a la violencia; experiencias de dignificación educativa.

Para la conceptualización de protagonismo y ternura se revisarán textos básicos de Cussianovich. Sobre violencia, particularmente, se definirá la simbólica y colonial.

1.2.1. La violencia.

Para el filósofo esloveno Slavoj Žižek (2009) existen tres tipos de violencia: la subjetiva, la simbólica y la objetiva o sistémica. La violencia subjetiva es la más evidente de las tres. Son las noticias que recibimos a menudo: el feminicida, la violenta represión de los agentes del estado, la masa de gente que llena las calles violentamente reclamando derechos o beneficios, el racista, el homofóbico, etc. Es la violencia más visible. Sin embargo, es importante ahondar en las otras dos formas de violencia, las cuales pueden considerarse como causales de la violencia subjetiva, en las siguientes conceptualizaciones se relaciona la violencia sistémica con colonial porque es una estructura de pensamiento articulada en las instituciones de poder y en los diversos espacios de socialización educativa.

a. Violencia Colonial.

Si bien es cierto la dominación colonial concluyó hace varios siglos en Latinoamérica, la colonización de las subjetividades pervive y es una herencia de la matriz colonial. Para esta diferenciación, Aníbal Quijano (2014) acuña el término *Colonialidad del poder* para describir las clasificaciones raciales-culturales fundadas en la colonización europea del siglo XV. Son clasificaciones de diferenciación, donde el otro, como el caso de las diversas naciones del *Abya Yala*, son reducidas a indios y las provenientes de África, negros.

Se define, así, identidades desde un patrón eurocéntrico de poder. Además, se va consolidando una clasificación y ontologización de identidades, donde unas son superiores a otras. Es un proceso de colonización de las percepciones, sentidos, cosmovisiones y perspectivas de conocimiento; aquí radicó su mayor triunfo, la colonización cognitiva. Quijano al respecto comenta: “(...) el patrón de poder fundado en la colonialidad implica también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo” (2014, p. 801). Fue el inicio de la domesticación de las subjetividades por medio de una educación colonizada que ejerce y evidencia toda su violencia en los conflictos de reconocimiento de sujetos y grupos históricamente negados.

Por esta razón, para Cussianovich es relevante descolonizar los saberes y afectos porque han moldeado una educación tutelar y autoritaria, legitimado por los sentimientos y saberes del patrón colonial. Según el profesor Cussianovich, descolonizar implica

“reelaborar el pensamiento y producción del conocimiento desde otra matriz vivencial, desde incluso la memoria rebelde de violaciones en nombre de superar la barbarie” (2018, p. 27). Lógicamente este tipo de violencia colonial se sustenta en prácticas cotidianas, culturales, aquellas denominadas como simbólicas.

b. Violencia Simbólica.

Las diversas formas de ejercicio de violencia están sostenidas por creencias y universos sociales cotidianos: en los rituales religiosos o seculares, los roles de género en la vida doméstica, en las formas de relacionarse, en las imágenes de los medios de comunicación, todas ellas instaladas subrepticamente en las conductas culturales que sostienen conductas agresivas. A estas formas culturales se las denomina violencia simbólica. Valeria Melki la define:

Neste contexto, entendemos violencia simbólica como uma forma de coação invisível que se apóia em crenças e preconceitos coletivos. A violência simbólica se baseia na contínua construção de crenças nos procesos de socialização, o que faz uma pessoa perceber e a avaliar o mundo seguindo critérios e padrões do discurso dominante. (2008, p. 63)¹

Es un tipo de violencia -dominio- cultural que opera subrepticamente, define y legitima a grupos con mayores privilegios sobre otros, desfavoreciendo en cuanto a derechos y dignidad a ciertos sectores de la sociedad, especialmente las minorías sociales, culturales, sexuales. Se apoya en sentidos comunes construidos y legitimados socialmente. Los estereotipos raciales o sexuales, por ejemplo, son masivamente legitimados en las prácticas cotidianas (bromas, tipos de trabajo, programas de televisión), por tanto, socializados y naturalizados en los diferentes espacios de educación: familia, escuela, barrio, universidad.

Un evento histórico que sintetiza la violencia simbólica y colonial, importante para Cussianovich, presente por lo menos en sus obras más relevantes sobre ternura y protagonismo (2006; 2010), fue la guerra interna que azotó al país desde 1980 hasta finales de los 90s del siglo XX. La violencia interna expresó las abismales desigualdades en el país y la carencia de solidaridad humana. No fue accidental que más del 70% de

¹ En este contexto, entendemos la violencia simbólica como una forma de coerción invisible que se basa en creencias y prejuicios colectivos. La violencia simbólica se basa en la construcción continua de creencias en los procesos de socialización, lo que hace que una persona perciba y evalúe el mundo siguiendo criterios y patrones del discurso dominante.

víctimas procedan de comunidades indígenas. Si bien es cierto, el conflicto tuvo motivaciones políticas, la discriminación racial fue un componente importante para que la ciudadanía de las grandes urbes ignore la violencia que experimentaba la sierra central y sur. Además, ésta profunda discriminación racial interseccionada con la discriminación política, produjo la negación cultural de las comunidades altoandinas y con ella, la negación del sujeto, así, por ejemplo, el ayacuchano era considerado un potencial indio terrorista.

Sobre la violencia que sufrieron los niños, el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación ha registrado los hechos. Fue una barbarie humana las ejecuciones y humillaciones que sufrieron. Para la estrategia antisubversiva, los niños de comunidades en zonas de conflicto eran considerados potenciales terroristas, por tanto, su eliminación era un costo necesario para la erradicación de la subversión (CVR, 2003, p. 596-600). Justamente fue este el escenario para pensar una pedagogía desde la ternura en un contexto de violencia política y étnica. En sus dos importantes obras (2006; 2010), Cussianovich empieza sus primeras reflexiones con la trágica realidad del conflicto armado interno, porque es el contexto donde surge el anhelo de aprender la condición humana, de afirmar humanidad en escenarios violentos.

A continuación, se explicarán los conceptos centrales de la tesis, protagonismo y ternura, entenderemos así su relevancia, especialmente en contextos violentos de negación del sujeto, sea por su condición social, étnica, etaria o política.

1.2.2. Paradigma del protagonismo.

La categoría protagonismo logra un sentido crítico y transformador cuando es apropiado por las organizaciones de los niños y niñas trabajadores. Un concepto ya utilizado en los años 60s y 70s por las organizaciones y movimiento sociales como protagonismo popular, en el contexto del gobierno militar de Velasco Alvarado en el Perú. Sin embargo, cuando los niños, hijos de los obreros se organizan, surge la participación protagónica de los niños y niñas, una renovada forma de entender el protagonismo. Por tal motivo es importante conocer la organización política de los niños y niñas trabajadoras, el MANTHOC.

a. MANTHOC

El Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) es el lugar de reflexión-acción del profesor Cussianovich quien acompaña al movimiento desde su fundación, hace 44 años. Es una institución donde convergen organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores de todo el país.

Según los datos recogidos por Cussianovich (2010), el MANTHOC surge en octubre de 1976 en un contexto de efervescencia popular; los obreros sindicalizados, marchas nacionales por los derechos laborales, discursos políticos revolucionarios. En ese escenario los obreros de confesión cristiana estaban organizados en la JOC (Juventud Obrera Cristiana) y son ellos quienes deciden promover un espacio para que sus hijos - también obreros- se organicen y así, garanticen el futuro de un espacio de obreros cristianos que vele por los derechos laborales

Un dato sumamente importante en la identidad del MANTHOC fueron los cinco principios que fijaron los miembros de la JOC cuando decidieron promover una organización de niños-niñas trabajadores.

1.	La organización no debe ser el apéndice o la sección infantil de otra organización, sea ésta de adultos o de jóvenes. Se anunciaba así el principio de autonomía orgánica.
2.	La organización debe ser dirigida y representada por los mismos niños, niñas y adolescentes, esbozándose así el principio de protagonismo.
3.	La organización tiene razón de existir si en la acción ella se mantiene abierta al conjunto de los niños, niñas y adolescentes trabajadores sin discriminación alguna, basta que sea NATs.
4.	La organización está llamada a desarrollar su dimensión y su contenido nacional e internacional.
5.	Se requiere gestar una pedagogía que no sea mera adaptación de las pedagogías con jóvenes a los niños, sino partir de la idiosincrasia de éstos y de sus condiciones de vida como trabajadores niños.

Tabla 1. Principios de identidad del MANTHOC (Cussianovich 2010, 386-387). Adaptación propia.

Son principios que van a ir madurando y servirán como base para repensar la categoría del protagonismo y proponer una pedagogía crítica y alternativa desde los NATs (niños, niñas y adolescentes trabajadores) que se concretó en propuestas educativas, como la fundación de su propia escuela.

b. La escuela del MANTHOC

En el año 1986, el movimiento decide crear su propio espacio educativo con la finalidad de superar la contradicción infancia trabajadora-educación interrumpida. Entienden que la escuela debe estar al servicio de la ciudadanía, en este caso de los niños y niñas trabajadores y, por tanto, considere su realidad, sus horarios, su experiencia de vida y que el trabajo no sea un obstáculo sino todo lo contrario, un capital de aprendizaje.

Después de un encuentro, en el año 1985, con niños de escuelas públicas y del MANTHOC sobre sus percepciones en torno a la educación y la escuela, propiciado por el Instituto de Pedagogía Popular, los NATs deciden convocar a adultos docentes -entre ellos Cussianovich- para elaborar una propuesta de escuela que reconozca la dinámica de la infancia trabajadora.

El proyecto se ubicó específicamente en la localidad del Mercado de Ciudad de Dios (San Juan de Miraflores-Lima) con los niños que trabajaban en aquel lugar. En la siguiente tabla se sintetiza una sistematización de la propuesta de escuela de los NATs.

	PASOS
Fase 1 Proceso se centra en las vivencias individuales NAT y colaborador/a.	1. Principio. Se produce el primer acercamiento con los NATs. Este primer contacto se desenvuelve en su propio contexto, respetando su lenguaje, sus costumbres, sus sueños, sus modos de entender el mundo, etc. Son los colaboradores -adultos- quienes se dirigen hacia los niños para proponerles el proyecto de escuela.
	2. Encuentro. Tanto el NAT como el colaborador, buscan conocerse mutuamente. Se define la relación entre ellos basado en un espíritu de confianza mutua.
	3. Una propuesta: organización y protagonismo. 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: Una relación pedagógica entre NATs y colaboradores dada en el respeto mutuo y entender la dimensión política de la pedagogía de la ternura, hacer que el otro exista mediante el amor, cercanía, reconocimiento.
	5. Asumir Juntos: Un salto cualitativo. 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. 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. Surge de parte de los NATs el deseo de incidir, de hacer algo frente a la realidad de otros niños y niñas.
	7. Nos organizamos, con nuevos objetivos. Se organizan, 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. Se aprovecha este proceso de reflexión y organización para aprender en el aula; todo proceso de aprendizaje debe estar engarzado en la vida misma de los NATs.
	8. Ser reconocidos, como exigencia humana. La organización escolar se constituye en un espacio de reconocimiento y respeto, la mirada de los demás cambia a partir del accionar de los NATs. La escuela aparece como espacio propio. Se genera dentro de la organización escolar un clima de identidad y autoestima colectivo.
	9. Dignidad de ser niño, niña trabajadora. 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, así mismo. Nuevo horizonte simbólico.
Fase 3 Proceso integra diferentes organizaciones.	10. Juntarse con y por las infancias. Crear una red de organizaciones y colectivos que integren otras infancias para llegar a más niños y niñas.

Tabla 2. Pasos del proyecto educativo con los NATs (Cussianovich, 2010, 35-37). Adaptación propia.

De la tabla se puede inferir tres aspectos. Primero, el cambio del lenguaje para referirse a la autoridad tradicional en un aula escolar. Interesantemente a los docentes se los denomina colaboradores, indicando su función de acompañantes en el proceso de aprendizaje de los NATs. El cambio de lenguaje, las formas nuevas de referirse a los agentes que interactúan en la adquisición de aprendizajes significativos son importantes para la creación de nuevos espacios pedagógicos. En segundo lugar, la escuela es resignificada, se la entiende como un bien social que responde a diversos modelos de infancia. Es un reto porque la escuela formal asume que el trabajo es un obstáculo para los niños en su rendimiento escolar, entiende que la infancia debe dedicarse a dos cosas esenciales: jugar y estudiar. Son premisas de un tipo de paradigma de infancia que ha logrado globalizarse e imponer un sentido común sobre ellas. Con la escuela de los NATs, se valora críticamente el trabajo, la digna experiencia laboral se convierte en un capital de aprendizaje porque son experiencias vitales. Tercero, vinculado con la descripción anterior, esa apuesta educativa desde los NATs supone rupturas epistemológicas; el necesario quiebre de un pensamiento social sobre las infancias que las entiende como objetos de protección, semipersonas, pre-ciudadanos. Con el MANTHOC deviene una crítica a dichos modelos porque son los niños y niñas los promotores de sus propios procesos formativos, al respecto Cussianovich (2010) comenta: “Lo que se empieza a producir, es una desabsolutización de ciertas visiones sobre infancia y la constatación de que cierto entrampe lingüístico pueda dar cuenta cabal de lo que Margaret Mead hacía ya tiempo había señalado en sus investigaciones sobre poblaciones originarias no occidentales: para mostrar desde un punto de vista sincrónico la no univocidad de la condición infantil” (p. 395).

La infancia es una construcción social, por tanto, las propuestas educativas deben partir del reconocimiento de diversas formas de infancia, de contextos específicos que determinan un pensamiento social sobre ella. Entonces se debe considerar a los niños trabajadores como otra forma de entender y sentir las infancias.

Por último, las experiencias del MANTHOC y sus propuestas en torno a la educación devienen de una categoría entendida desde la práctica organizada y política de

los NATs: el paradigma del protagonismo. Según Cussianovich el protagonismo “quiere alertar sobre el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a las niñas y niños como actores sociales y no meros ejecutores o consentidores de algo” (2006, p. 60). El paradigma del protagonismo propone una alternativa al modelo hegemónico proteccionista que entiende a los niños como objeto de protección o meros consumidores. En cambio, el discurso del protagonismo genera un nuevo campo semántico y simbólico para que los niños y niñas trabajadores sean reconocidos como sujetos, con voz propia, no-autoritaria, solidaria e imaginativa. Esto supone una nueva manera de entender la epistemológica.

c. Una nueva epistemología.

Dos son las consideraciones para la conceptualización. En primer lugar, el profesor Cussianovich entiende epistemología como una matriz vital-concreta o un colectivo -sujetos- de experiencias concretas. Y la concreción son los niños, niñas y adolescentes. Cabe subrayar la experiencia vital y el rostro de aquellos sujetos concretos porque no parte de cualquier experiencia sino de niños y niñas invisibilizadas por su condición de trabajadores. En sus propias palabras “Se trata de hacer de la experiencia desde abajo la matriz de nuestro desear, de nuestro imaginar y de nuestro actuar transformadamente disidente y emancipador” (2015, p. 236). Entonces, la experiencia vital de niños negados en la sociedad constituye la matriz epistemológica para la construcción de nuevas representaciones sobre la infancia. En segundo lugar, los sujetos concretos están permanentemente acompañados, por tanto, supone su relacionamiento. Son sujetos en relación a sus pares y con los colaboradores adultos. Esta consideración es importante porque para Cussianovich (2006):

Epistemología es relacionamiento, es producir vínculos, es construir sentido como componente de una totalidad de vida, como factor de socialidad positiva, como experiencia de dignidad; epistemología se emparenta con procreación, concepción, labor de parto, con solidaridad (...)

