



Amistad como rol fundamental en el Aprendizaje Colectivo

Tesis para optar al Grado de Licenciada en Filosofía

Estudiante: Javiera González Soto

Profesora: Isolda Núñez Candia

Santiago, Chile. 2021

Agradecimientos

Agradecer a mi madre, con quien tuve la fortuna de aprender sobre el amor y el calor de una familia, quien me enseñó a ser sensible y empática, quien con su ejemplo de fortaleza me demostró que por difícil que sea la vida, lo que cultive en mi corazón será lo que valga al final de mi existencia.

A mi padre, porque gracias a él aprendí como no quiero ser en mi adultez.

A mi hermano por entregarme su confianza, validación y cariño. Por hacer mi vida más amena, por enseñarme y potenciarme, por quererme sin importar que tan mal esté mi cabeza.

A mis amigos y amigas, que gracias a ellos nació esta tesis, son quienes me demostraron que se puede aprender desde la confianza, la reciprocidad y el afecto, con quienes puedo ser yo misma y jamás sentirme inferior. Los quiero mucho.

A mi profesora guía Isolda Núñez, quien fue fundamental en su creación, que con su disposición, humanidad y ayuda irremplazable me entregó las herramientas para confiar en mis habilidades y así, hacer posible esta propuesta.

Y a mí misma, por ganarle a la muerte, por luchar día a día con mi mente y sus traumas, por tener un corazón enorme, por fallar y levantarme, por acompañarme en las noches más oscuras, por ser creadora y artista, por tener las palabras necesarias y precisas para expresar mis sentimientos. Por tener una mentalidad transgresora, por querer cambios, por no conformarse, por ser valiente y tener la voluntad de ser mejor cada día.

Índice

Agradecimientos.....	2
Resumen.....	4
Introducción	6
Capítulo Primero: Naturaleza de la Amistad	9
1.A) Platón.....	10
1.B) Aristóteles	14
1.C) Sobre la noción de amistad en Aurenque	17
Capítulo Segundo: Sobre el cómo aprendemos	20
2. A) Lev. S. Vygotski	20
2.B) Matthew Lipman.....	25
Capítulo Tercero: Afecto, la propuesta	32
Conclusión	44
Bibliografía	46

Resumen

Para hacer sentido al título de esta tesis es necesario explicar los tres ejes centrales que se presentan a lo largo de ella: la amistad, el aprendizaje y lo colectivo. Es por esto por lo que se expondrán teorías desde distintas disciplinas tales como la filosofía, la psicología y la educación. De esta manera se dará sustento al enunciado principal y se responderá la pregunta ¿por qué la amistad es el lugar donde se desarrolla de mejor manera el aprendizaje, mucho más cuando es en comunidad? Se partirá delimitando quién es el amigo desde tres perspectivas filosóficas: Platón, Aristóteles y con Diana Aurenque haciendo referencia a F. Nietzsche, donde la *reciprocidad* será el concepto clave. Luego, sobre como aprendemos los humanos desde la psicología experimental de Lev. S. Vygotski y además en un ambiente determinado, es decir, el aula, con Matthew Lipman. Por último, se hará un recorrido por las bases de la denominada *pedagogía de la ternura* de Alejandro Cussiánovich para explicar la razón por la cual es necesario el *afecto* propio y en las relaciones interpersonales para construir y constituir una comunidad, donde es posible aprender desde la emocionalidad tanto como desde la racionalidad. Entendido esto, se concretará la propuesta de que desde la relación amistosa es posible generar el conocimiento compartido.

La problemática relacionada a la interacción entre estudiantes y pares se sustenta en cómo se desenvuelven. Dentro del sistema tradicional contemporáneo existen formas para compartir que han sido normalizadas tales como la competitividad, la individualidad, la estandarización y la violencia. Todo esto es posible extrapolarlo al aula, fomentándose así el bullying físico y psicológico, por ejemplo. La propuesta de la presente tesis, gracias a las teorías de las cuales se sustenta, pretende reformar estos paradigmas a través de una modificación conceptual del cómo nos involucramos con los otros seres humanos, tanto dentro de la sala de clases como en nuestra vida cotidiana. Según esta propuesta, el afecto es la forma. La validación y el reconocimiento de nuestras emociones y conocimientos podrían generar un mejor ambiente para el desarrollo de nuestra identidad, pero ¿cuál sería el lugar donde estos conceptos lograrían florecer en plenitud? Propongo la amistad: es aquí donde, en reciprocidad, la

confianza, el respeto y la humildad toman protagonismo. Cualidades fundamentales para lograr un lugar seguro y ameno para el aprendizaje en cualquiera de sus aspectos.

Esta nueva forma de pedagogía que lleva algunos años en práctica llega a revolucionar nuestra idea de cómo debe ser la educación. Nace de seres cansados de luchar por ser mejor que sus compañeros por medio de invalidaciones y faltas a la dignidad. Por el contrario, busca una convivencia basada en las emociones, los sentimientos, la empatía y el amor.

Cuando se entiende que la solidaridad humana es indispensable para el desarrollo de una comunidad, es posible hacerla interactuar desde lo común del día a día hacia colegios y universidades. Lo principal de esta tesis es demostrar que el objetivo de aprender entre amigos y amigas no es sobrepasar al otro puesto que no es una carrera, si no, un camino que se construye al lado de nuestros compañeros y compañeras. El conocimiento debe ser compartido, debe ser colectivo, debe integrar a todos aquellos que deseen aprender, debe fomentar nuestro crecimiento intelectual y emocional para sí mismos y el resto.