Consideramos que el eje de una epistemología de la infancia desde el mundo de los niños, niñas trabajadores, es la relación que éstos establecen con el mundo adulto, no sólo en términos individualizables, sino con el mundo de formas institucionalizadas en las que los adultos ejercen su poder. (p. 99)

La producción de vínculos viene a ser una de sus principales preocupaciones teóricas, por tal motivo entiende la epistemología como relacionamiento, es decir los

sujetos concretos establecen un tipo de relación en un contexto adverso y, también, favorable. Sólo a partir de esta matriz de relacionamiento se puede pensar en construcción de nuevos vínculos y sentidos. Vínculos que para los años 90s se expresan en una nueva forma de entender la pedagogía transversalizada por la categoría ternura.

1.2.3. Pedagogía de la ternura.

El discurso sobre la pedagogía de la ternura se hace público por primera vez en una conferencia a profesores de Ypapuanca, Cerro de Pasco, en 1992. Interpelado por la realidad violenta, Cussianovich propone el discurso de la pedagogía de la ternura a docentes provenientes -y sobrevivientes- de zonas convulsionadas por el conflicto armado interno.

Sin embargo, este tipo de propuesta contextual forma parte de la tradición latinoamericana de las pedagogías críticas. Las propuestas educativas contextuales no son nuevas, pero poco divulgadas.

a. Pedagogías críticas latinoamericanas

El discurso de la ternura forma parte de las pedagogías críticas latinoamericanas cuyos antecedentes se encuentran desde el siglo XIX. Marco Mejía (2011), revisa los antecedentes históricos de la pedagogía latinoamericana y propone cuatro troncos históricos resumidos en el siguiente cuadro:

TRONCOS	CARACTERISTICAS
I. Simón Rodríguez 1769-854	Refiere sobre una educación que denomina popular: - Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores. - Educa para que quien lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos. - Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.
II. Universidades populares. Primera mitad del siglo XX	- Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de hacer concreto el proceso educativo. - Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia. - Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.
III. La escuela Ayllu de Warisata en Bolivia. Años 60s del s. XX	- Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social. - Se constituyen las “Escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo. - La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Por ello, afirma: “más allá de la escuela estará la escuela”.
IV. El movimiento Fe y Alegría. Desde 1956.	- Educación para romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada. - La desigualdad educacional y por lo tanto cívica de nuestra sociedad pretendidamente democrática, en la que los privilegiados de clase reciben todos los recursos académicos, técnicos y culturales para ser los dueños del pueblo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Después de tanta lucha no nos podemos resignar a vivir en una justicia media. Éste debe ser el momento más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral. - Fe y Alegría nació para impulsar el cambio social por medio de la educación popular integral.
--	--

Tabla 3. Troncos históricos de las pedagogías críticas latinoamericanas (Mejía, 2011, 20-22). Adaptación propia.

Los troncos históricos muestran los esfuerzos por pensar procesos educativos desde realidades particulares con sus diversas formas de vida en contextos complejos por las dificultades económicas y sociales. Justamente Mejía (2011) reconoce lo local como punto de partida de estas pedagogías. A partir de allí se construye lo diferente y la especificidad del hecho educativo, “acción que se realiza a través del diálogo y a través de la pregunta mediante un proceso de diálogo de saberes y negociación cultural que se realiza en una forma permanente, y es la base de toda acción educativa” (p. 111). Son estos saberes locales, dialogados y discutidos, los elementos epistemológicos para pensar en aquello que el propio Mejía denomina políticas de la experiencia, es decir, políticas que reconocen la multiplicidad de saberes para construir acciones educativas, posibilitando la visibilización de nuevas formas de entender la educación a partir de la visibilización de nuevos sujetos.

Finalmente, Fabian Cabaluz (2015), un teórico chileno especializado en las pedagogías latinoamericanas señala cuatro características de las pedagogías críticas expresadas en el siguiente cuadro:

La politicidad de la práctica educativa	Reconoce la politicidad de toda práctica educativa, rechazando aquellas concepciones que promueven la neutralidad, la objetividad, el universalismo y la tecnificación, es decir, la pedagogía opera entrelazada a proyectos políticos, económicos y culturales, planteado en otros términos se engarza a proyectos históricos.
Proyecto popular	Su proyecto se enraza en la construcción de movimiento social y popular, por lo que no se limita a transformar las relaciones sociales educativas, sino que apunta a transformar el conjunto de relaciones sociales de dominación y opresión presentes en la sociedad.
Comunitarización de la educación	Se asume que la construcción de una sociedad más justa e igualitaria debe encarnarse desde el ahora en las prácticas educativas, para esto se requiere crear prácticas educativas horizontales, participativas, cooperativas, solidarias, que abran caminos alternativos de acción colectiva y comunitaria.
Nuevas subjetividades	Se apuesta a conformar subjetividades capaces de leer críticamente su realidad para transformarla

Tabla 4. Características de las pedagogías latinoamericanas (Cabaluz, 2015, 36). Adaptación propia.

La pedagogía de la ternura constituye una apuesta significativa en este abanico de posibilidades, muchas de ellas con una perspectiva decolonial, feminista, liberacionista. Otras, se concentran en recuperar el lugar del *eros* y los afectos en la acción educativa, el

caso de Hugo Assman (2002) y su obra *Placer y Ternura en la Educación*. Todas ellas privilegian, no sólo el contexto sino la experiencia de los diversos sujetos. Cussianovich, muchos años antes que Assman, intuye la necesidad de reincorporar políticamente el afecto, en este caso, la ternura en propuestas educativas, específicamente para -desde- los niños y niñas trabajadores.

b. Ternura pública.

En sus primeras reflexiones, Cussianovich menciona las contradicciones inherentes en el discurso sobre la ternura en el contexto de la violencia política, porque la categoría ternura ha sido privatizada y desplazada al ámbito doméstico. Por tal motivo, la primera tarea de Cussianovich ha sido desprivatizar la ternura, reconocerlo en el ámbito público para discutir sobre el papel de los afectos en las representaciones sociales de las infancias ya que es en lo afectivo, donde las representaciones se legitiman y se reproducen. Así, el discurso de la ternura pública busca reconocer y recuperar al sujeto negado por medio del encuentro -pedagógico- afectivo. Crear espacios y relaciones donde el otro sea escuchado con voz propia.

Cussianovich (2015) proporciona una aproximación al enfoque de la pedagogía de la ternura:

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 de retorno a la palabra que nos hace ser, que nos permite devenir humanos. Por ello la labor educativa es tan central en nuestra autoconstrucción como 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 contra discurso a la perversión de la palabra y al silenciamiento de la voz (...) Sin lugar a dudas, sin voz y sin palabra propia, no emerge el sujeto. (pp. 195-196)

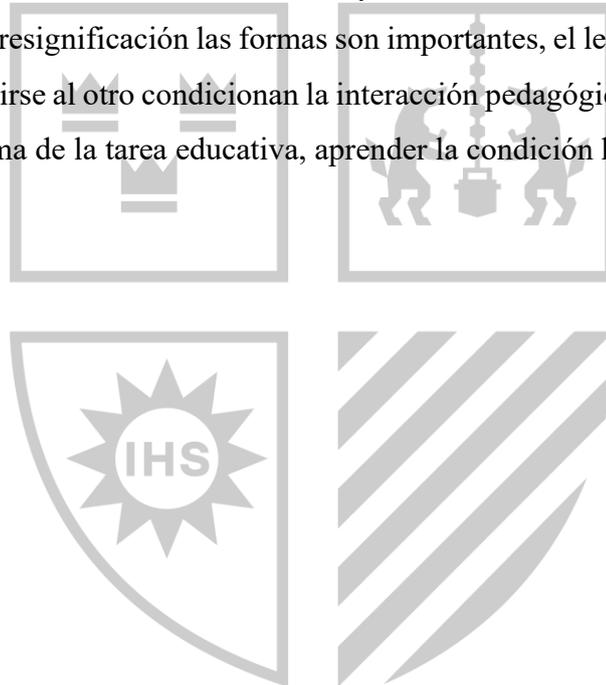
La ternura recupera un aspecto central de la educación, la experiencia corporal como mediadora de aprendizaje. Es decir, los estímulos afectivos propician ambientes que facilitan el aprendizaje. Estimulan la experiencia de aprendizaje cuando el afecto atraviesa toda práctica educativa creando espacios seguros, donde los niños y niñas negados por su condición, sientan la plena libertad de dialogar, crear y crear.

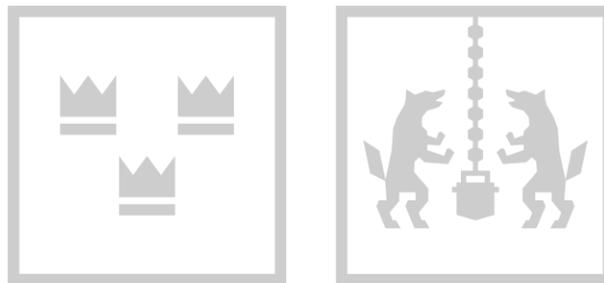
El recorrido desde la Teología de la Liberación, Educación Popular, Pensamiento Complejo hasta las pedagogías críticas latinoamericanas proveen los elementos teóricos para entender el pensamiento de Alejandro Cussianovich. Su reflexión surge metodológicamente de su experiencia en la TL, primero la praxis histórica después

el análisis teórico o reflexión sobre la acción. Claro está que su praxis histórica son los niños y niñas trabajadores en el espacio institucional del MANTHOC. Es el lugar no sólo de construcción teórica sino de aprendizaje, de entender que toda elaboración de un programa y práctica educativa se realiza en comunión con los niños trabajadores.

La pedagogía desde el protagonismo de los niños trabajadores es concebida como una práctica contextual donde son ellos los principales constructores de su conocimiento. Su dinámica vital del trabajo, considerada un obstáculo en el rendimiento escolar, se convierte en un mediador del proceso de aprendizaje. Los docentes no son sólo facilitadores sino colaboradores, coprotagonistas del quehacer educativo.

Por otro lado, la pedagogía de la ternura busca resignificar los espacios educativos, impregnarlos del derecho al afecto y reconocimiento de las diversas formas de infancia. En esta resignificación las formas son importantes, el lenguaje, los gestos, las expresiones de referirse al otro condicionan la interacción pedagógica. Formas que tienen como finalidad última de la tarea educativa, aprender la condición humana.





CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta la propuesta metodológica: el enfoque, el nivel, el método de análisis y la descripción del objeto de estudio. Además, se presenta una matriz de recojo de información para identificar y sistematizar el pensamiento pedagógico del profesor Cussianovich en sus obras fundamentales. Finalmente se va a describir el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

2.1. Propuesta metodológica.

El enfoque de la investigación, por su naturaleza, es cualitativo porque está interesado en sistematizar ciertos aspectos relevantes del pensamiento de un autor. Uwe Flick (2015, p.20) señala tres características del enfoque cualitativo; el texto como material empírico, la noción de construcción social de las realidades y las perspectivas de los participantes. Este enfoque se acerca de manera apropiada a la sistematización del pensamiento de un teórico con la finalidad de entender su relevancia, porque surge de los sujetos, de sus historias y de sus comprensiones de la realidad. El investigador, al partir de la realidad de los sujetos construye, por medio de un proceso de análisis, otras

realidades que intentan generar un marco interpretativo del objeto de estudio. Este es, quizás, una de sus características elementales; como parte del sujeto, se reconoce la parcialidad de los resultados. Ángel Román (2015) al respecto, explica:

Los métodos cualitativos están orientados a los procesos y son subjetivos, pues no buscan medir ni controlar los fenómenos, sino observarlos en su contexto vital. Asumen la parcialidad dentro del proceso de investigación, pues consideran que las subjetividades de los sujetos de la investigación y del sujeto que investiga influyen las dinámicas sociales. Además, estudian pequeñas muestras (casos particulares), pues no les interesa generalizar sus resultados. (p. 130)

En la investigación se privilegia el análisis desde una experiencia particular, en este caso son las interpretaciones y aportes a la educación que el profesor Cussianovich realiza desde su compromiso con la organización de niños trabajadores reflejado en los textos analizados en la tesis. Desde esta experiencia específica, se identifican importantes categorías: la de *protagonismo* y la *ternura*. Se debe considerar esta apreciación para delimitar el campo de análisis de Cussianovich, es decir, son los NATs el lugar social de su interpretación. Y gracias al enfoque cualitativo, permite reconocer la importancia científica del pensamiento de un autor, siempre delimitado a un contexto específico.

El tipo de investigación será la descriptiva ya que el propósito es explicar el objeto de estudio. Según Víctor Miguel Niño (2011), este tipo de investigación describe la realidad de un fenómeno de estudio, una de sus partes, categorías o sus relaciones “con el fin de esclarecer una verdad, corroborar un enunciado o comprobar una hipótesis” (p.34). Con la investigación descriptiva se busca profundizar y sistematizar la propuesta pedagógica del profesor Cussianovich.

Por la naturaleza de la investigación se utilizará el Método de Revisión de Literatura para la sistematización del pensamiento pedagógico de Cussianovich a través de sus ensayos. Según Mariana Alayza (2020) “El método de revisión de literatura se orienta a establecer un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de fuentes de información escrita sobre un tema en particular” (p. 23). Es por ello que se va a analizar cuatro textos fundacionales de la obra de Cussianovich para sistematizar dos de sus conceptos claves para entender su propuesta pedagógica: el protagonismo y la pedagogía de la ternura. Existen tres tipos de enfoques del método de revisión de literatura: narrativa, sistemática y *umbrella*. Para la investigación se utilizará el enfoque de la revisión narrativa porque parte del material que sirve para su revisión. “La síntesis es típicamente narrativa y el análisis puede ser

cronológico, conceptual, temático, etc.” (Alayza, 2020, p.26). El material es la literatura publicada por el profesor Cussianovich; se revisará, analizará y sintetizará su obra en base al tema propuesto en la investigación.

La sección siguiente describirá el instrumento utilizado para recoger la información de los textos seleccionados.

2.2. Instrumento de recojo de información.

Para el recojo de información en base al método señalado, se requiere construir un instrumento que recoja en base a las categorías y subcategorías los temas centrales de la investigación. La categorización recoge y sistematiza las ideas principales del marco teórico con la finalidad de recopilar y consultar en las fuentes elegidas -de manera ordenada- dichas ideas. Carlos Monje (2011) lo aclara:

En la metodología cualitativa, los datos recogidos necesitan ser **traducidos en categorías** con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente.

La categorización (es decir, cerrar, establecer las categorías) facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente, propicia una importante simplificación. (p. 194)

Con la categorización no sólo se simplifica, sino que posibilita la sistematización metodológica de las propuestas pedagógicas, así el producto final del estudio será claro para el lector o lectora. Para la investigación, éstas son las categorías y subcategorías propuestas:

Categorías	Subcategorías
Protagonismo	a. Epistemología de las infancias. b. El protagonismo de las infancias trabajadoras.
Pedagogía de la ternura	a. Ternura pública. b. Eros pedagógico.
Formas de violencia	a. Violencia simbólica b. Violencia estructural colonia

Tabla 5. Categorías y subcategorías. Elaboración propia

Con las categorías y subcategorías se procedió a crear una tabla o matriz para mostrar un orden lógico de los resultados. Como bien lo describe Mariana Alayza (2020) “La evidencia se organiza de manera lógica, la que luego se utilizará para producir una serie de conclusiones acerca de lo que se sabe sobre el tema. En este paso, se articula la

información y la data compilada en las matrices de análisis o tablas según las categorías de estudio, al organizar dicha información” (p. 30). Por tanto, se creó una matriz de análisis para registrar la información que incluye la fuente, el título, el autor, el año, la editorial, las categorías, subcategorías, los indicadores y la evidencia textual. Toda la información organizada servirá para la sistematización de los conceptos principales de la obra del profesor Cussianovich.

Para la validación de la matriz (Anexo N°3) se encargaron tres expertos: el profesor Enrique Jaramillo, Doctor en Ciencias Sociales, en la especialidad de sociología por la UNMSM; Marco Bazán, egresado de la Maestría en Filosofía por la UNMSM y directivo de IFEJANT; y, finalmente, el Magister Andrés González, especialista en Ciencias Sociales y Responsabilidad Social. Los tres validaron la matriz de análisis con sus respectivas sugerencias que ayudaron a una mayor claridad en la investigación, sobre todo el instrumento de recojo de información. A continuación, se resumen las sugerencias:

- a. Precisar definiciones operativas al tratarse de una cultura, de un pensamiento, de una visión de la ternura y no de una técnica.
- b. Graficar con hechos o ejemplos que muestren ejemplarmente el lugar epistemológico.
- c. Se podría partir por describir las violencias desde donde se plantea la urgencia y necesidad de una Pedagogía de la Ternura.
- d. La redacción de los indicadores requiere una atención especial para hacerlos claros, evitando distracciones innecesarias y, por consecuencia, sean más pertinentes a las subcategorías.
- e. Hay coherencia entre categorías, objetivos y preguntas de manera general. Pero la pregunta B señala Contextos de Violencia, pero la categoría Violencia sólo considera la subcategoría Violencia Simbólica, dejando de lado otros contextos como violencia subjetiva, objetiva y sistémica. Por otro lado, señalar Contextos de Violencia no se encuentra en los conceptos fundamentales de la investigación como, por ejemplo: familia, comunidad, escuela, etc. El término más preciso sería Formas de Violencia.
- f. Considerando que el problema de investigación es ¿Cuál es la relevancia del pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich?, los elementos de la matriz de consistencia tienen coherencia y pertinencia, pero no con el

instrumento. En el problema de investigación se requiere incluir las formas de violencia para tener mayor grado de coherencia entre los elementos.

Después de las sugerencias, se elaboró una matriz con nuevos elementos que clarifican los indicadores (Anexo N° 2). A continuación, se caracterizará el objeto de estudio, básicamente las cuatro obras seleccionadas para su revisión, sistematización y descripción.

2.3. Objeto de estudio.

Para analizar el pensamiento pedagógico de Cussianovich se han elegido cuatro libros de su autoría, los cuales serán caracterizados en este apartado. Los cuatro textos de Cussianovich (2006; 2010 [2007]; 2010; 2015) son básicamente ensayos. El autor elige esta forma de redacción porque lo entiende como un formato abierto a los constantes cuestionamientos y revisiones de las propuestas teóricas descritas en sus textos. Posiblemente influido por Morin, quien propone el método ensayo para el pensamiento complejo, Cussianovich justifica el formato que elige para la redacción:

Pero lo más importante para escoger el género ensayo, es que deja la puerta abierta al propio autor para poder decir algo diferente, incluso contrario, a lo que lleva escrito. (...) Todo ensayo, entonces, es un discurso abierto, anti-apodíctico. Un ensayo, es un ejercicio de diálogo, es parte de un proceso de reflexión. Pero, así mismo, una invitación a seguir ahondando. (2015, p.17)

La justificación clarifica la forma como el profesor Cussianovich se acerca al fenómeno social de estudio. El autor siente que las infancias trabajadoras merecen un acercamiento siempre en proceso de aprendizaje y el ensayo es el género apropiado para ese objetivo metodológico. Los criterios para la selección de los textos fueron las tres categorías principales: Protagonismo, pedagogía de la ternura y violencia. A continuación de caracterizarán los ensayos.

a. Primer texto, Ensayos sobre la infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista (2006).

Este es un texto que reúne ensayos pronunciados en diversos eventos. Es una antología de textos elaborados y pronunciados en diferentes momentos cronológicos, reunidos y editados en el 2006 bajo el eje temático de derechos de la infancia trabajadora

y su protagonismo. El propio autor afirma que por su naturaleza no se encuentra una secuencia expositiva lógica. Entonces los ensayos pueden estudiarse de manera autónoma. Algunas de sus características:

- Cada ensayo, en la parte de la presentación, muestra en el pie de página el año de presentación del ensayo.
- Es un libro voluminoso, de 496 páginas.
- La estructura es la siguiente:
 - Capítulo primero: “La infancia: sujeto de derechos humanos, ¿realmente?”
 - Capítulo segundo: “Reflexiones sobre infancia desde el protagonismo”
 - Capítulo tercero: “El protagonismo organizado”
 - Capítulo cuarto: “Los niños, niñas trabajadoras: entre el escándalo, la compasión y la dignidad”
 - Capítulo quinto: “Las nuevas generaciones y su derecho a la educación en los escenarios del S. XXI”

Para los fines de la investigación se consideran los siguientes ensayos para la sistematización del pensamiento pedagógico de Cussianovich. Los criterios han sido las categorías protagonismo, pedagogía de la ternura y violencia política.

1. En el primer capítulo se escogieron los siguientes ensayos: "Aun Yo No Soy...", "Infancia invisibilizada: Una cuestión de Estado", "Los derechos humanos de la Niñez: visión de futuro".
2. En el segundo capítulo se escogieron: “El protagonismo como eje de una epistemología de la infancia desde América Latina”, “Los niños, niñas y adolescentes ¿apenas unos pre-ciudadanos?”, “Participación protagónica de los niños y niñas: un desafío de a la democracia”, “Poder, crecer y la participación protagónica”.
3. En el tercer capítulo se han considerado: “Agentes o actores: cuando la organización está, o no, entre las manos de los niños, niñas y adolescentes”, “La organización: espacio de resiliencia y herramienta para el protagonismo de los NATs”, “Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo”, “Cuando los Nats se organizan es por que piedras traen”.

4. En el cuarto capítulo, se consideran los siguientes ensayos “Los discursos del movimiento social latinoamericano de NATs”, “Los NATs: ¿Ciudadanos de un mundo globalizado?”.
5. En el quinto capítulo, “Ciudadanos y ciudadanas en escenarios de futuros de la educación”, “Educación-ética-política: por obvio, ¿escindidas?””, “El maestro protagonista social y político”, “El método: cuando la vida toda del sujeto es la razón de la práctica educativa”, “Innovar o ¿Morir?”.

b. Segundo texto, Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura (2007).

El texto comprende cinco capítulos con un prólogo a la segunda edición. Es un libro de 194 páginas, escritas en formato de ensayo. Es el texto fundacional con relación a la pedagogía de la ternura porque recoge sus ideas fundamentales. Sus características son las siguientes:

- En la segunda edición del 2010 incluye un prólogo, titulado "prólogo necesario", bastante extensa que intenta responder cuestionamientos sobre la aplicabilidad del enfoque *Ternura* suscitada en la primera edición. Aquí es relevante la descripción sobre la escuela fundada por los NATs en 1986.
- Lo demás es la reedición del 2007. Donde, además del cuerpo, está el anexo donde se puede observar el primer discurso emitido en el año 1992 sobre Pedagogía de la ternura.
- El libro comprende 5 capítulos, cuyos títulos son:
 - Capítulo Primero: “Los orígenes e inicio de la pedagogía de la ternura”
 - Capítulo Segundo: “Epistemología y campo semántico del discurso de pedagogía de la ternura”
 - Capítulo Tercero: “Vida cotidiana, sentidos comunes, modo de vida y pedagogía de la ternura”
 - Capítulo Cuarto: “Pedagogía de la ternura ¿Pedagogía o algo más?”
 - Capítulo Quinto: “La pedagogía de la ternura, componente del paradigma de la promoción del protagonismo”

- En general, es un texto base que trata sobre los orígenes de la pedagogía de la ternura, su epistemología y sus aportes pedagógicos para aprender la condición humana.

c. Tercer texto, Ensayos sobre la infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista (2010).

Es un libro que reúne ensayos escritos y compartidos en diversas conferencias en diferentes momentos editado en el 2010. Cada ensayo tiene al final la indicación del mes y el año que fue pronunciado. Es un texto de 513 páginas y comprende cuatro capítulos cuyos títulos son:

- Capítulo primero: “Veinte años de la convención: promesa más que cumplimiento”
- Capítulo segundo: “La dignidad como eje de la lucha y reflexión hoy”
- Capítulo tercero: “La educación es más que escolarización”
- Capítulo cuarto: “Rostros de la búsqueda de justicia y dignidad”

Del libro se han elegido los siguientes ensayos:

1. Del primer capítulo se han considerado los siguientes ensayos: “Participación: Un principio que se concreta como un derecho”, “Los derechos como los derechos de Dios”.
2. Del segundo capítulo, “Aportes del MANTHOC en treinta años de vida al Pensamiento Social sobre Infancia-Notas para un ensayo”, “Treinta y tres años de vida y acción de los NATs por la dignidad del Perú”.
3. Del tercer capítulo, “La educación como derecho, componente de la dignidad de los pueblos”, “La educación y los NATs”, “Reflexiones en torno a la educación de NATs dentro y fuera de la escuela”, “Infancia, trabajo y educación. Posibilidades y desafíos en escenarios de futuro”, “Pedagogía de la ternura, pedagogía crítica y pensamiento andino-amazónico”, “Educación comunitaria: entre el Mercado y la Solidaridad”, “Calendarización escolar diversificada, necesaria, aunque insuficiente”, “Las nuevas pedagogías han nacido de la crisis de los grandes paradigmas”.
4. Del cuarto capítulo, “Para una historia del pensamiento social de los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados del Perú 1976-2008”, “El juego, la fiesta, el humor y el deporte en la organización de los niños y niñas trabajadores”.

d. Cuarto texto, Ensayo II sobre Pedagogía de la Ternura. Aprender la condición humana (2015).

Al igual que los anteriores, es una colección de ensayos compartidos en diferentes momentos sobre la temática de la pedagogía de la ternura editado en el 2015. Cada ensayo tiene indicado el año de su pronunciación, comprende 423 páginas. Está estructurado en cuatro capítulos:

- Capítulo primero: “Tendencias y tensiones en los discursos sobre la pedagogía de la ternura”
- Capítulo segundo: “La propuesta de pedagogía de la ternura en el horizonte de las corrientes pedagógicas”
- Capítulo tercero: “Pedagogía de la ternura, teoría crítica y pensamiento erigido”
- Capítulo cuarto: “Pedagogía de la ternura: componente de un nuevo pacto social”

Del libro, para los intereses de la investigación, se han elegido los siguientes ensayos.

1. Del primer capítulo se han considerado, “¿Por qué Pedagogía de la Ternura?”, “Pedagogía de la Ternura como Pedagogía del *sensimiento*”, “Pedagogía de la Ternura en las inquietudes de Educadores”.
2. Del segundo capítulo, “La pedagogía de La Ternura como componente estratégico del trabajo educativo”, “Pedagogía de la Ternura como componente de la ética y la labor de cuidado”, “Pedagogía de la Ternura y Pedagogía intertranscultural crítica”, “La pedagogía de la Ternura en la historia de la Pedagogía Contemporánea Latinoamericana”.
3. Del tercer capítulo, “Pedagogía de la Ternura, familia, sociedad y acogimiento”, “Pedagogía de la Ternura, Apego y Trabajo Social”.
4. Del cuarto capítulo, “Nuevo pacto social de las infancias con los pueblos originarios, la sociedad y el Estado”, “La Pedagogía de la Ternura, eje articulante de la acción BICE”, “Pedagogía de la Ternura, conciencia moral y Protagonismo”.

2.4. Planteamiento del problema.

La negación del sujeto producto de la barbarie humana del conflicto armado interno en el Perú desde 1980 hasta finales de los 90s y sus hondas discriminaciones raciales provocaron pensar el país no sólo desde las Ciencias Sociales sino desde la Educación. Alejandro Cussianovich asume esa responsabilidad, con su propuesta sobre protagonismo y la pedagogía de la ternura, aporta y repiensa la finalidad de la educación y los lugares desde donde se reflexiona la teoría educativa para afirmar humanidad. Uno de los lugares fundamentales son las infancias trabajadoras organizadas. Y desde allí se pregunta por el sentido de la educación en contextos de negación de la dignidad humana.

La violencia estructural y simbólica-cultural merecen permanentemente reacciones educativas para generar espacios de alteridad. Aquí radica el valor de visibilizar el pensamiento pedagógico del profesor Cussianovich quien lleva más de treinta años repensando la acción educativa. Sus propuestas pedagógicas ofrecen elementos epistemológicos y éticos para hacer frente a la violencia instalada en las sociedades modernas.

En las siguientes preguntas se sintetiza la intención de la tesis.

2.5. Preguntas de investigación

2.5.1. Pregunta general:

¿Cuál es la relevancia del pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich?

2.5.2. Preguntas específicas:

A. ¿Cuáles son las propuestas teóricas relevantes del pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich?

B. ¿Cuál es la pertinencia de los aportes teóricos de Alejandro Cussianovich en contextos de violencia?

2.6. Importancia de la investigación.

En primer lugar, es necesario recuperar y visibilizar las propuestas teóricas locales en torno a los enfoques pedagógicos. Así reconocer los aportes de hechura propia, contextual y crítica porque es necesario que los problemas que emergen con una particularidad propia sean abordados de la misma manera. El pensamiento pedagógico de Cussianovich surge del acompañamiento a niños y niñas trabajadores organizados en un

movimiento social desde finales de los años 70s del siglo XX y de la terrible experiencia de la guerra interna. Los NATs y la guerra que azotó al país desde 1980 hasta el 2000, fueron los marcos históricos para elaborar interesantes propuestas como la pedagogía de la ternura.

En segundo lugar, la promoción de la ternura como eje transversal de la actividad pedagógica es una apuesta ética, pedagógica y política, por tal motivo, Cussianovich prefiere llamarla ternura pública e invita a reflexionar no sólo sobre la historia social de la infancia sino sobre la historia del sentimiento social de la infancia. Es decir, detrás de las imágenes de la infancia se encuentran modelos de afecto que sustentan representaciones sociales.

En tercer lugar, Cussianovich permanentemente reflexiona y promueve las rupturas epistemológicas. Las rupturas están encargadas de devolver la afectividad al terreno político. Él prefiere denominarlo, cuestionando la racionalidad ilustrada-occidental, “rupturas epistemopáticas” (2006, p. 10). Las rupturas *epistemopáticas* conducen, desde la complejidad, a revalorar y pensar en una historia del sentimiento social de la infancia. En este sentido, las relaciones afectivas pueden ser perversamente utilizadas para la dominación de los cuerpos o para su liberación. Entonces la ternura y los afectos no deben ser desechados de la investigación social y pedagógica; por el contrario, merecen toda la atención científica.

La ternura pública se entiende y profundiza a partir del paradigma del protagonismo. La ternura promueve la personalidad protagónica; construir sujetos sociales con plena conciencia de sus derechos no sólo jurídicos sino culturales y coparticipes de proyectos educativos cuyo fin es aprender la condición humana. Es sumamente importante comprender el protagonismo porque para Cussianovich, la educación no tiene otro fin que entronizar al sujeto política y culturalmente negado. Su aporte es valiosísimo para la pedagogía porque el paradigma del protagonismo promueve la participación social de los niños y niñas para afirmar su subjetividad, su autoestima, su pensamiento auténtico; sobre todo, ser reconocidos con voz propia.

2.7. Objetivos de la investigación

2.7.1. Objetivo general:

Explicar la relevancia del pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich.