Introducción

En la presente tesis se busca relacionar de manera teórica la concepción de amistad delimitada en el capítulo uno, con el aprendizaje colectivo en los capítulos dos y tres. La idea es proponer una nueva forma de pedagogía, que tomará su lugar principal en los afectos. No es negar aquellas metodologías anteriores que han propuesto relaciones similares, sino más bien, sumarme a ellas, utilizando la amistad como ancla fundamental en el desarrollo del individuo en su edad más temprana y como ella ayudaría y fomentaría la recaptación del conocimiento teórico y experiencial, sumando a esto que, si es en conjunto, es mucho más factible esta situación.

El objetivo de esta tesis es establecer la conexión necesaria entre amistad y aprendizaje, establecer sus criterios y explicitar las herramientas que de ella pueden rescatarse para un mejor desarrollo de éstos en comunidad. La investigación se aborda desde tres aristas: filosófica, psicológico-filosófica sobre el aprendizaje y pedagógica. Con la filosófica, en el primer capítulo, se delimitará la concepción de amistad desde *el deseo y la reciprocidad*. La importancia de lo recíproco es concebir una relación amistosa desde la horizontalidad, lo mutuo y simétrico, como una condición necesaria para una amistad ideal, tratado en “Lisis o de la Amistad” de Platón (1985). De esto se sigue la amistad como una ética desde la virtud en “Ética a Nicómaco” Libro VIII “Sobre la Amistad” de Aristóteles (2001) y para dar un giro, la chilena Diana Aurenque con su artículo “Ética de la Amistad: con y contra la tradición” (2018) se problematiza y renueva la idea de amistad, haciendo referencia a F. Nietzsche.

Luego, en el segundo capítulo, utilizando la teoría de Lev S. Vygotski de su libro “El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores” (1978), en el que por medio de experimentos se llega a la conclusión de cuan necesario es el otro para el humano al momento de aprender y complementado con “La Filosofía en el aula” (1998) de Matthew Lipman se sitúa al sujeto estudiante en un ambiente de comunidad de indagación con prácticas

democráticas y dialógicas donde se pueda desarrollar el conocimiento. De esta manera se complementará, en nuestro análisis, la psicología del aprendizaje con la filosofía.

En la arista pedagógica, trabajada en el tercer capítulo, se hace una crítica al sistema educacional centrado en la competencia. Ésta busca construir una nueva forma de pedagogía basada en *la emocionalidad, la espiritualidad y los afectos*, proporcionándole al sujeto una identidad de la mano del reconocimiento, la validación, el aprender a amar. De aquí nace el título “Aprender la Condición Humana: un ensayo sobre pedagogía de la ternura” de Alejandro Cussiánovich (2010)

Para poder interceptar la amistad y el aprendizaje, primero es necesario definir la amistad y bajo que conceptos fue utilizada, con que definiciones fue entendida y el porqué de su importancia. Visitando distintas corrientes filosóficas que la investigan, mostrando tipos de amistad, característica y fundamentos para así concluir, en el capítulo uno, qué es la amistad y quién es un amigo. Todo esto para entrar en el segundo capítulo, donde se mezclan postulados psicológicos y filosóficos con los que se podrá entender y explicar, primeramente, como aprendemos los humanos, la importancia del lenguaje y su uso necesario, para luego aplicarlo directamente a un ambiente específico, extrapolándolo a lo que me convoca: la educación. Es por esto por lo que se señalarán explícitamente los parámetros en los que aprendemos, las necesidades que exigimos, los puntos cúlmines de una experiencia enriquecedora y como satisfacer la experiencia, desde la más temprana edad.

Pasando al tercer capítulo y sabiendo toda la información recopilada, es momento de hablar sobre esta nueva forma de pedagogía, precursora en fomentar los afectos como base del aprendizaje, incentivando a aquellos aprendices a reflexionar y compartir lo que hay dentro de ellos, para sí mismos y para los demás.

La denominada pedagogía de la ternura está directamente en contra de la forma en que las instituciones educacionales convencionales, particularmente en Latinoamérica, entregan ciertas verdades y otorgan aptitudes o herramientas por medio de la competencia y la violencia, debido a que, en este contexto social, la enseñanza, así como todos, es hija de dictaduras y potencian la producción antes que el crecimiento.

La verdadera importancia de generar un análisis al respecto es poder entender e incentivar el uso de estas nuevas herramientas que entrega dicha pedagogía: el lugar indispensable de las afecciones propicia la posibilidad de re-pensar una idea rupturista que involucra a la educación que se entrega en escuelas y universidades, gracias a esta concepción que da pie al poder reflexionar sobre como es el lugar donde se comparte el conocimiento y, desde ahí, poder generar un cambio estructural, desde lo más particular hacia lo más general porque, al ser una pedagogía que incluye directamente al otro, genera un cambio en el individuo y en su entorno, es decir, con aquellos que aprende.

Vale decir que esta tesis no está enfocada en la relación educador-estudiante, tampoco en la relación institución-estudiante. Es más bien un análisis respecto a la relación entre pares dentro de un aula, sus comportamientos y desarrollos que potencian o disminuyen la práctica pedagógica estudiada desde el papel que cumple el afecto en ella.

Esperando que sea una experiencia satisfactoria como lo fue para mi hacer esta investigación y, a su vez, incentivando a un mayor análisis reflexivo sobre el tema abordado y como este puede ayudar a la comunidad a pensar sobre los afectos en la educación, doy paso al cuerpo del texto presente.

Capítulo Primero: Naturaleza de la Amistad

Para adentrarse en esta tesis, primero se definen de manera principal aquellos conceptos claves que construyen lo que es “la amistad”. Para ello, son utilizados tres autores, conocidos en el área de la filosofía, los cuales también mantienen su propia concepción respecto al tema: estos tres autores son Platón, filósofo griego, destacado por sus diálogos donde se presentan distintos personajes, lo cual, para el desarrollo de estos, es de suma importancia. Luego viene Aristóteles, filósofo y científico (dentro de otras disciplinas en las cuales se desempeñó), también griego, considerado junto a Platón como padres de la filosofía. Por último, está Nietzsche, destacado filósofo alemán, reconocido por su teoría vitalista, por conceptos como “la voluntad de poder” y “jovialidad”, entre muchos otros.

Para explicar de mejor manera a que lleva esta tesis, aquí entra el punto principal: la amistad. Preguntas como ¿quién es un amigo? o ¿qué es la amistad? tomarán lugar en este primer capítulo y, a su vez, serán respondidas a lo largo del mismo. Para adentrarse en ello, es necesario, primeramente, saber qué significa la amistad para estos autores y así, formar una teoría la cual sea sustentada desde sus conocimientos: la amistad es aquel lugar donde el encuentro, el conocimiento y afecto se entrelazan. Luego de hacer un recorrido por los tres capítulos de esta tesis, será posible ver como estos tres conceptos forman parte de es un nuevo tipo de pedagogía.

Para explicar el objetivo de este capítulo primero me haré la pregunta ¿Qué indaga la teorización sobre la amistad en estos tres autores? Por un lado, la búsqueda del conocimiento, por otro, la necesidad de amor. Como metodología, se indagará en un concepto clave: reciprocidad. Gracias a la teorización realizada por los tres autores, es posible denotar cuales son los puntos principales de una verdadera amistad y el por qué es así y no de otra forma. De esta manera es mucho más sencillo comprender cuales son las bases teóricas de la naturaleza de la amistad, cuáles son sus tipos y, además, si puede ser utilizada para reconocer cuando una relación de amistad es pura o no.

¿Por qué es tan importante estudiar la naturaleza de la amistad? La importancia de esto recae netamente en el desarrollo de las propias relaciones humanas y sobre todo de las amistosas: “en efecto, sin amigos nadie querría vivir” (Aristóteles. 2001, pág. 323) y, al encontrarla, esta

exige de parámetros y varias delimitaciones que indicarían si aquella amistad es real o no, por alguna otra causa (interés, provecho, etc.) Con esto en cuenta, es posible notar la relevancia del asunto: las relaciones interpersonales construyen el espacio en el que se desarrolla no tan sólo el cuerpo, sino, la mente y afectos de la persona en cuestión, gracias a ellas es posible el intercambio de conocimientos y emociones, índices fundamentales en cualquier ser vivo. Claramente, el factor “relación interpersonal” no se conecta directamente con el factor “amistad”, a pesar de que el segundo se conlleva necesariamente del primero, no poseen una relación causa-efecto.

Gracias a las teorías que vienen a lo largo del capítulo, es posible identificar que la amistad es parte de una extensión del afecto: aquí es donde se encuentra la reciprocidad y el cariño, el cuidado, el reconocimiento, la validación. Es por esto por lo que, en esta tesis y en específico, en este primer capítulo, se busca esclarecer la naturaleza de la amistad que servirá en lo que sigue del trabajo de investigación para desarrollar la teoría de un aprendizaje colectivo desde el afecto.

1.A) Platón

Platón, en su libro “Lisis o de la Amistad” recurre al método dialogante e interpelante de Sócrates para encontrar así la verdadera naturaleza de la amistad. Para ello, sitúa al filósofo dentro de la historia, rodeándolo de jóvenes que, dentro de su comodidad, libre de la supervisión de sus pedagogos, logran crear, conversar y compartir los discursos propios. Entre ellos está Lisis, señalado por Sócrates por su destacable belleza y juventud: aquí, y gracias a otros personajes, nace la conversación acerca de la naturaleza de la amistad, dándole espacio a los mismos jóvenes para interpelar las ideas entre ellos, mientras Sócrates les hace preguntas que si o si les guiarían hacia alguna conclusión.

La primera disyuntiva es ¿el amigo es aquel que ama o aquel que es amado? Las opciones, al contraponerse, exponen el problema. Se concluye que para que se entable una amistad, el sentimiento debe ser recíproco porque por ambos lados, si no existe esta reciprocidad, hará

falta algo en ella. El amigo no es el que ama, así tampoco aquel que es amado, sino, es ambos a la vez.

Luego, bajo la visión del poeta Empédocles: “Siempre hay un dios que lleva al semejante junto al semejante” (Platón. 1985, pág. 297) se sostiene que la amistad se recubre absolutamente en la semejanza. Dos teorías son expuestas a partir de esto: ha ocurrido que lo semejante no simpatiza con lo semejante, puesto que no puede existir amistad entre hombres malos, pero, respecto a dos hombres buenos, ¿la semejanza es lo que los une? No, puesto que donde existe completa semejanza no fluye la necesidad de utilizar al amigo, aquello que el autor señala como primordial (serle útil a otro hombre de bien). Y si el sujeto se basta a sí mismo, no necesita de otro, pues él es su propio amigo y no otro. Así, la semejanza pareciera no unir, sino, impedir la amistad.

También se hace alusión a Heráclito, quien dice que lo contrario es amigo de lo contrario (lo amargo es amigo de lo dulce) donde existe una relación de necesidad y utilidad, son amigos en cuanto se sirven entre sí. Pero existen excepciones a la regla: no existe algo más contrario que lo bueno y lo malo, en ningún sentido podría concebirse la amistad entre ellos. Al parecer, señala Platón al hacer la comparación, Heráclito está mucho más lejos de la verdad que Empédocles. Ni la semejanza ni la contradicción constituyen la esencia de la amistad.