2.7.2. Objetivos específicos:

A. Identificar las propuestas teóricas relevantes del pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich.

B. Describir la pertinencia de los aportes teóricos de Alejandro Cussianovich en contextos de violencia.



CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se van a presentar los resultados de la sistematización y analizarlos a la luz del marco teórico. Con la elaboración de una matriz de análisis (véase Anexo N°2), se efectúa la etapa de análisis de los resultados. Según Mariana Alayza (2020), en el marco del método de *revisión de literatura*, en esta etapa se realizan dos tareas. Primero, la crítica de la literatura que básicamente es la interpretación de los hallazgos con la finalidad de construir argumentos lógicos para responder a la pregunta de la investigación. Segundo, producir un “(...) documento que comunica los resultados y conclusiones del estudio. En este paso, se informa acerca de los hallazgos y resultados del proceso de revisión de literatura, y se elaboran y se dan a conocer las conclusiones del estudio en cuestión” (p. 30). A continuación, se va a desarrollar este paso de revisión de literatura de acuerdo a la matriz de análisis elaborada para la presente investigación donde se ha establecido y ordenado en base a tres categorías: formas de violencia, protagonismo y pedagogía de la ternura.

3.1. Formas de violencia.

En el marco teórico se indicó que el conflicto interno en el Perú fue el escenario de acción y reflexión del profesor Cussianovich. La violencia develó el problema

estructural -político y cultural- de la negación histórica de las poblaciones marginadas por su procedencia étnica y social. Además, la violencia se expresa por medio de estereotipos y estigmas sociales que naturalizan imágenes sobre poblaciones marginadas. Entre ellas se encuentran las infancias trabajadoras quienes han sido estigmatizadas y silenciadas por una estructura esencialmente adultocéntrica y paternalista. En las siguientes subcategorías e indicadores se describirá la violencia simbólica y posteriormente, la estructural.

3.1.1. Violencia simbólica.

La violencia simbólica es una forma de clasificación social que reproduce estereotipos sociales, étnicos y de género. Los medios de comunicación, la educación y la política suelen transmitir y naturalizar discursos de estigmatización racial y social. En el Perú, la guerra interna expresó este tipo de violencia, especialmente racial. Reveló las grandes desigualdades e indudablemente marcó su impronta cultural en las generaciones o hijos de las víctimas de aquella barbarie humana. Los siguientes indicadores señalan las violencias que para Cussianovich provocaron sus primeras intuiciones sobre nuevas formas de pensar la educación.

a. La clasificación racial y etaria de los sujetos.

Las diferencias y clasificaciones raciales y etarias son fenómenos de sociedades adultocéntricas caracterizadas por la lejanía social ciudadana de las infancias, es decir, son sociedades que privan a los niños de voz y de su derecho a la participación social. Los adultos asumen la vocería de los niños y su participación se restringe a las tareas domésticas. En este sentido cabe preguntarse, cómo los niños pueden sentirse parte de la sociedad si se les priva de su palabra. A ello se suma la discriminación racial, la violencia recrudece si el niño pertenece a etnias o culturas originarias de la Amazonía o de los Andes.

Estas sociedades occidentales paternalistas y adultocéntricas sostienen una clasificación etaria y racial del poder. La escuela es un espacio socializador de este tipo de violencia, el profesor Cussianovich (2010) la define de la siguiente manera:

Lo que llamamos escuela, no es sólo una forma de institucionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela representa una manera de entender el poder en la sociedad, una manera de división social y política del poder que implica un entendimiento del desarrollo humano, de las relaciones intergeneracionales y de la división étnico-cultural del saber. La escuela,

es entonces una forma de institucionalizar el acceso a la ciudadanía real, a la identidad y estatus social. (p. 168)

Interesantemente, se entiende la escuela como institución partícipe del campo del poder en la sociedad, por tanto, con una facultad para determinar -socializar- concepciones en relación con la participación ciudadana y de las propias representaciones sobre los niños, niñas y adolescentes. En otro momento, Cussianovich se pregunta si la escuela para los ojos de los niños representa una experiencia de afecto pedagógico. Esencial interrogante en espacios escolares que constituyen tipos de percepción y autopercepción de los niños.

Si bien la escuela reproduce las clasificaciones etarias y raciales, también representa una posibilidad de transformación para generar un espacio más consciente de su papel constitutivo en el individuo y la posibilidad de construir una nueva cultura escolar que considere la ternura y protagonismo como ejes transversales para no sólo generar un nuevo comportamiento, sino resignificar la institución escolar.

b. Efectos culturales y políticos de la violencia interna: nacimiento de la pedagogía de la ternura.

La violencia interna provocó profundas transformaciones, especialmente en las regiones afectadas como Ayacucho. Así, por ejemplo, el profesor de matemática tuvo que convertirse en terapeuta porque muchos niños tuvieron que asumir roles solo asignados a los adultos ante la pérdida de sus tutores. Las desapariciones, los violentos ataques sumergieron a las comunidades en una especie de suspensión en el tiempo, sus actividades diarias, sus fiestas y rituales fueron suspendidas generando un factor de silencio. Sus símbolos culturales fueron mutilados, se les obligó a referirse al otro como compañero y ya no como hermano; empezaron a sufrir un proceso de negación del sujeto. Cabe añadir que del Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, Cussianovich (2006) subraya sus conclusiones:

El informe de la Comisión de la Verdad develó el increíble nivel de pérdida de sensibilidad, de misericordia, de lucidez, de valoración de la vida a los que el conflicto armado interno arrojó a la sociedad peruana. No hay reconciliación sin volver a aprender la condición humana. No hay elaboración de nuestro duelo, sin un largo y paciente proceso de humanización... Y es que esta insania y dureza, hace difícil aprender qué significa ser humano. (p. 21)

El conflicto agravó la precariedad de las instituciones sociales y la ausencia de climas de respeto y reconocimiento. Cussianovich observa que también se quebraron instituciones culturales, aquellas que por medio de símbolos y rituales fortalecen la vida comunitaria (ej. las fiestas de las comunidades indígenas). Es un escenario donde se piensa sobre la condición humana, sobre la necesidad de su reconciliación y restauración y, sobre todo, crear formas pedagógicas para aprender la condición humana. En este contexto, surge el discurso de la pedagogía de la ternura; en medio de la negación de la fraternidad, se pretendió asignarle a la condición humana un valor ético y educativo. Surge como un discurso restaurador en contextos de profundas rupturas de proximidad.

3.1.2. Violencia estructural-colonial.

Los siguientes indicadores configuran la violencia estructural-colonial con relación a las infancias. Básicamente repensar las infancias desde otras matrices culturales en contextos donde los adultos constituyen los espacios decisores. Espacios de negación, desde una matriz culturalmente occidental, de las diferentes expresiones de ser niño en un país tan diverso culturalmente.

a. Descolonización y reconocimiento de las relaciones de poder adulto-niño, educador-educando.

Cussianovich empieza preguntándose por la forma cómo reivindicar el protagonismo social de los niños en espacios constituidos exclusivamente por adultos, sea en barrios, iglesias, escuelas. Sin embargo, su reflexión se orienta a la escuela porque es un espacio esencialmente socializadora. En sus términos, “La escuela sigue siendo - con excepciones destacables- un factor de colonización occidentalizante para culturas que tienen otra matriz” (2010, p. 167). Se estandariza no sólo una propuesta educativa sino una forma de ver a las infancias. En este sentido, el desafío decolonizante supone partir no de otro pensamiento teórico sino de otras realidades y experiencias siempre en movimiento que avanzan muchas veces a pasos agigantados en comparación con las teorías que intentan fijar esas realidades.

Si se parte de otra matriz cultural, en este caso específico la andina-amazónica, pues se logrará otro eje epistemológico donde las infancias tienen un reconocimiento político signado por la cultura comunitaria. La participación infantil no es tema de discusión en estos espacios, surge de manera natural porque *runa* tiene un sentido más

amplio que hombre o ser humano. Para Cussianovich (2007) *runa* “es Pachamama, es ayllu, es apu, es un ser equivalente, por ello el niño o niña es un ayllu, es comunidad, es perteneciente a todo lo que le rodea” (p. 71). Runa, además, debe comprenderse como una red o tejido de cuerpos que incluye a humanos y naturaleza. El niño y niña es parte constitutiva de esta red, con las mismas consideraciones de los demás integrantes del *ayllu*.

En este otro eje epistemológico el trabajo es parte del proceso de desarrollo de los niños, es una forma de pertenencia y participación en la reproducción de la vida comunitaria. En el *ayllu*, el niño con el ejercicio de su trabajo participa públicamente en la comunidad, además que es reconocido por su tejido social. Cussianovich (2007) considera esta experiencia fundamental para el ejercicio de la educación, sugiere:

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 (...) 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 (...) Esto no es otra cosa sino un llamado a evitar toda forma de colonización de nuestro actuar pedagógico. (p.71-72)

Cussianovich intenta pensar las infancias desde otras matrices culturales, donde la percepción del niño trabajador difiere de la cultura occidental y, sobre todo, subrayar que finalmente es la comunidad, lo real concreto, el espacio cultural que legitima el quehacer educativo. Y mientras mayor legitimidad recibe, mayores son las posibilidades de su viabilidad. Esto conduce a repensar la tarea educativa desde las condiciones culturales de los niños y las niñas. Así se generan posibilidades de una comunión pedagógica que evite la colonización de las subjetividades.

b. La negación del sujeto en sociedades adulto-céntricas y patriarcales.

El profesor Cussianovich suele partir en sus disertaciones con la definición conceptual. Curiosamente, la propia etimología de infancia remite a negación y exclusión de la ciudadanía. Infancia procede del latín *infans* que significa el que no habla o carece de voz propia, por tanto, requiere que lo representen porque está despojado de su palabra. Así, etimológicamente la participación ciudadana de las infancias está imposibilitada. Además de la etimología, Cussianovich (2010) propone la categoría prescindibilidad para entender la exclusión de las infancias, según su definición, “Los niños, niñas y adolescentes son prescindibles para los grandes diseños sociales, políticos (...) La

prescindibilidad no sólo es a nivel macro sino también en aspectos cotidianos como de los maestros de aula que pueden prescindir de los niños y adolescentes para la programación del año y para las decisiones respecto a los grandes lineamientos de los centros educativos” (p. 52). Son formas de negación que han invisibilizado histórica y culturalmente la voz de los niños y donde el adulto asume su vocería.

Estas formas de negación surgen de culturas patriarcales y de una clara división etaria del poder. El niño y niña es relegado al ámbito doméstico-privado, en cambio al adulto-padre-hombre le son asignadas facultades en el espacio público, por tanto asume la voz de los niños-hijos. En este tipo de sociedades se transmite la cultura del grito, del golpe y como resultado se niega la voz y la participación política del niño. Acertadamente Cussianovich (2015) afirma que “donde no hay alteridad, no hay sujeto. Y la educación es, fundamentalmente, cuestión de alteridad” (p. 116). Este aforismo indica que la finalidad del quehacer educativo es la recuperación del sujeto y para restaurar la voz del sujeto, se requiere un esfuerzo pedagógico hacia la centralidad del sujeto-en-relación. En términos del profesor Cussianovich (2007), “(...) 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 (...)” (p. 111). La educación es alteridad porque parte del reconocimiento del otro, en este caso de las infancias, pero de ese otro en relación, insertado siempre, dinámicamente, en una matriz y experiencia cultural y socialmente diversa.

La violencia sufrida en el Perú fue el escenario, parafraseando a Cussianovich, de afirmar desde la negación. Es decir, promover un nuevo pensamiento pedagógico que centralice sus esfuerzos educativos en el sujeto negado, violentado, silenciado para recuperar su voz, su autonomía y su protagonismo. En suma, recuperar la finalidad última de la educación; el desarrollo integral de la persona para que pueda vivir en comunidad.

3.2. Protagonismo.

Esta categoría tiene la finalidad de comprender uno de los conceptos más significativos de la obra del profesor Cussianovich. El paradigma del protagonismo emerge de la experiencia organizada de la infancia trabajadora. No sólo ha servido para promover su participación política, sino que en torno a ella se ha construido una epistemología alternativa a los modelos hegemónicos de representación social de las

infancias. Las siguientes subcategorías e indicadores van a desarrollar este primer concepto.

3.2.1. Epistemología de las infancias.

Esta primera subcategoría comprende indicadores desde la matriz teórica de Cussianovich: conocer las epistemologías tradicionales sobre las infancias, sus fundamentos racionales y afectivos, así como las rupturas epistemológicas con sus correspondientes propuestas alternativas. Indudablemente la relación que Cussianovich tuvo con el MANTHOC posibilitó la construcción de una epistemología alternativa, pero, sobre todo, de un nuevo lugar de enunciación teórica sobre las infancias.

En el primer capítulo se indicó que la epistemología para Cussianovich parte de sujetos concretos-en-relación. Su matriz para la producción de nuevos sentidos deviene de la vida concreta de los sujetos, en este punto coincide con el método de la teología de la liberación que justamente parte de la praxis histórica de la comunidad cristiana. Y la praxis no es situar al sujeto en la historia sino la acción transformadora de su situación histórica. A continuación, se ubica la situación histórica de las infancias, especialmente trabajadoras, por medio de las representaciones construidas sobre ellas.

a. Representaciones sociales autoritarias y proteccionistas sobre las infancias.

Cussianovich señala dos características estructurales que definen las representaciones sociales sobre las infancias. Primero, acusa al paradigma de la modernidad como una nueva forma de subordinación del niño y la niña. Si bien es cierto, la modernidad recupera al niño y hasta cierto punto lo visibiliza, el objetivo principalmente es colocarlo “bajo el eje de la protección” (2007, p. 92). Además, es un paradigma que subraya su carácter mercantilista, entonces el niño es visibilizado en tanto consumidor. Este paradigma atiende a las infancias, pero en cuanto objeto de protección y de consumo. Cussianovich (2010) sospecha y cuestiona el paradigma de la modernidad por el sutil ocultamiento social de los niños y niñas donde se “(...) presenta en la elegante envoltura de su protección, del desarrollo de políticas preventivas. El efecto es claro: su exclusión social y política. El niño se torna socialmente invisible, aunque en sociedades del consumo, el niño pasa a ser visibilizado como ciudadano consumidor del mercado”

(p. 416). La infancia se la reduce a un actor pasivo, a un objeto beneficiario de las actividades de los otros (Estado, sociedad); es decir, el niño como objeto de protección supone objeto, también, de cariño, ternura, afecto. Y esta es la sutileza ideológica del paradigma moderno porque la ternura y el cariño no se entrega, emerge del encuentro entre sujetos constructores de relaciones humanas. Cuestión fundamental porque la ternura se convierte en un eje transversal de la propuesta pedagógica de Cussianovich que, aparentemente, está asociado a encuentro y comunión de sujetos, no de objetos.

En segundo lugar, se señala al orden tutelar una función de igual importancia en la negación de la participación protagónica de los niños y niñas. Cussianovich (2010) sostiene que “Este orden subyace a la tendencia que considera que los niños y las niñas son propiedad de los padres, de los adultos, por lo que su participación está supeditada a los criterios de obediencia y sumisión, en el fondo a las pautas dictadas por los que se sienten dueños de los niños” (p. 49). El orden tutelar considera a los niños dependientes -de sus protectores- e incapaces de representación propia y, por tanto, posterga su reconocimiento social hasta que cumpla la mayoría de edad.

De estas dos características estructurales, el paradigma moderno y el orden tutelar, se producen discursos sobre las infancias instaladas en la cotidianidad. A continuación, se enumeran y describen las características de las siguientes representaciones sociales.

Representaciones sociales	Características
Sublimación del niño.	Modelo de pureza, alegría, ternura, inocencia.
El niño como potencialidad.	Concebir al niño como futuro. Se posterga su reconocimiento social. Se los reconoce valiosos, pero más adelante.
Privatización de la infancia.	La demarcación público-privado (Ilustración) contribuyó al confinamiento político del niño y niña al ámbito doméstico, al mundo privado.
Cultura de propiedad	Considera al niño, niña como propiedad privada de los padres. Se los considera objetos de responsabilidad por parte de los padres u apoderados.

Tabla 6. Tipos de representaciones sociales (Cussianovich, 2006, 102-105). Adaptación propia.

Los discursos enumerados en la tabla promueven la imagen de una ciudadanía pasiva o pre-ciudadana de los niños, niñas y adolescentes. Naturalizan su ocultamiento social en el espacio público – a pesar de que se hable mucho de ellos- y niegan, por tanto, su participación política con voz propia, porque prevalece la imagen del niño-objeto.

La descripción y constitución de las representaciones sociales sobre las infancias es fundamental en el pensamiento pedagógico de Cussianovich porque permite, en términos de la pedagogía freiriana, la concienciación de la opresión, es decir cómo se

interioriza la opresión. Este primer ejercicio supone un proceso denominado, ruptura epistemológica, vital para entender que un nuevo enfoque pedagógico implica nuevas miradas sobre las infancias.

b. Las rupturas epistemológicas de las representaciones tradicionales sobre las infancias.

Las representaciones sociales han establecido un tipo de relación que en el ámbito de las infancias se ha traducido en la historia de su control social, en relaciones de dominación con el mundo adulto. En este sentido, Cussianovich propone rupturas epistemológicas para construir alternativas de relación, nuevos modos de sentir y decir sobre las infancias. Antes de enumerar las rupturas, es necesario dos consideraciones. Primeramente, la infancia debe comprenderse como un fenómeno social, específicamente una construcción social en contextos determinados. Son estos contextos socioculturales, en constantes cambios, que van a determinar y definir diversas formas de relacionamiento, por tanto, diversas formas de ser niño. En segundo lugar, de la argumentación anterior deviene la necesidad de cuestionar las representaciones homogéneas y descontextualizadas sobre las infancias, es decir, rupturas de las epistemologías tradicionales. En este punto, Cussianovich (2006) sostiene su crítica epistemológica desde las intuiciones teóricas de Hugo Assman:

Pero hablar de rupturas epistemológicas en el pensamiento social de la infancia, nos lleva a rupturas de la misma epistemología. En efecto, se trata de revisar los campos semánticos y sus diversas impostaciones conceptuales como el positivismo, el empirismo (...) La epistemología refiere a los campos de sentido que se relacionan a la sobrevivencia, al placer y a los deseos. Como bien apunta Hugo Assman, “la epistemología tradicional tenía una visión cuasi mecánica de los sentidos (...) que funcionarían como una máquina fotográfica que proyecta para dentro de nuestro cerebro una imagen de cómo el mundo “realmente” es. La epistemología tradicional genera una determinada relación con el mundo y las personas y dicha relación es de oposición defensiva o agresiva. Las cosas serían objetos apropiables o manipulables. Conocer sería, en esa visión, apoderarse en cierta forma de las cosas para poder controlarlas. Es importante que se entienda este enfoque, ética y políticamente agresivo y reaccionario de la epistemología tradicional. Por eso la ruptura con semejante epistemología es una cuestión ética y política que, además de referirse al modo de ver el conocimiento, se refiere también a la manera de relacionarnos con el mundo y las personas”. (p. 11)

La epistemología tradicional objetiviza, en este caso, ubica y entiende a la infancia como objeto. Cussianovich recoge la crítica de la teoría del pensamiento

complejo que acusa de reduccionista y fragmentaria a la epistemología heredera del pensamiento cartesiano. Pero el profesor da un paso más en la reflexión porque la epistemología no sólo es un modo de conocimiento sino un modo de relacionamiento, así se reflexiona las racionalidades detrás del comportamiento y relación adulto-niño. Sin embargo, su propuesta parte de considerar a los niños como sujetos de derecho, por tanto, se intenta establecer modos de relación alternativas, es decir, la producción de nuevas matrices epistemológicas. Este eje epistemológico genera las siguientes rupturas representadas en la tabla.

Ruptura	Descripción
Ruptura epistemológica	Otro lugar social, generacional, afectivo, humano para mirar el mundo en su conjunto y a los otros seres humano y desde allí tener otra visión sobre nosotros mismos. Epistemología no sólo entendida como una conceptualización diferente, sino como una ruptura con sentimientos, con deseos y con sentidos diferentes a los que acompañaba nuestra anterior visión.
Ruptura antropológica	El reto de deconstruir y construir nuevas relaciones sociales entre adultos y niños/as; en la medida en que hace una entrada desde cómo las culturas establecen el status de su infancia, la condición y rol social que les asignan o les permiten y reconocen.
Ruptura ideológica-cultural	En el sentido que el discurso de los derechos del niño y de la niña como sujeto de derechos, evoca un eje ideológico y cultural que preconiza un enfoque doctrinal alternativo a toda reducción del niño, en cuanto individuo y colectivo, a ser mero objeto.
Ruptura ético-política	Al enfatizar al niño/niña como sujeto, como actor y no como agente ejecutor; el niño, la niña es visto como productor, constructor; el niño/niña como ciudadano y no como mero súbdito; sujeto político de derechos y sujeto de derechos políticos.

Tabla 7. Rupturas epistemológicas (Cussianovich, 2006. 54-55). Adaptación propia.

Es importante la primera ruptura señalada en el cuadro, porque la ruptura epistemológica supone un nuevo lugar social que en este caso son los niños y niñas trabajadores. Se produce una dialéctica interesante de afirmación en la negación, es decir, desde esta matriz de negación (los niños trabajadores), “(...) desde lo inverosímil de la vida (...) y la exclusión se reconocen también como el umbral de la afirmación de la esperanza” (2010, p. 232), que pasa por las rupturas descritas en la tabla que buscan el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho. Finalmente, las rupturas epistemológicas no sólo cuestionan y proponen nuevas percepciones sobre las infancias sino, también, nuevas representaciones sobre la adultez.

Las rupturas cuestionan no sólo racionalidades sino afectos, maneras de sentir y desear, para ello Cussianovich acuña el neologismo *epistemopatía*, concepto fundamental para entender su teoría porque plantea la pregunta sobre la relación entre afectos y epistemología.

c. Epistemopatía: el papel de los afectos en la construcción de las representaciones sobre las infancias.

Este indicador subraya una intuición central en la propuesta del profesor Cussianovich porque comprende la importancia del papel de los afectos en la construcción de representaciones sobre las infancias. Su reflexión parte de la ruptura epistemológica advirtiendo, no sólo una ruptura con conceptos, sino una ruptura con los afectos y los sentidos de representaciones tradicionales que socializan sentidos comunes.

Crítico de la tradición positivista de la epistemología, la que subraya la preeminencia de la racionalidad, propone un neologismo que sintetiza una nueva matriz de reflexión epistemológica:

Si bien nos estamos refiriendo a la historia del *pensamiento social*, tendríamos que hablar no sólo de pensamiento, sino de sensibilidad social, de la subjetividad social, de la afectividad y afectuosidad colectiva frente al niño. Por ello sería más exacto hablar de rupturas epistemológicas y, valga el neologismo, de rupturas epistemopáticas. No sería una temeridad afirmar que la historia del sentimiento (...) es como la primera cara de la moneda, siendo el pensamiento social la otra e inseparable. (2006, p. 10)

Claramente Cussianovich apuesta por una nueva forma de entender la epistemología, una que considere a los afectos como elemento fundamental en la construcción del pensamiento. Esta consideración está sintetizada en el concepto *epistemopatía*, término compuesto por dos palabras griegas (*episteme+pathos*) que puede ser definido literalmente como conocimiento o ciencia de las emociones. El profesor busca revalorar en los estudios del pensamiento social sobre las infancias, la historia del sentimiento social, es decir, los afectos como dispositivos estratégicos para la construcción de representaciones sociales que han determinado las relaciones adulto-niño. Estos dispositivos han sido utilizados de dos maneras. En primer lugar, “Es fácil encontrar personas autoritarias, que buscan someter al otro a su control, lo chantajean con el apoyo afectivo (...)” (2007, p. 165). El autoritarismo moderno no utiliza la violencia para someter, sino el afecto, la ternura. Son los argumentos -utilizados perversamente- de amor proteccionista de un padre hacia su hijo, de un maestro hacia su alumno, de un esposo hacia su esposa; las sutiles legitimaciones *amorosas* de control y, por ende, de relaciones

de subordinación. En segundo lugar, Cussianovich (2015) advierte la relación entre formas de amar y estructuras sociales de poder:

Las culturas afectivas son una construcción social. Como lo recuerda Boris Cyrulnick, “la orientación de las formas de amar depende de las estructuras sociales” Y es que el Estado y la sociedad asignan un lugar y un rol a la gente coherente con la división del poder impuesta y reproducida en los distintos ámbitos de la vida. Pero toda división y ejercicio de poder, es también el resultado de una manera de hacer sentir, de producir una subjetividad social y personalmente asimilada. (p.360)

Es iluminador esta afirmación porque asigna a los afectos un lugar epistémico en la construcción de la división social del poder, donde las clasificaciones sociales van acompañadas de formas de sentir. La intuición *epistemopática* ha pasado desapercibida por un mecanismo ideológico de ocultamiento en base a la dicotomía público-privado de la modernidad. Es decir, todo lo que tenga que ver con afectos y ternura se los ha confinado al ámbito doméstico, así el papel de los afectos solo tiene relevancia en el ámbito privado. Para Cussianovich, esta reclusión es producto de la cultura patriarcal que ha dado “origen a formas de cultura emocional y afectiva que con frecuencia encarnaron la paradoja de la distancia y el castigo, la cercanía y el rigor como signos de cariño y de amor” (2015, p. 361).

Estas rupturas epistemológicas y *epistemopáticas* son parte de un proceso de reflexión sobre la dinámica de una organización de niños y niñas trabajadoras quienes, desde su experiencia, se proponen nuevas y alternativas epistemologías sobre las infancias. Son procesos propios de las pedagogías críticas latinoamericanas, las que consideran la experiencia concreta de los sujetos como fundamental en la construcción de acciones educativas. Si embargo, esta investigación considera que Cussianovich aporta un elemento nuevo a las pedagogías críticas porque promueve la discusión político-pedagógica de los afectos en el espacio público.

d. La construcción de alternativas epistemológicas y culturales sobre las infancias desde los niños y niñas trabajadores: caso MANTHOC.

Desde la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores (MANTHOC), Cussianovich ha reflexionado sobre el clima de afecto para el reconocimiento y protagonismo de los niños y las niñas. Con este indicador se desea señalar dos aspectos. En primer lugar, el eje epistemológico es el niño y niña trabajadora, a partir de allí se “crítica a la ideología dominante sobre la infancia, y se parte no del niño sino del

trabajador” (2006, p. 277). Como trabajadores se intenta visibilizar su compromiso y participación en la sociedad, por tanto, exigen su reconocimiento en el espacio público. Interesa remarcar que la valoración crítica del trabajo repercute en términos políticos, pero también en el ámbito educativo ya que se cuestiona que la cultura escolar no valore el trabajo de los niños como experiencias educativas. El profesor Cussianovich (2010) realiza una interesante crítica en este sentido, “Los NATs en las ciudades traen saberes que se conocen poco, que no se han sistematizado. La escuela prescinde por principio de ellos. Arranca de lo que les falta respecto a lo que se propone el curriculum. Son unos carenciados (...)” (p. 171). Se descarta la *condición de trabajador* como un saber, por tanto, se los comprende faltos de saberes para la propuesta curricular oficial. Se entiende el trabajo como un obstáculo para el aprendizaje formal de los niños.

Desde la experiencia de los NATs, el profesor propone pensar en una nueva cultura escolar. Desde este espacio, donde el trabajo es considerado una experiencia de aprendizaje, se crean nuevos símbolos de reconocimiento del niño y niña trabajador, genera un clima escolar de acogida y ternura. Un clima escolar que promueva su personalidad protagónica, es decir, su autonomía, su identidad propia, su emprendimiento y responsabilidad; una escuela que acompañe el ritmo de vida de la infancia trabajadora. En la historia de las pedagogías críticas existen precedentes de esta ambiciosa propuesta, pocas, pero entre ellas se encuentra la experiencia de la Escuela Ayllu en Bolivia (años 60s del s. XX) que propuso las Escuelas del Esfuerzo.

En segundo lugar, es importante en la reflexión de una nueva cultura escolar, la categoría *sujeto*. Con la experiencia de los NATs, Cussianovich (2006) asume que la escuela debe centralizarse en los sujetos y la dinámica que crean en torno a sus aprendizajes, en sus propias palabras, una “comunidad de aprendizaje porque es experiencia de compartir, de comunicarse, de escucha y de diálogo inagotable (...)” (p. 467). Profundiza la categoría con la teoría del sujeto de Alan Touraine:

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 sujetos, es decir, como iguales y diferentes, fundamento del derecho a la diversidad en cuanto garantía de fraternidad. 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 social (...) (2015, pp. 214-215)

Cussianovich piensa en una cultura escolar que genere sujetos, específicamente niños críticos que afirmen su autoestima y que sean capaces de reconocer a los otros como sujetos. Una cultura escolar que garantice un clima afectivo de respeto y reconocimiento político de las infancias y sus experiencias vitales. Se piensa en una escuela que valore la cultura de las diversas infancias y que respete los diferentes saberes culturales. Así como Freire, el profesor entiende a los niños trabajadores como sujetos creadores y reflexivos, actores protagónicos de su propia historia.

3.2.2. El protagonismo de las infancias trabajadoras.

En esta subcategoría se recogen las implicancias pedagógicas del paradigma del protagonismo. La experiencia con los NATs produjo reflexiones en torno a la educación, especialmente sobre la construcción de ambientes o espacios pedagógicos que promuevan la personalidad protagónica de los niños y las niñas.

a. Participación protagónica de las infancias: hacia una cultura política de las infancias.

La participación protagónica es un eje epistemológico que articula, reproduce y establece nuevas formas de relaciones entre los seres humanos, especialmente las relaciones adulto-infancia. Tiene como primer objetivo construir y afirmar la autoestima. Para Cussianovich (2006) este aspecto es un:

(...) primer espacio de conquista del poder subjetivo; este nivel de conciencia y sentimiento juega un rol determinante en la producción de la historia a la que la organización lo convoca desde niño y desde su ser trabajador. En la experiencia con NATs hemos podido constatar que conforme crece la autoestima el niño está en mejores condiciones para valorar al otro y sólo cuando este proceso se inicie es que le encuentran un nuevo sentido a la organización. (p. 245)

Se empieza a entender la relación del protagonismo con espacios de organización que afirman la autoestima. Cussianovich lo califica como un espacio de conquista del poder subjetivo; claro está que autoestima supone no el producto de un trabajo psicológico sino de una política del reconocimiento: “(...) la experiencia de ser reconocido es como nacer socialmente y es como la condición *sine qua non* del desarrollo personal” (2007, p. 90). Este viene a ser un segundo objetivo, espacios de afecto que promuevan el reconocimiento político de los niños y, así, afirmar su individualidad y su subjetividad

social (sujeto protagónico), ambas inseparables. Es decir, su subjetividad surge de la valoración de los otros y por tanto de su autovaloración, es un proceso de permanente lucha por *ser* con otros. El resultado es el reconocimiento del niño como sujeto de acción y no sólo de reacción, un reconocimiento real del niño y la niña como legítimos ciudadanos.

Un tercer objetivo señala la desvictimización de las infancias trabajadoras o infancias marginadas por razones sociales o culturales. Los niños empiezan a mirarse como sujetos constructores de su propia historia en contexto adversos, así surge y visibiliza la experiencia de dignidad. Para ello es fundamental pasar de la participación a la asociación. El profesor Cussianovich (2010) lo denomina coprotagonismo, es un concepto que entiende la participación protagónica de manera intersubjetiva para desarrollar entornos y condiciones de afirmación de la autonomía. Es decir, los diferentes grupos sociales se necesitan porque “No hay ciudadanía ejercida sino como copartes, como co-protagonistas” (p. 132). El protagonismo ejerce su eficacia si reconoce el protagonismo de los otros. Este punto es importante porque se va desarrollando la idea de construcción de espacios pedagógicos para promover la participación protagónica de los niños.