Al entender estas conclusiones se recurre a otro punto. Sócrates quiere saber si aquello que no es ni bueno ni malo, podría ser amigo de lo bueno. Primero se dice que aquello que es bueno, es bello y, aquel que ama lo bueno y lo bello, no puede ser ni lo uno ni lo otro. Así, señala que todos los seres humanos deben ser buenos, malos o ni buenos ni malos. Pero se reflexiona: lo bueno no puede ser amigo de lo bueno (su semejante) y lo malo no puede ser amigo de lo malo (lo malo no concibe amistad). Entonces aquello que no es bueno ni malo, es lo único que puede fecundar amistad y amar lo bueno. Con esto hay una definición nueva: la amistad consiste en el afecto de lo que no es ni bueno ni malo, por lo que es bueno. Aquí pone el ejemplo de la medicina (que es buena) y la enfermedad (que es mala), por lo que el cuerpo añorará lo bueno, a partir de lo que Sócrates hablará sobre un ser igual de bueno, pero superior, entendiéndose que posee lo que uno no posee y que al no ser absolutamente malo puede aspirar al bien. Como conclusión de esto, se entiende que aquello que no es bueno ni malo ama lo que es bueno a causa de lo que es malo. En definitiva, amar el bien es en vista

de otro bien (la medicina en busca de la salud), así hasta encontrar el amor eterno y verdadero del bien, “la verdadera amistad”; aquel hombre que no es absolutamente bueno busca a otro que pueda serle útil y, aquel hombre que no es absolutamente malo busca aún poder ser bueno.

¿Acaso el bien no existe si no es para remediar el mal? Se hace suponer que el mal no existe y que conseguir el bien no tendría ningún propósito real y arrastraría consigo a la amistad. Para salvar al bien, es preciso admitir que este no es amado a causa del mal, si no, en sí mismo. Entonces la ausencia del mal no lleva consigo la del bien, y la amistad es siempre posible mientras el mal no llegue a tal extremo que opaque la reciprocidad, puesto que ella es primordial para que esta sea fecundada.

El deseo, por otra parte, es considerado como origen de la amistad y lleva a Sócrates a su última conclusión: se desea aquello de lo que tiene necesidad y de aquello de lo que está privado (porque conviene). Aquí Platón encuentra la *naturaleza de la amistad*: un hombre encuentra en la naturaleza del otro algo que le conviene, puede ser su conducta, costumbres o personalidad misma. Por su parte encuentra en su propia naturaleza algo que le conviene al otro y así es como el deseo les arrastra juntos y hace nacer el amor y la amistad.

Como se dijo anteriormente, una de las primeras preguntas que se construye es “¿el amigo es aquel que ama o aquel que es amado?”, es aquí donde se tiene el punto principal de este primer capítulo: el amigo no es aquel que ama o aquel que es amado, el amigo es quien ama y es amado a la vez. De esta realidad es posible denotar el concepto de reciprocidad, del cual se afirma toda la teoría de la amistad que señalo en este apartado. La reciprocidad es lo más importante y el mayor sostenedor de esta, simplemente porque para que exista una relación (llámese de amor, amistad, etc.) con una naturaleza pura y verdadera, todo debe ser mutuo: tanto el interés y las intenciones, como el trato y la demostración. Es más, el mismo Platón señala que no es necesario que estas relaciones se den sólo en personas “buenas”, sino que, aquellos que comparten, en su maldad, un fin común, podrán ser amigos.

Pero ¿qué significa reciprocidad? La reciprocidad es una correspondencia mutua entre una persona con otra en particular. Es posible extrapolar esto a la amistad, ya que, si la correspondencia en este caso entre seres sintientes se cumple, se formaría una relación recíproca y esto es lo fundamental para el desarrollo de todo lo posterior: en el caso del amor

y del afecto, que es aquello que convoca, al entregar una parte de sí, debe haber una correspondencia, independiente de como sea esta (debido a que la reciprocidad tiene distintos métodos de ser expresada, distintos ritmos y tiempos como personas hay en el mundo). No es solamente entregar lo que se recibió, tampoco es un cambio equivalente: es un acuerdo que no es necesario siempre conversar, es un pacto que se crea mediante el amor y la posibilidad de construir algo juntos y ese construir, es el conocimiento. Para que sea posible compartir el conocimiento se necesita un ambiente fuera de hostilidades o vergüenzas y qué mejor espacio que con un amigo al lado. El amigo en reciprocidad es aquel que acepta la opinión del otro, que le escucha y respeta, que posee la necesidad de amar y conocer. Es, así mismo, al revés. Donde existe la reciprocidad, todo será mutuo: tanto como el amor, el afecto, la preocupación, etc.

“-Pero ahora nos parece distinto de lo que nos pareció antes. Porque entonces, si uno ama, aman ambos, pero ahora, si no aman ambos, no ama ninguno.

-Es muy probable, dijo.

-Así pues, no hay amigo para el amante, si no es correspondido.” (Platón. 1985, pág. 294)

Recapitulando, es así como lo recíproco se entrelaza con las relaciones interpersonales de amistad, además, de esta forma, es posible complementarlas con la manera en la que se adquiere el conocimiento, es decir, mediante la conversación. Esta conversación, para que sea plena y fructífera, también debe ser recíproca: ambas partes deben sentirse en igualdad de condiciones para que se cumplan estos requisitos, pero ¿cómo es posible eso? Gracias a la amistad, donde sus bases son la confianza, la empatía, el respeto, la humildad, entre otras. Cabe destacar que este método es muy difícil de completar, debido a que, además de existir amistades por amor y reciprocidad, existen amistades por interés. La relación de amistad puede variar dependiendo de aquello en lo que se esté interesado y sus razones para estar cerca de x persona, lamentablemente este tipo de relaciones no suelen durar mucho tiempo, puesto que, al conseguirse el objeto de interés, caduca el deseo y a su vez, caduca la amistad, pues ya no obtiene propósito.

Es necesario mostrar también al deseo como motor fundamental en el desarrollo de la verdadera naturaleza de la amistad:

“-Y si, en efecto, muchachos, el uno desea al otro, dije yo, o lo ama, no lo desearía o amaría o querría, si no hubiera una cierta connaturalidad hacia el amado, bien en relación con el alma, con su manera de ser, sus sentimientos o su aspecto.” (Platón. 1985, pág. 314)

Esta concepción de “connaturalidad” refiere a que ambas personas, en este caso los amigos, por naturaleza, se pertenecen mutuamente. Y tal como se señala al respecto, aquellos que se pertenecen mutuamente, deben amarse, para que el amor sea genuino y no forzado y así, gracias a esto, el amado será querido por el amante, pero, a su vez, el amante también será querido por el amado. A su vez, se expresa una diferencia entre “lo semejante” y “lo connatural”: lo semejante no es amigo de lo semejante, puesto que le es inútil por la cualidad de semejanza que posee. Y no se puede amar lo inútil puesto que, señala Platón, esto sería fuera de lugar. En cambio, lo connatural es aquello que es igual en naturaleza, al otro. Ser connatural es fundamental para el deseo de conocer y ser conocido.

1.B) Aristóteles

El libro VIII de “Ética a Nicómaco” se compone de catorce capítulos que abarcan desde la naturaleza de la amistad, de qué formas se da ésta en los hombres, cuántos tipos de ésta hay y una breve exploración de los tipos de gobiernos. Lo que se encuentra principalmente en este libro son formas de identificar las diferentes especies de amistad, cuán virtuosas son, y cómo se dan entre los hombres.

La cita “una vida sin amigos nunca podrá ser, por muchos bienes que poseamos, una vida lograda” (Aristóteles. 2001, pág. 172) es destacable para esta investigación porque contiene uno de los puntos más importantes que interesa rescatar de este texto, que la amistad es esencial para el vivir bien.

Otro punto particular, que es de interés para entender a cabalidad este texto, es que la palabra que se utiliza para hablar de amistad está relacionada con las palabras con las que se designa el “amor” -*philia*, *eros*, *agapē* y *estorgé*-. La razón por lo que es importante señalar esto para la investigación es que, en la concepción de amor o amistad, no hay una brecha tan grande

como la que se entiende en la actualidad. La razón por la que no se adentrará en la etimología de esta palabra es que la distinción no merece más que una mención para los fines de esta investigación.

Examinando el octavo libro de *Ética a Nicómaco* (2001) se encuentran las principales líneas de este texto acerca de la felicidad y cómo se puede vivir virtuosamente junto con ésta. Según Aristóteles, para que exista una vida feliz debe ser virtuosa, ahora bien, cabe preguntarse si es la amistad algo virtuoso y, junto con eso también cabría reflexionar ¿hay más de una especie de amistad? Pues, si hay más de una especie de amistad ¿serían todas estas virtuosas? Lo que lleva a la definición de la amistad (o amistades) y sus límites, como saber quiénes pueden ser o tener amigos, por ejemplo, si es que los humanos malos pueden tener amigos, y si hay una sola especie de amistad o si hay muchas. Pues, ellos son los conformadores de la sociedad, de la *polis*. Por esto que Aristóteles hace también las distinciones entre los diferentes tipos de gobiernos y cuál de estos es el más relevante. Por una parte, la democracia sería un tipo de gobierno en el que todos tienen el mismo poder y son, entonces, iguales.

Aristóteles distingue tres tipos de amistades entre hombres: la amistad recíproca, amistad por utilidad, amistad por placer, siendo la amistad recíproca la más virtuosa entre éstas, ya que se da entre iguales y la importancia siempre se coloca en dar al otro y no en recibir. Esta es la especie de amistad más duradera, ya que ambos desean la felicidad del otro, y son los hombres virtuosos quienes tienden a tener esta especie de amistad y es por esto por lo que este tipo de amistad es la más virtuosa y duradera, según el autor.

Esta amistad recíproca o por virtud es la amistad perfecta, ya que es una elección mutua entre dos humanos que se desean bien el uno al otro y son iguales en virtud. Estos hombres son buenos en sí mismos ya que buscan no sólo el bien propio, pero también el del otro en una relación recíproca. Un punto importante para esta especie de amistad es que solo se puede dar en una relación de igualdad, ya que es sólo aquí, con estas condiciones, en las que ninguna de las partes se verá obligada a tener que cumplir con una compensación en su superioridad o inferioridad. Es por esto también que, solo los hombres virtuosos, pueden acceder a esta, ya que, esta se da solo en el acto del amar al otro por sí mismo y solamente los hombres buenos son capaces de hacer esto.

Los tipos de amistades se pueden dar en diferentes etapas de la vida: para los jóvenes, la amistad tiende más a ser algo por el placer, mientras que para los viejos es algo que se da por utilidad, ya que no son capaces de hacer todo por sí solo y cabe destacar que esto no es simplemente algo de incapacidad física, sino sobre tener amistades que motiven la herencia de sabiduría a los más jóvenes, en los adultos, en cambio, la amistad es más fraterna como lo pueden ser los compañeros en la batalla o acciones ilustres.

Las amistades por utilidad y placer no dependen, entonces, de la virtud. No es necesario ser un hombre virtuoso o bueno para participar en estas especies de amistades, pero ambas pueden aparecer en una amistad por virtud, ya que el placer y la utilidad son buenos (puesto que son deseables).