Hasta este punto se puede reconocer que para Cussianovich, la construcción de espacios educativos, climas escolares o culturas de infancia surge del reconocimiento político de los niños que ejercen legítimamente su ciudadanía.

b. Las implicancias pedagógicas de la conquista de la dignidad de los niños y niñas por medio de la organización.

La organización es una conquista de las infancias trabajadoras que tuvo repercusiones pedagógicas. En primer lugar, se convirtió en un lugar de profundas transformaciones producto del reconocimiento de la calidad del vínculo que el espacio ofrecía e iba construyendo. La atención en la calidad del vínculo se convirtió en una herramienta pedagógica porque se lograban los cambios que la organización esperaba en relación a la promoción del protagonismo. Además, la atención en la calidad del vínculo significó repensar en nuevos lenguajes y símbolos que afirmen la autonomía, la dignidad y el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas.

En segundo lugar, el espacio de transformación refuerza los cambios producidos por los aprendizajes significativos y esto básicamente sucede porque la organización es

un espacio de reconocimiento que facilita la conciencia y sentimiento de dignidad. Cuyo resultado es una nueva subjetividad: “(...) de los niños/as inspirado en los valores del respeto, del amor a la vida, a la dignidad, a la propia identidad cultural, étnica; a la solidaridad; a la generosidad en el espíritu de lucha y contra la injusticia, etc. Es decir, como espacio de reproducción del poder subjetivo y social” (2006, pp. 273-274). Se va gestando una pedagogía que valore el espacio, la organización y su dinámica interna basado en un tipo de vínculo afectivo y político.

En tercer lugar, Cussianovich (2010) sostiene la importancia de la experiencia vital del niño en la intervención o intención educativa:

Ninguna acción humana de por sí, espontáneamente, es formativa, educativa, ni ir a la escuela, ni salir a trabajar. Se requiere una intención educativa, una intervención formalmente destinada a robarle a la vida cotidiana, al quehacer diario, a los eventos o acontecimientos vividos, la plusvalía formativa que puedan contener. Ello supone una resignificación de las cosas vividas, transformar en aprendizaje lo experimentado. (p. 175)

Con plusvalía formativa se entiende un contenido no estimado en los saberes y aprendizajes culturales que traen los niños y niñas; su experiencia vital (trabajo), aquello que confiere sentido requiere de una mayor atención a la hora de elaborar intervenciones educativas. La pedagogía popular entiende esta valoración como situación gnoseológica donde el conocimiento surge de la situación vital del educando y ésta se convierte en un medio pedagógico. El siguiente indicador continúa con los aportes pedagógicos del paradigma del protagonismo.

c. La pedagogía del protagonismo: construcción de espacios pedagógicos para la participación protagónica de las infancias.

La pedagogía del protagonismo busca crear condiciones para la formación de una personalidad protagónica; afirmación de autoestima, identidad individual, identidad colectiva y actoría social. Construir espacios de *koinonia*, de comunión y comunidad, donde el lenguaje esté cargado de reconocimiento de los sujetos para que germine el afecto. Para la teología de la liberación el concepto *koinonía* (término griego) denota fraternidad-caridad humana que en la pedagogía de Cussianovich se comprende como comunión bañada de afecto. Entiéndase que el afecto no es el criterio para la creación de espacios pedagógicos que fomentan la personalidad protagónica, sino que es el resultado de la comunión respetuosa -reconocimiento- de los agentes que dinamizan el espacio

pedagógico. Por tal motivo, la relación protagonismo-afecto en la intervención pedagógica es fundamental para el profesor Cussianovich (2015) quien señala:

La pedagogía capaz de desarrollarse en un clima afectivo positivo, en el marco de una cultura emocional y afectiva equilibrada, permitiendo el aprendizaje y maduración en sentimientos, amistad y cariño que impregna la fuerza simbólica del cuerpo y la complejidad de la segunda piel del otro, de los otros, está llamada a jugar no sólo un rol importante en la formación de nuevas generaciones, sino a tener un impacto en los procesos de aprendizaje (...). (p.41)

Es un clima afectivo que surge del reconocimiento ético-político de los niños y niñas, de una mirada y relación distinta del adulto-infancia, que en términos del profesor es: *ir siendo protagonistas y contribuir a que otros lo sean*. Además, recomienda que el clima afectivo sea auténtico porque también se corre el peligro de instrumentalizar el afecto para formar una personalidad autoritaria, todo lo contrario a la personalidad protagónica.

La participación protagónica interpela los espacios escolares desde el reconocimiento, la escucha atenta de la opinión de los niños y propone la creación de espacios de participación en la escuela. Desde las organizaciones de niños y niñas trabajadores se valora la experiencia de la escuela del sujeto, Cussianovich (2006) lo define como una forma de “preconizar y reorientar la escuela radicalmente a centrarse en el SUJETO, en su aporte a que cada individuo niño/a puede ir definiendo y desarrollando su proyecto personal de vida” (p. 34).

Interesantemente el profesor presenta indicadores sobre la participación protagónica que pueden ser aplicables en los diversos espacios pedagógicos, a continuación, se presenta una tabla con dichos indicadores.

De proceso	De resultado
La opinión de los niños como expresión de su satisfacción o insatisfacción.	La opinión de los niños es promovida a través de espacios o mecanismos de diálogo con otros.
La opinión informada de los niños.	La opinión de los niños es entregada a los que toman las decisiones.
La opinión reflexionada de los niños sobre asuntos que afectan sus vidas.	La opinión de los niños llega de modo completo al espacio de toma de decisiones.
La opinión de los niños como expresión de reconocimiento personal o grupal.	La opinión de los niños es tomada en cuenta por los que toman las decisiones.
La opinión de los niños refleja la conciencia del derecho a opinar.	

Tabla 8. Indicadores de participación (Cussianovich, 2016, 463).

Se reflexiona, entonces, en torno a una real participación de las infancias para promover su protagonismo. Esto supone construir o reconstruir espacios pedagógicos que consideren tanto a la educación y la pedagogía como promotores de movimientos culturales y sociales. Para Cussianovich, esta consideración constituye un componente de real transformación; configurar una cultura del afecto que favorezca el respeto y la solidaridad. La siguiente categoría profundiza la importancia del afecto.

3.3. Pedagogía de la ternura.

Con esta categoría se presenta la importancia del papel de la ternura en las intuiciones pedagógicas del profesor Cussianovich. Se piensa el afecto y la ternura como construcciones sociales que permiten fortalecer espacios pedagógicos de reconocimiento.

3.3.1. Ternura pública.

Los siguientes indicadores van a describir el papel ético y político de la pedagogía de la ternura. Se califica de pública a la ternura porque es una tarea permanente de desprivatizar y despatriarcalizar los afectos, llevarlos a la esfera pública para resignificarlos y que expresen relaciones de respeto y reconocimiento, condiciones básicas para la intervención pedagógica.

a. Recuperación pública de los afectos y su importancia en la interacción pedagógica.

Las representaciones tradicionales sobre las infancias construyen una idea privatizante de los niños y junto con ello la ternura. Se privatiza, se la relega al ámbito doméstico donde suele ser utilizado para controlar el cuerpo de los niños y mujeres por parte, muchas veces, del padre de familia; en estas relaciones de dominación, la protección del niño supone una expresión de amor de los o del protector. No se cuestiona la protección sino su instrumentalización acompañada con discursos de afecto y ternura. En este sentido Cussianovich (2015) lo aclara:

La pedagogía de la ternura se inscribe a las antípodas de todo intento de instrumentalizar el mundo afectivo, las relaciones y vínculos hechos en base a la confianza y a la transparencia como una estrategia de efecto colonizador. Muy por el contrario, el discurso de dicha pedagogía pretende recuperar la relación educativa marcada por el respeto, el reconocimiento y la valoración como

una experiencia que permita que la calidad del encuentro pedagógico esté preñada de calidez (...).
(p. 33)

La tarea consiste en recuperar la calidad del vínculo en las relaciones educativas, transversalizadas por el afecto. Comprender la ternura como un mecanismo de construcción de espacios educativos para el reconocimiento político de los niños; que sus voces sean realmente escuchadas como ciudadanos. Para ello es necesario la desprivatización de la ternura del ámbito doméstico y afirmar su papel en la construcción de espacios pedagógicos. Cussianovich prefiere llamarlo *encuentro pedagógico* porque en él subyace una definición básica de la pedagogía, es relacional y relacionante, es decir, es una cuestión de alteridad donde el sujeto emerge de esa interacción pedagógica, por tal motivo es importante preguntarse permanentemente por la calidad de esa experiencia de interacción.

Con la construcción de esta idea de encuentro pedagógico o comunión (*koinonía*) pedagógica, Cussianovich busca introducir en el debate público la calidad afectiva del vínculo como el lugar de parto del sujeto, en cuanto agente de esa comunión, reconocido con todos los derechos de un ciudadano. Así se construye una alternativa a los espacios de dominación educativa, promoviendo espacios realmente democráticos donde la ternura sea un derecho.

Los indicadores posteriores van a describir las características de la ternura pública en la interacción pedagógica, ambas están relacionadas a la dimensión política y ética del desarrollo humano.

b. La dimensión ético-política de la pedagogía de la ternura.

La ética empieza fundamentalmente con la pregunta por el otro, por la hermandad-humanidad, por la responsabilidad que cada uno tiene con el otro para construir y afirmar convivencias fraternas y respetuosas, componentes para el desarrollo de la dignidad humana. Para Cussianovich (2015), “La ética al preguntar por la humanización y la responsabilidad de cada uno y de todos en este mandato obligatorio, no violenta la libertad sino obliga a no acostumbrarse a todo lo que impida la dignidad humana (...) la ética supone sensibilidad por el contexto y por el entorno” (p. 398). En este sentido la pedagogía de la ternura es fundamentalmente ética porque interpela la responsabilidad como sujetos en la construcción de relaciones fraternas e interpela los

contextos, los espacios que reproducen relaciones violentas que no permiten climas pedagógicos de reconocimiento protagónico del niño y la niña.

La ética es constitutivamente política porque la pregunta por el otro es la pregunta por el otro público no privatizable. Así la pedagogía de la ternura recupera la visión clásica de los griegos; del hombre como un ser político. La ternura por tanto es una virtud política, una responsabilidad ética en el espacio público no sólo de consensos sino de con-sentimientos. Crear encuentros pedagógicos sustentados en el reconocimiento público del otro, en este caso de las infancias. La política del reconocimiento es fundamental en el quehacer y pensamiento educativo del profesor Cussianovich (2010), según él, “Educar/educación sería entonces el acto político de reconocer. Y como dice Paul Ricoeur, el reconocimiento es previo y concomitante al conocimiento” (p. 164). Con esta conceptualización se entiende el educar-educación como un derecho humano donde el reconocimiento permite pensar en encuentros pedagógicos que restauren y recuperen la voz autónoma de los sujetos, un espacio donde la adquisición de conocimientos deviene del reconocimiento. Es básica esta premisa porque para el profesor, la dignidad de los niños y su reconocimiento político generan las condiciones pedagógicas para afirmar los aprendizajes adquiridos.

La cuestión ética y política convergen en prácticas educativas que parten y buscan el reconocimiento y recuperación de una voz propia. Cussianovich (2015) lo señala:

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 (...) 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. (p. 194)

El reconocimiento, la recuperación y restauración de la voz propia requieren de nuevos sentidos, nuevos lenguajes y símbolos que afirmen la calidad del vínculo en la interacción pedagógica para construir proyectos y experiencias de humanización del espacio educativo. En este sentido el siguiente indicador va a profundizar la relación de la condición humana con la pedagogía de la ternura.

c. Aprender la condición humana como teleología de la pedagogía de la ternura.

El esfuerzo del quehacer pedagógico descrito en los indicadores anteriores tiene como objetivo aprender la condición humana. Cussianovich (2015) sostiene, “La pedagogía de la ternura, como toda acción educativa, apunta a contribuir al desarrollo de la condición humana, de la responsabilidad de ser seres sociales, de estar llamados a ser autónomos, a ser protagonistas de nuestra vida y co-protagonistas en el desarrollo humano de nuestras sociedades” (p.31). En contextos donde la violencia somete las relaciones y la propia humanidad, la pedagogía de la ternura contribuye a afirmar el desarrollo humano en el sentido político; promover la personalidad protagónica, recuperar la voz propia, la autonomía y el reconocimiento del sujeto en relación, siempre, con los otros.

Aprender la condición humana o el eje dignidad en la pedagogía presupone una transformación en la comprensión del ser humano. El profesor Cussianovich (2007) describe esta nueva 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 <<Reliance>>, que en torpe traducción podríamos llamar ser activa y amorosamente vinculantes y vinculados. 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 trata. 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. (p. 15)

Se considera al ser humano *en-relación* y la pedagogía de la ternura desea contribuir a dotar de una significación humanizante a dicha relación, promover una nueva subjetividad (ser-en-relación) abierta al encuentro, a la comunión. Por tanto, *condición humana* supone desde la pedagogía de la ternura construir espacios de comunión pedagógica.

Esta preocupación pedagógica surge por preguntarse si en un futuro cercano las nuevas generaciones van a recibir una sociedad más humana, preocupación que también la comparte Edgar Morin (1999) en su obra *Los siete saberes para la educación del futuro*. En este sentido, Cussianovich entiende y promueve la importancia de la educación por su papel fundamental en la formación y en la socialización de saberes vitales. Quiere

imprimir en el proceso educativo el eje dignidad (condición humana), revalorar la caricia social en el desarrollo humano para promover la autonomía, autovaloración y la participación protagónica de los niños. Su aforismo “Sin cariño y respeto, no hay vida para nadie” (2015, p. 111) sintetiza su quehacer pedagógico, es decir, el respeto es una construcción comunitaria que parte del reconocimiento del niño como sujeto y el cariño un eje transversal en la intervención pedagógica cuyo objetivo es aprender permanentemente a ser humanos.

El profesor Cussianovich considera que el aprender la condición humana es una preocupación en la labor educativa y pedagógica propia del segundo lustro del siglo XXI. Esta centralidad en la condición humana comprende tres aspectos; el *eros*, la *philia* y el *ágape*, términos griegos que hacen referencia al amor, no sólo en su sentido psicológico, sino social que busca recuperar la capacidad de admiración y asombro por lo humano. Para la pedagogía de la ternura, el desafío es construir espacios que posibiliten el *ágape*, *philia* y *eros* pedagógico. La siguiente subcategoría se va a encargar de este aspecto, preferentemente el *eros* pedagógico.

3.3.2. *Eros* pedagógico.

Eros es la pasión que acompaña al docente, es el clima que genera admiración y pasión del educador. Según Cussianovich (2015):

El *eros* pedagógico ha sido la pasión que asistió a los grandes filósofos de la antigüedad griega y que permite re-encantar, encender pasiones e ideales, desencadenar imaginación y voluntad política. Es de estas experiencias que surgieron escuelas del saber, maestros que marcaron a quienes devendrían a su vez maestros de nuevas generaciones. Es significativo que hoy se hable y escriba de la pedagogía erótica, título que puede sorprender, pero que en el fondo busca reivindicar la dimensión pasional y apasionada que todo educador debe saber cultivar y canalizar. (p. 48)

La recuperación de la dimensión erótica de la pedagogía supone no sólo el apasionamiento del docente, sino la capacidad de apasionamiento en los propios educandos para generar el deseo apasionado -placer- por conocer, por aprender y por compartir lo aprendido. El *eros*, por tanto, es entusiasmo, es amabilidad, es seducir y dejarse seducir, es la capacidad de admiración y es el desafío de reencantarse con la humanidad para desencadenar la imaginación pedagógica.

El *eros* es la pasión humanizadora que desde los orígenes de la pedagogía de la ternura imprimió su oposición al fatalismo y, sobre todo, su afirmación en la negación.

Esta paradoja es detallada por el profesor Cussianovich que a continuación es presentada gráficamente.

1.	Afirmar el valor de los no reconocidos en igualdad de derechos.
2.	Afirmar el valor y significado de los sin valor de uso, de cambio.
3.	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.
4.	Afirmar la posibilidad de resignificar la vida de quienes socialmente se les considera en “fase humana terminal”.
5.	Afirmar la necesidad del afecto y amorosidad en contextos con tendencia a cierta banalización del amor humano.
6.	Afirmar el carácter público y político de la ternura cuando ésta ha sido relegada al ámbito de la privacidad.
7.	Afirmar la ternura como una virtud política

Tabla 9. Características paradójicas del *eros* pedagógico (Cussianovich, 2007, 116-117). Adaptación propia.

El *eros* imprime afirmación, posibilidad, esperanza en-por la humanidad, especialmente por esa porción de personas desechadas, descartadas. Imprime pasión y afecto político a la pedagogía que justamente recoge en el adjetivo *ternura* esa carga apasionada de la pedagogía erótica. Con esta subcategoría se busca subrayar el aspecto corporal (pasión-placer) y simbólica de la pedagogía de la ternura. Comprender la relación entre pensamiento y un ambiente afectivo para la construcción de relaciones pedagógicas que susciten la personalidad protagónica. Para ello es importante recrear el campo de los sentidos y el reflexionar sobre el papel de los símbolos en la pedagogía, ello implica recuperar la corporalidad y el afecto en la enseñanza-aprendizaje.

a. El sensimiento, una propuesta pedagógica que representa el encuentro entre el pensamiento y la emoción.

El sensimiento es el encuentro entre el pensamiento y el sentimiento, específicamente entre la rigurosidad del pensamiento y el clima de afecto generadora de una pasión por el conocimiento. Según el profesor Cussianovich (2015), “Este encuentro entre el mundo afectivo, emocional y el pensamiento es fundamental. Ninguna idea viene suelta; viene envuelta en un papel de lujo, que es la emoción, el sentimiento (...)” (p. 49). El sensimiento más que una síntesis o encuentro devela que el pensamiento no es un proceso aislado del mundo de los afectos, por el contrario, están cargadas de emoción. Las ideas están asentadas en experiencias afectivas y las emociones están sostenidas y construidas por modos de conocimiento.

Así la pedagogía de la ternura intenta, con esta visibilización del encuentro entre pensar y sentir, concientizar en la intervención pedagógica que la experiencia de reconocimiento no debe ser esencialmente cognitiva sino afectiva, es decir, reconocer desde la escucha atenta y empática, desde el esfuerzo de comprender al otro -y constituir un tipo de relación- la voluntad de cultivar el sentimiento de valoración protagónica.

Para ello se requiere de un esfuerzo comunicativo producto del equilibrio entre *eros* y *logos*, entre la palabra y el gesto comunicativo, en síntesis, el sentimiento como mecanismo de comunicación. Cussianovich (2007) lo describe:

(...) 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 instauro permanentemente una nueva relación en la que no hay sujeto-objeto, superior-inferior, señor-súbdito. (p. 114)

Es una razón-afectiva la encargada de acompañar procesos comunicativos empáticos, de promover una nueva relación de reconocimiento protagónico que supone nuevas miradas des-adultocéntricas y des-patriarcales. El siguiente indicador ahonda sobre los nuevos lenguajes y símbolos de la pedagogía de la ternura para la constitución de una nueva relación pedagógica.

b. La pedagogía de la ternura promueve un nuevo campo simbólico y de sentido en relación con los afectos.

La pedagogía de la ternura parte de contextos complejos, donde la palabra es violentada y silenciada como la experiencia de la guerra interna en el Perú. En este sentido, se busca recuperar la palabra, el lenguaje que reconoce la palabra de los sujetos-niños y posibilita refundar el diálogo. Esta intuición parte de observar una crisis en la carestía de la capacidad de simbolización por parte de la educación, Cussianovich(2006) con una mirada antropológica describe esta crisis:

Uno de los signos de la crisis de la educación y de la política puede reconocerse en uno de sus efectos más graves, vale decir, en la desimbolización de la educación y de la política. Ambas son constructoras de símbolos, de aquellos que nos permiten constituir identidad, desarrollar sentido de la vida, de las instituciones y de la institucionalidad en general; pero asimismo que permiten evitar el derrumbamiento de la democracia, de la gobernabilidad (...) ambas, la educación y la política, se desmoronan si claudican frente al reto de aprender a nombrar, a reconocer lo que está en juego en el quehacer cotidiano de las gentes (...). (p. 440)

El símbolo tiene esa capacidad de dotar de sentido, de nombrar relaciones y experiencias educativas; reúne racionalidad y afectividad para generar pertenencia e identidad a un grupo humano. El lenguaje y el símbolo son formas de poder porque nombran, visibilizan y reconocen experiencias de socialización. No sólo es la capacidad de simbolizar o nombrar, sino que la pedagogía de la ternura cultiva la capacidad de escucha, de aprender otras formas de nombrar y simbolizar desde las experiencias vitales de los niños y las niñas.

Comprender la educación en su capacidad de producción de símbolos y como proceso de socialización supone comprender los códigos de los mundos simbólicos que construyen los niños, niñas y adolescentes. Para el profesor Cussianovich, la educación está llamada a aprender los códigos de comunicación y administrar el mundo simbólico porque esa capacidad de producción simbólico posibilita el reconocimiento de los seres en relación vital, por tanto, en responsabilidad con el otro porque la palabra, el lenguaje, construye a los sujetos en relación.

El lenguaje nombra, dota de significación social una experiencia particular, pero, sobre todo, vincula y es vinculante. Al dotar de sentido-símbolo, por ejemplo, las experiencias de aprendizaje desde el mundo de los niños trabajadores, se establece un tipo de relación y de encuentro que posibilita lo que Cussianovich (2015) afirmó, “(...) sin voz y sin palabra, no emerge el sujeto” (p. 196), es decir, el reconocimiento y respeto de la palabra pública del niño. Es gracias a una nueva palabra, una nueva gestualidad que expresa cercanía, comprensión y respeto que se crea un clima potencial de aprendizaje. En términos del profesor (2015), “De la calidez del diálogo, del diálogo que germine en encuentro, puede emerger esa experiencia vivencial que llamamos ternura (...)” (p.227). Con la pedagogía de la ternura se pretende refundar el diálogo, no solo sustentado en el lenguaje y el símbolo sino en el cuerpo.

c. La recuperación del cuerpo y el afecto en la enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía de la ternura promueve un clima de afecto y relaciones de respeto en base al reconocimiento protagónico de los niños como ciudadanos plenos para potencializar espacios pedagógicos. Para ello, la pedagogía de la ternura recupera la importancia de la corporalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El *eros*

pedagógico brota, justamente, del reencuentro de la pedagogía con el cuerpo, con lo real concreto.

Una de las máximas del profesor Cussianovich (2007), “No hay encuentro ni comunión sin corporeidad” (p.68), sintetiza el papel fundamental del cuerpo, tanto para el discurso del protagonismo como para la pedagogía de la ternura. Es que aprender humanidad deviene de un proceso de aprendizaje donde es esencial el componente *corporalidad*. Y es que el aprendizaje está ligado a los estímulos no sólo afectivos sino biofisiológicos y sociales. Aquí se subraya el concepto *hapnotía* para desarrollar la esencialidad de la corporeidad en los procesos de aprendizaje, Cussianovich (2015) lo describe:

La *hapnotía* es el estudio de las relaciones afectivas entre los seres humanos desde la concepción hasta la muerte. Es este proceso que el contacto afectivo deviene una condición necesaria para el desarrollo de la condición humana. *Hapsis* en griego refiere a tacto, sentido, afectividad, a tacto afectivo. Y tacto remite a piel, al contacto *thimotáctil* y al arte de comprender el encuentro humano (...) La piel juega un rol decisivo en lo que imprime en la segunda piel como lo llama Wallon, es decir en el *nous* (griego: el recinto más profundo de la propia dignidad), pues piel es dignidad y ésta es sacralidad. La piel entonces cumple una función necesaria en la constitución del *yo*. Como decía Freud, el *yo* se constituye, primero, a partir de la experiencia táctil y se refuerza gracias a la envoltura sonora. (pp. 160-161)

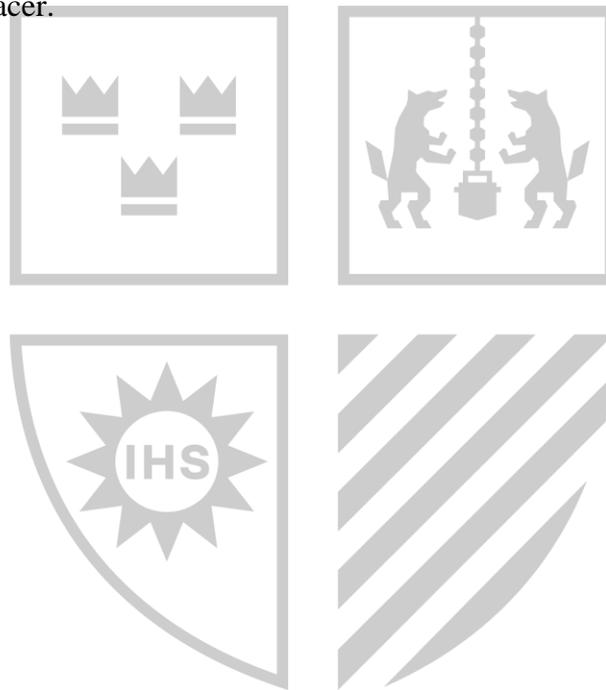
Con *hapnotía* se intenta recuperar la importancia del con-tacto en los procesos de aprendizaje. Subraya que las formas de conocimiento no están ajenas a tipos de contactos afectivos generados en espacios de socialización o contextos pedagógicos. La ciencia de la afectividad (*hapnotía*) reconoce la importancia del contacto afectivo en la constitución de la identidad y dignidad de la persona. Remite pensar en términos de sacralidad del cuerpo, por tanto, un desafío a respetar al otro en una interrelación; y en la intervención pedagógica, una sensibilidad táctil para construir procesos de aprendizajes desde esa relación sagrada de los cuerpos.

Las nuevas teorías de la corporeidad permiten entender el proceso de los aprendizajes que incluyen al *pathos* como premisa fundamental del aprendizaje, previo al *logos*. En este aspecto Cussianovich (2006) señala:

(...) las teorías más recientes de la corporeidad y lo sensorial en el aprendizaje, en especial la consideración del *cerebro humano como órgano social*, necesitado de estímulos, afectos lo que nos lleva articular conceptual y prácticamente *eros* y aprendizaje, *eros* y producción de conocimiento; postula entonces el componente del deseo, del placer y de la seducción; este

paradigma apunta a la autoorganización, autonomía y autopoiesis en los procesos de aprendizaje, procesos que hacen inseparables los procesos vitales y los procesos cognitivos. (p. 415)

Entonces la génesis del conocimiento es corpórea, afectiva, claro está, no desligada del entorno social. En este sentido el aprendizaje es integral en la vida del ser humano, supone las sensaciones y el intelecto, la experiencia y la idea. Así se reconocen las experiencias vitales de los niños y niñas como experiencias de aprendizajes que ingresan en los procesos de modificación del conocimiento acumulado. Citando a Hugo Assman (2002) de su clásico libro *Placer y ternura en la Educación*, Cussianovich reafirma que una teoría de la corporeidad puede brindar las bases para una teoría pedagógica. Así subraya que el conocimiento y los procesos de aprendizaje están ligados a la sensación de placer.

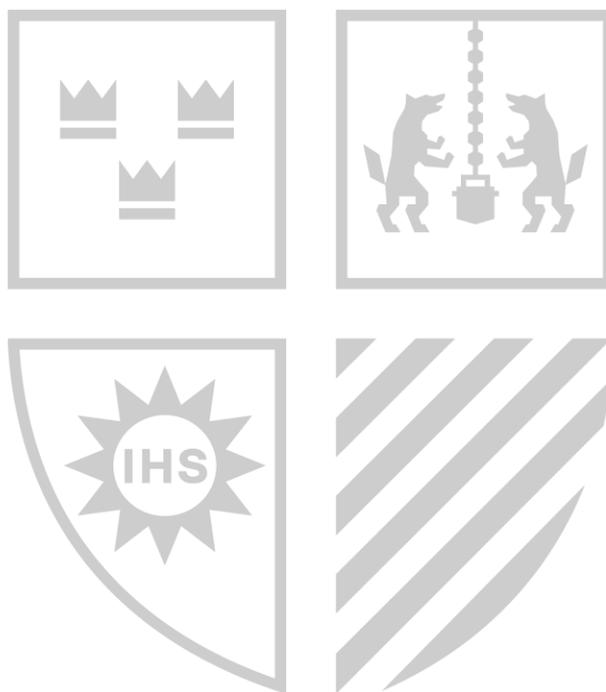


CONCLUSIONES

Con el análisis de los resultados se ha logrado identificar y por tanto visibilizar la propuesta teórica de Cussianovich. La investigación buscó recoger información de una colección de ensayos, por medio del método de Revisión de Literatura, para clarificar y sistematizar las categorías fundamentales y responder a los objetivos propuestos. Éstas son las conclusiones de la investigación.

- Primera conclusión. Respecto al objetivo general, la relevancia del pensamiento pedagógico del profesor Alejandro Cussianovich radica en la sistematización teórica de su experiencia acompañando organizaciones de niños y niñas trabajadores desde los años 70s del siglo pasado. Es su experiencia con los niños organizados el fundamento de la importancia teórica de su propuesta porque reconoce en los procesos de aprendizaje la relevancia de la organización para lograr ser escuchados como sujetos y la valoración pedagógica del trabajo, siempre y cuando se logre un espacio o cultura escolar que los reconozca como otro tipo de infancia con otros tipos de saberes. Así se busca repensar los espacios educativos desde otras matrices culturales y sociales que reconozcan al niño no como objeto de protección sino como sujeto de derechos.
- Segunda conclusión. Respecto al primer objetivo específico, en la investigación se han identificado dos propuestas teóricas del pensamiento pedagógico del profesor Cussianovich; la promoción protagónica de las infancias y la pedagogía de la ternura. Ambas están totalmente interrelacionadas porque el protagonismo de las infancias supone reconocer al niño como ciudadano pleno. Reconocimiento que surge de la construcción de espacios pedagógicos que entiendan al niño como sujeto político. La ternura acompaña estos procesos de reconocimiento cuando se asume la importancia del papel social de los afectos, es decir, la ternura forma parte de la construcción de las representaciones sociales de las infancias, por tanto, puede ser perversamente utilizada o, en este caso, ejercida éticamente al reconocer social, cultural y políticamente a los niños. En suma, el protagonismo -político/cultural- de los niños es un proceso pedagógico que implica la creación de espacios educativos preñados de afecto que reconozcan la voz de los niños y sobre todo su ciudadanía.
- Tercera conclusión. Respecto al segundo objetivo específico, la pertinencia de la propuesta del profesor en contextos de violencia radica en que su aporte surge justamente en el escenario de violencia política en el país (1980-2000). Son apuestas para afirmar la vida en tiempos de su negación, especialmente de poblaciones

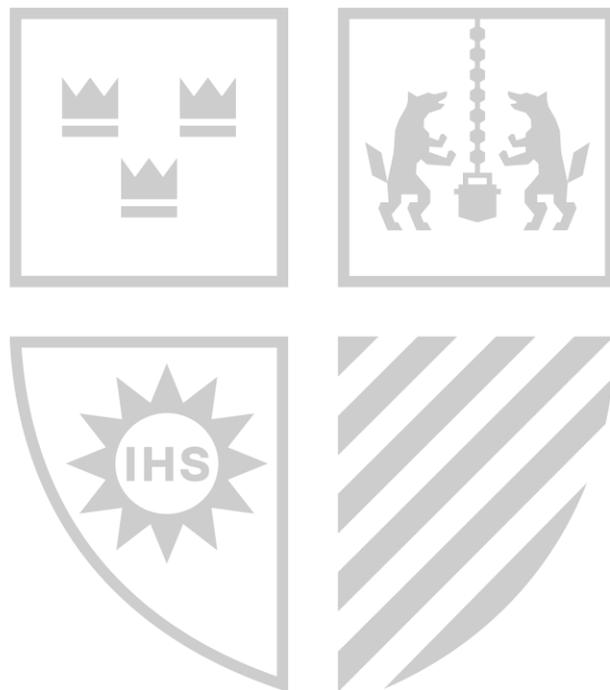
vulneradas en sus derechos por condiciones sociales, étnicas y económicas. Él emplea la categoría *aprender la condición humana* para promover un enfoque ético en el objetivo y tarea de la educación en contextos de violencia. Con *aprender la condición humana*, Cussianovich quiere imprimir esperanza y abrigar humanidad desde el respeto de todos los agentes involucrados en la interacción educativa y para ello es de suma importancia la creación de espacios pedagógicos de reconocimiento ya que el conocimiento parte primeramente de reconocerse con dignidad desde la diversidad de las infancias.