“La amistad que tiene por causa el placer tiene semejanza con este, porque los buenos son también recíprocamente agradables; e igualmente, la que tiene por causa la utilidad, porque los buenos también son útiles el uno para el otro”. (Aristóteles. 2001, pág. 222-223)

Y esto lleva a otra discusión ¿es posible para un humano, que no participe de las cosas virtuosas, hacer amistades? Según Aristóteles, es posible para un hombre malo tener amistades, pero es difícil que estas sean recíprocas, ya que un hombre malo no se preocupa por el otro en sí dentro de la relación, en cambio, puede encontrar amistades en la utilidad del otro y así, el autor señala que la mayoría de éstos tienden a tener este tipo de amistades porque siempre pueden sacar algo de ellas y no es necesario que haya algo amable en éstas (fuera de su utilidad), por lo que el otro no es el objeto de lo amado, sino su utilidad, por esto mismo, estas amistades suelen ser mucho más volátiles que la recíproca (o por virtud).

Entonces, las amistades por utilidad cumplen su función sólo mientras haya un beneficio mutuo. Y en tanto exista una relación de beneficio mutuo se fomentarán exigencias para los que participen de ésta. Puede llegar a ser más duradera que la amistad por placer, pero en el momento en el que deja de ser útil para cualquiera de las partes, esta se disuelve fácilmente.

Pero esta no es la única especie de amistad poco duradera: la amistad por placer también es una forma volátil de ésta, en comparación a la recíproca. Se da principalmente en la juventud

y, al igual que la amistad por utilidad, el objeto del amor puede cambiar (por lo que sería una relación imperfecta). Las personas que ofrecen placer no son siempre las mismas, nada impide que se quiebre la relación por ser simplemente desagradable para uno. Estas relaciones son generalmente frágiles y como se dijo anteriormente, son más propensas a ser vividas en la juventud, ya que, los jóvenes son quienes viven de acuerdo con sus pasiones y lo presente. Estas relaciones solo se mantienen mientras que el otro sea placentero. Cabe aclarar que el placer no es algo en sí mismo malo, en tanto el placer venga de algo que sea virtuoso. En una amistad recíproca (o de virtud) en tanto ambos humanos son humanos de bien (entendiéndose desde Aristóteles lo bueno como una condición virtuosa), se complacerán a sí mismos porque es placentero el compartir con personas virtuosas y de bien, siempre y cuando ambos estén en igualdad de condiciones.

Para recapitular, es necesario recalcar que, para esta investigación, el concepto de reciprocidad o también “virtud” vuelve a aparecer y ser fundamentalmente destacable dentro del texto señalado anteriormente. Relacionándolo con el primer apartado del capítulo, este segundo punto indica de manera más explícita los distintos tipos de amistad y cuáles serían, por defecto, virtuosas y cuáles no. Es posible notar también que se comparten varios conceptos entre Platón y Aristóteles: por ejemplo, el concepto de utilidad y que, con ella, no sería posible mantener una relación duradera y mucho menos recíproca. Pero aquí, en *Ética a Nicómaco* (2001) hay un punto importantísimo: este es el concepto de placer. También señalado como contraproducente para la reciprocidad y para encontrar la verdadera naturaleza de la amistad, pero, como se señaló anteriormente, esto no significa que el placer sea algo malo o que no pueda constituir una amistad, sino que, al poseer un carácter fugaz, es más difícil que una amistad en base a este sustento sea fructífera.

1.C) Sobre la noción de amistad en Aurenque

Dentro del artículo llamado “*Ética de la amistad: con y contra la tradición*” (2018), escrito por la chilena Diana Aurenque, es posible divisar una problematización respecto a la naturaleza de la amistad en Nietzsche. Hay que señalar que, para el autor referido, es una forma otra de amistad.

Aurenque identifica que la amistad tiene una forma mucho más activa o jovial en los textos de Nietzsche, es decir, la amistad no es simplemente una forma de relacionarse con otro, sino que tiene un carácter vital para el humano: el desafiar e intensificar el vivir y, también, abrirse al otro. Éste último es uno de los puntos fundamentales para ahondar en la reflexión sobre la amistad y es que, como señala la autora “En la analogía entre amor (*philia*) y amistad Nietzsche parece considerar que la condición de posibilidad de una amistad auténtica requiere del reconocimiento del otro en tanto otro individuo.” (2018, pág. 89) No parece, entonces, que exista la posibilidad de amistad sin el visibilizar al otro.

Este visibilizar -recíproco- es muy diferentes bajo el lente de Aristóteles, pero nos puede ayudar a entender el avance que hace Nietzsche en la reflexión sobre la amistad. Si bien para el estagirita es un tema de virtud e igualdad de condiciones la posibilidad de reciprocidad, para Nietzsche se aleja de este prisma ético-moral al hacer una exploración *amoral* de la amistad. Ya no es la virtud lo que mueve una amistad recíproca, sino que un otro que sea capaz de desafiar(nos): esto es ser un *enemigo*. Ya no un enemigo que sea malvado, es más bien uno que nos mueve a querer seguir desafiándolo.

En ambos autores, la amistad tiene un sentido de praxis política. La autora lee en Nietzsche, así como en Aristóteles, que la amistad aparece como la base de la comunidad “Como vemos, en la base de la ética de la individualidad nietzscheana encontramos como elemento esencial la amistad. Pues la amistad representa para Nietzsche la instancia de comunidad auténtica donde los implicados son individuos autónomos y soberanos de sí.” (Aurenque. 2018, pág. 90) Ambos buscan, como señala la chilena, una *optimización* del individuo, aunque siendo en Aristóteles un mejoramiento ético-moral y en Nietzsche uno sobre la vitalidad del individuo.

En los textos de Nietzsche lo relevante de este alejamiento de la amistad judeo-cristiana, aquella que toma la virtud como principio y que es pasiva, es lograr una reflexión *amoral* de ésta. Pero en lo que concierne a esta investigación lo que interesa señalar, más allá de las formas que tome la amistad en el pensamiento de Nietzsche y que identifica Aurenque, es el poder pensar una *amistad otra*. Otro tipo de amistad, distinta a todos los modos conocidos

anteriormente. Y el poder pensar una amistad otra abre el camino a poder reflexionar la pluralidad de amistades y entender su rol para la vida.

En síntesis, al analizar la amistad en Nietzsche en este sentido, es posible referir que, al igual que en Aristóteles y en Platón, es una virtud que viene desde la reciprocidad y es aquí donde se entrelazan los tres autores, todos comparten la idea de que es necesaria una correspondencia para generar una relación pura y, así, encontrar la verdadera naturaleza de la amistad. Para amar o ser amado, es necesario entregar algo de sí mismo, independiente de la forma, el tamaño o el tipo de acción que conlleve es necesario abrirse hacia el otro y así mismo, el otro debe abrirse hacia uno. Es de esta manera que se genera una relación de correspondencia, recíproca o por virtud.

Al tener ya la concepción clara respecto a cuáles son los puntos más relevantes sobre qué o quién es el amigo, es posible continuar con el siguiente tema, abordado en el capítulo dos: ¿Por qué es necesario entender la amistad al ser extrapolada dentro de un sistema educativo, como parte fundamental en la manera en la que se adquiere conocimiento? Es más ¿en qué sentido es necesaria la amistad para generar un mejor aprendizaje? Son preguntas que, entre muchas otras, tendrán respuesta a lo largo de este, donde se abordarán algunos conceptos claves además de amistad, como infancia, aprendizaje y ambientes, para que con ellos sea posible entrelazar el resto de una teoría que fomenta la recaptación de conocimiento por medio de lo colectivo y más aún, con la amistad.

Para que esto pueda ser realizado, gracias a Lev. S. Vygotski será explicado como lo social es fundamental para el desarrollo en el aprendizaje del humano y con Matthew Lipman extrapolar esta condición en un ambiente específico: el aula.

Capítulo Segundo: Sobre el cómo aprendemos

2. A) Lev. S. Vygotski

Para iniciar el segundo capítulo es necesario abrir paso al tema del título, esto será gracias al escrito en el cual fue basado este primer apartado. El texto llamado “El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores” (1978) del psicólogo Lev. S. Vygotski refiere, principalmente, a caracterizar los aspectos humanos de la conducta y como ellos influyen en el desarrollo individual y colectivo del sujeto.

Este libro es absolutamente necesario para explicar aquellos procesos del individuo que en la edad más temprana empieza a desarrollar su inteligencia motora, práctica e intelectual. Es fundamental considerar que, en todo este proceso evolutivo, el niño y la niña se encontrarán en un contexto y gracias a éste, sus capacidades y habilidades cognitivas van avanzando a medida que ellos crecen.

El texto se basa en varias hipótesis de investigaciones en experimentos (que comparan acciones estimuladas en simios y niños) realizados por psicólogos en los que se descubre que las primeras señales de inteligencia práctica se dan, de manera aproximada, a los seis meses de vida. No obstante, no es solamente la utilización de herramientas lo que se desarrolla a través de la vida del pequeño, sino también, movimientos sistemáticos (como la percepción, utilización de cerebro y manos, etc.) es decir, contempla a todo el organismo entrando en acción. Es por esto por lo que, en tanto el niño va creciendo, cada actividad que ejerce resulta absolutamente determinante, tanto por el grado de desarrollo orgánico que expresa, como por el grado de dominio que permite evaluar en las respectivas herramientas.

A continuación, se explicará las hipótesis sobre el desarrollo cognitivo e inteligencia práctica en niños y niñas comparados con simios, por las que pasan distintos profesionales como Shapiro, Gerke, Guillaume y Meyerson. Gracias a ellas Vygotski delimita ciertas acciones y conductas en sus respectivos procesos. Psicólogos como Shapiro y Gerke son parte de la tradición del estudio en el desarrollo de los procesos psicológicos respecto al aprendizaje, proponen que el pensamiento práctico del niño pequeño es similar al del adulto en algunos puntos, así como en otros es totalmente distintos. También, cual es la importancia de la

experiencia social en el desarrollo del niño. Esta experiencia se basa principalmente en la imitación, ya que, cuando este niño imita el uso de herramientas desde el adulto, puede sentirse identificado e involucrado en dicha actividad. El problema de esta adaptación que señala Vygotski (1978), es que está demasiado vinculada a una concepción mecánica de la repetición, para Shapiro y Gerke la experiencia social solamente serviría para proporcionar al niño esquemas motores, sin tomar en cuenta los posibles cambios que puedan generarse en la estructura integral en sus operaciones intelectuales.

En las observaciones de estos psicólogos, respecto a niños resolviendo problemas, se denota de manera específica *el rol fundamental realizado por el lenguaje* en los procesos prácticos y adaptativos del niño, pero la descripción de este rol tiende a ser confusa porque el lenguaje, afirman, “sustituye y compensa la adaptación real; no actúa como puente que conduce a experiencias pasadas sino que lleva a una adaptación puramente social que únicamente se logra a través del experimentador” (Vygotski. 1978, pág. 44).

La verdadera dificultad de este análisis es que no toma en cuenta el aporte que otorga el lenguaje en el desarrollo de una nueva organización estructural de la actividad práctica en el niño.

Guillaume y Meyerson -mostrará Vygotski- ofrecen una conclusión diferente a la de sus colegas anteriores, en lo que respecta al papel del lenguaje verbal en la forma de asimilar las típicas conductas humanas: al igual que antes, se somete a simios y niños de temprana edad al uso de distintas herramientas y gracias a este camino se llega a la conclusión de que los métodos utilizados por los monos al realizar una tarea determinada son similares y coinciden en ciertos puntos con los de individuos en su fase de afasia (personas privadas de lenguaje).

Vygotsky (1978) propone que estos hallazgos apoyan la suposición de que el lenguaje desempeña un rol fundamental en la organización de las funciones *psicológicas superiores*. El interés básico de esa propuesta es describir y determinar el desarrollo de aquellas formas de inteligencia práctica que son particularmente humanas.

Luego de entender este papel indispensable del habla en los individuos, los psicólogos decidieron estudiar el desarrollo del empleo de signos como un ejemplo de intelecto puro y no como producto de la historia evolutiva del niño.

“Tal como sostenía W. Stern, el reconocimiento de que los signos verbales poseen un significado constituye «el mayor descubrimiento en la vida del niño». Numerosos autores sitúan este feliz «momento» en el paso del año a los dos años de vida, y lo consideran como el producto de la actividad mental del niño” (Vygotski. 1978, pág. 46)

Por la cita anterior es posible denotar que, dentro del rubro de estos psicólogos, comúnmente se ha supuesto que la mente del niño resguarda todos los recintos del futuro desarrollo intelectual; ellos existen en su completa forma, siempre a la espera del momento preciso para hacer su aparición.

Pero, aquellos que se han dedicado al estudio de la inteligencia práctica del humano, así como los que han estudiado el desarrollo del lenguaje, muy a menudo no se encuentran con la posibilidad de ver la interrelación de estas dos funciones: la conducta adaptativa de los niños versus la actividad de utilizar signos, los cuales son tratados como fenómenos paralelos. Esto lleva al concepto utilizado por el psicólogo Jean Piaget: lenguaje egocéntrico que consiste en el uso del lenguaje verbal de forma intrapersonal y mental. Este tipo de lenguaje se señala, no contribuye de una gran manera a la organización de las actividades del pequeño, pero sí es necesario admitir su importancia práctica.

Aunque durante su periodo de afasia, el uso de los instrumentos y herramientas en el niño hace que sea comparable al de los monos, cuando aparece el lenguaje y se incorpora a cada actividad, esta acción se trasforma y organiza de acuerdo con parámetros totalmente nuevos. Es posible encontrar una similitud en primera instancia, pero al ir descubriendo nuevas capacidades de su inteligencia práctica como por ejemplo el poder resolver problemáticas cada vez más complejas y otorgarle una solución para poder lograr así su máximo efecto, es decir, al llegar a la salida de un circuito lleno de obstáculos, la brecha se va haciendo cada vez más grande.

Antes de poder ser capaz de dominar su propia conducta, el pequeño parte por dominar su propio entorno, todo esto gracias a la ayuda del lenguaje. Esto da la posibilidad de nuevas relaciones con el contexto, además de nueva organización de su propia conducta.

Para dar un ejemplo que señala Vygotski (1978), el psicólogo Levina sometió a niños de entre cuatro y cinco años a problemas prácticos, tales como alcanzar un dulce de una estantería enorme, mucho más grande que ellos, es decir, fuera de su alcance. Mientras los pequeños se enfrascaban más y más en su tarea, este lenguaje egocéntrico señalado anteriormente fue saliendo a la luz. Al darse cuenta de que no podían tomar el dulce de manera directa y por si solos, comenzó el análisis, los pequeños expresaron pensamientos descriptivos sobre la situación, pero mientras ésta avanzaba, esos pensamientos verbales adoptaron un carácter planificador, dando así el hincapié para reflexionar sobre los posibles caminos que, a su vez, los llevarían a las posibles soluciones. A una niña de cuatro años se le pide alcanzar un dulce de esta estantería, sus herramientas son un palo y dos taburetes. La descripción de Levina avanza así: la niña se sube al primer taburete, observa en silencio, mientras palpa con el palo la estantería y mira al experimentador. Ahora, suceden una seguidilla de pensamientos verbales mientras la niña realiza la acción práctica: pasa el palo de mano en mano, duda si el palo es el dulce a lo que nota rápidamente que no, expresa si subiéndose al otro taburete y con la ayuda del palo puede empujar el dulce hasta hacerlo caer. Se sube al segundo taburete, golpea suavemente el dulce y este cae. La niña se da cuenta de que, sin la ayuda de esas herramientas, no hubiera podido conseguir su objetivo.

Es necesario explicar que, existen circunstancias en las que parece natural para los niños hablar mientras actúan, gracias a la investigación realizada por los psicólogos se ha descubierto que el lenguaje no sólo acompaña la actividad práctica, sino que, también, adquiere un papel específico en la realización de dicha actividad. Y por la misma investigación, se llegó a la demostración de dos hechos muy importantes:

1. Para el pequeño, hablar mientras realiza una actividad es tan importante como la realización de la actividad misma. Los niños no sólo hablan sobre lo que hacen, sino que, la acción y la conversación al respecto forman parte de una *única y misma función psicológica* que está dirigida a la ejecución de la tarea encomendada.
2. Mientras la complejidad de la tarea encomendada crece y mientras menos directa sea su solución, mucho mayor es el rol desempeñado por el lenguaje en la operación de esta acción. En ocasiones, el lenguaje es tan importante que, si estuviera prohibido hablar, los niños no podrían realizar la acción propuesta.

“Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos” (Vygotski. 1978, pág. 49)

Ahora bien, ¿qué es lo que distingue, en realidad, las acciones del niño hablante de las acciones de un simio cuando resuelven problemas prácticos? Lo primero que llama la atención del experimentador es la *libertad* incomparablemente más grande en las operaciones de los niños, su mayor independencia al realizar dichas tareas prácticas. Es así como los pequeños, con