RECOMENDACIONES

En base a los resultados de la investigación y las conclusiones, se plantea las siguientes recomendaciones:

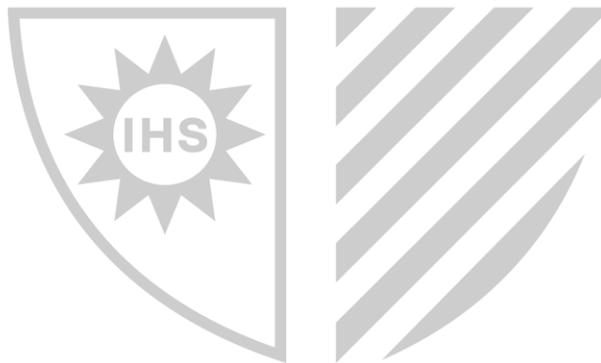
- Se recomienda continuar con la investigación en dos direcciones. Primero, integrar la categoría *protagonismo* en las discusiones acerca del aporte pedagógico de Alejandro Cussianovich porque con esta categoría se entiende la real dimensión política de la pedagogía de la ternura. Se ha subrayado tradicionalmente la ternura como el elemento esencial de la pedagogía de Cussianovich, pero la investigación considera que ésta se desprende -y se entiende- de su primera propuesta en torno a la promoción protagónica de los niños trabajadores. En segundo lugar, se ha subrayado la importancia de construir espacios pedagógicos que tienen como objetivo el reconocimiento político de los niños atravesado por una mirada afectiva y de respeto; sin embargo se requiere una mayor visibilización de investigaciones que han logrado concretar la teoría del profesor Cussianovich en el aula de clases. En este punto, queda el desafío de sistematizar las experiencias de los espacios escolares creados por los niños y niñas trabajadores en la década de los 80s del siglo pasado.
- La metodología de la investigación ha privilegiado el enfoque cualitativo por la naturaleza y objetivos de la misma, sin embargo, se recomienda investigaciones de otra naturaleza que consideren el enfoque cuantitativo. Así, visibilizar las experiencias educativas en las escuelas por medio de la demostración de datos e información concreta. Desde la década de los años 80s existen experiencias concretas, pero requieren una mayor atención académica para que permitan su sistematización y análisis por medio del enfoque cuantitativo.
- Se recomienda en futuras investigaciones, poner atención al tema de la violencia más aún en sociedades tan fragmentadas como la peruana por razones de clase, etnia y género. Las actuales elecciones presidenciales del 2021 han demostrado explícitamente la violencia desbordada en los medios de comunicación, especialmente el racismo y el clasismo. Las propuestas teóricas sobre educación del profesor Cussianovich nacen justamente de escenarios violentos, por tanto, esa problemática debe ser ahondada en la obra del profesor para entender más su pensamiento y la pertinencia de sus propuestas pedagógicas que apuestan por aprender la condición humana desde contextos de negación de la dignidad.



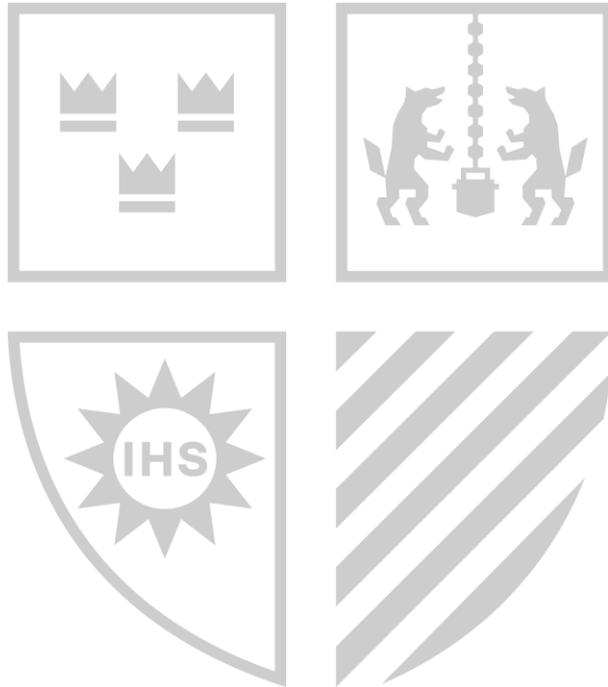
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alayza, M. (2020). El método de revisión de literatura. En A. Sánchez (coord.). *Los métodos de la investigación para la elaboración de la tesis de Maestría en Educación* (pp. 23-33). Lima: PUCP.
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Bautista, J.J. (2013). *Hacia una crítica-ética de la racionalidad moderna*. La Paz: Rincón.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago (Chile): Quimantú.
- Cussianovich, A. (2006). *Ensayos sobre la infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Ifejant.
- Cussianovich, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: Ifejant.
- Cussianovich, A. (2010). *Ensayos sobre la infancia. Sujeto de derechos y protagonista II*. Lima: Ifejant.
- Cussianovich, A. (2015). *Ensayos II sobre Pedagogía de la ternura. Aprender la condición humana*. Lima: Ifejant.
- Cussianovich, A. (2018). *La ternura como virtud política*. Lima: INFANT.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, V. (2015). Metacognición y educación liberadora: “Componentes esenciales para la formación integral en educación primaria”. *Dialógica*, 12 (2), pp. 4-17. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/4838/2516>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI.
- Gutierrez, G. (1996). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Lima: CEP.
- Gutierrez, G. (1979). *La fuerza histórica de los pobres*. Lima: CEP.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Panamá: CEEAL.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

- Morin, E., Ciurana, E. & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Melki, V. (2008). Religión, Género e diversidad sexual: reflejando sobre violencia simbólica e exclusión. En J. Vaggioni (comp.). *Diversidad Sexual y Religión* (pp. 61-82). Córdoba: Católicas por el Derecho a Decidir.
- Oliveros, R. (1977). *Liberación y Teología. Génesis y crecimiento de una reflexión 1966-1977*. Lima: CEP.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórica-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenas Aries: CLACSO.
- Roman-López, A. (2015). Métodos de investigación. Encuentros y desencuentros entre las diferentes perspectivas metodológicas. En S. Dollinger y A. Roman-López (eds.). *Alternativas al desarrollo. Cosmvisiones y metodologías* (pp. 123-142). La Paz, Bolivia: ISEAT.
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima: Tarea-IEP.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.

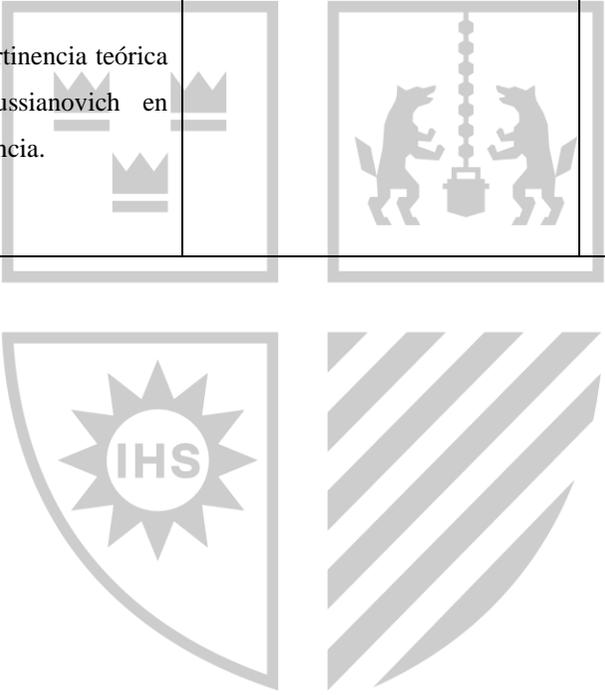


ANEXOS

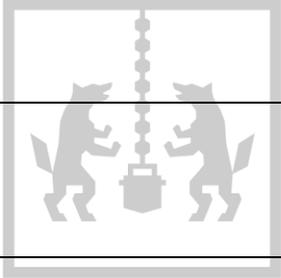
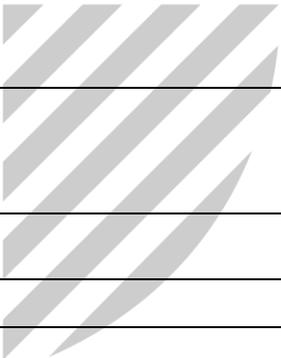


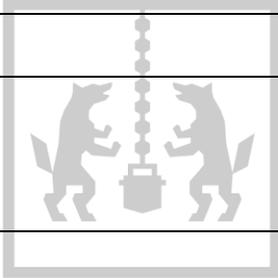
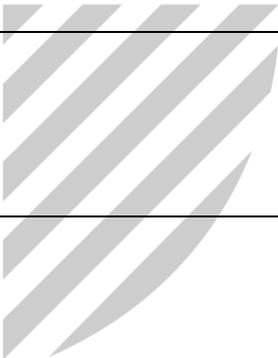
ANEXO 1º: MATRIZ DE CONSISTENCIA

<u>Problema</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Categorías</u>	<u>Metodología</u>
<p>General ¿Cuál es la relevancia del pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich?</p>	<p>General Explicar la relevancia del pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich</p>	<p>Protagonismo Epistemología de las infancias. El protagonismo de las infancias trabajadoras.</p> <p>Pedagogía de la ternura Ternura pública. Eros pedagógico</p> <p>Formas de violencia Violencia simbólica. Violencia estructural-colonial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque: Cualitativo • Nivel/Alcance: descriptivo • Diseño/Método: Revisión de Literatura. • Población/Muestra: textos de Protagonismo y Ternura. <p>Cussianovich, A. (2006). <i>Ensayos sobre la infancia. Sujeto de derechos y protagonista</i>. Lima: Ifejant.</p> <p>Cussianovich, A. (2010). <i>Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura</i>. Lima: Ifejant.</p> <p>Cussianovich, A. (2010). <i>Ensayos sobre la infancia. Sujeto de derechos y protagonista II</i>. Lima: Ifejant.</p> <p>Cussianovich, A. (2015). <i>Ensayos II sobre Pedagogía de la ternura. Aprender la condición humana</i>. Lima: Ifejant.</p>

<p><u>Específicos</u> A. ¿Cuáles son las propuestas teóricas relevantes del pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich?</p> <p>B. ¿Cuál es la pertinencia de los aportes teóricos de Alejandro Cussianovich en contextos de violencia?</p>	<p><u>Específicos</u> A. Identificar las propuestas teóricas relevantes del pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich.</p> <p>B. Describir la pertinencia teórica de Alejandro Cussianovich en contextos de violencia.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: Análisis documental. • Instrumento: Matriz de análisis documental.
--	---	---	--

ANEXO 2º: MATRIZ DE ANÁLISIS

CATEGORÍA: Formas de violencia		
Subcategoría e indicadores		
Violencia simbólica	La clasificación racial y etaria de los sujetos.	
	Efectos culturales y políticos de la violencia interna: nacimiento de la pedagogía de la ternura.	
Violencia estructural-colonial	Descolonización y reconocimiento de las relaciones de poder adulto-niño, educador-educando.	
	La negación del sujeto en sociedades adulto céntricas y patriarcales.	
CATEGORÍA: Protagonismo		
Subcategorías e indicadores		
Epistemología de las infancias.	Representaciones sociales autoritarias y proteccionistas sobre las infancias.	
	Las rupturas epistemológicas de las representaciones tradicionales sobre las infancias.	
	Epistemopatía: el papel de los afectos en la construcción de las representaciones sobre la infancia.	
	La construcción de alternativas epistemológicas y culturales sobre las	

	infancias desde los niños y niñas trabajadoras: caso MANTHOC.	
El protagonismo de las infancias trabajadoras	Participación protagónica de las infancias: hacia una nueva cultura política de las infancias.	
	Las implicancias pedagógicas de la conquista de la dignidad de los niños y niñas por medio de la organización.	
	La pedagogía del protagonismo: construcción de espacios pedagógicos para la participación protagónica de las infancias.	
CATEGORÍA: Pedagogía de la ternura		
Subcategoría e indicadores		
Ternura pública	Recuperación pública de los afectos y su importancia en la interacción pedagógica.	
	La dimensión ética-política de la pedagogía de la ternura.	
	Aprender la condición humana como teleología de la pedagogía de la ternura.	
Eros pedagógico	El sentimiento, una propuesta pedagógica que representa el encuentro entre el pensamiento y la emoción.	
	La pedagogía de la ternura promueve un nuevo campo simbólico y de sentido en relación con los afectos.	
	La recuperación del cuerpo y el afecto en la enseñanza-aprendizaje.	

ANEXO 3º: JUICIO DE EXPERTOS

Estimado profesional

Usted ha sido invitado a participar en el proceso de evaluación del cuestionario para la investigación titulada *“El pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich en contexto de violencia: del protagonismo a la pedagogía de la ternura”*.

En razón a ello se le alcanzan el instrumento motivo de evaluación y el presente formato que servirá para que usted pueda hacer llegar sus apreciaciones para cada criterio con su indicador.

Agradezco de antemano sus aportes que permitirán validar el instrumento y obtener información válida, criterio requerido para toda investigación.

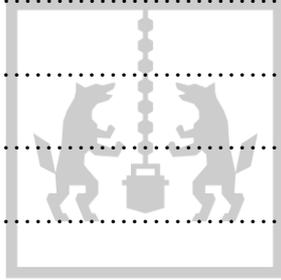
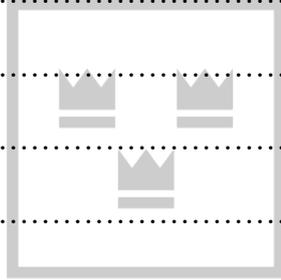
- A continuación, sírvase marca con un aspa en la casilla que usted considere conveniente y además puede incluir alguna otra apreciación en la columna de observaciones.

CRITERIOS	INDICADORES	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.				
Actualidad	Se basa en información teórica vigente.				
Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.				
Coherencia	Hay relación entre categorías, objetivos y preguntas.				
Pertinencia	Responde adecuadamente al problema de investigación.				

- Opinión de aplicabilidad : () Aplicable
() Aplicable después de corregir
() No aplicable

Observaciones y/o recomendaciones

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Grado, nombres y apellidos del especialista.....



.....
Firma del informante

DNI:

Teléfono: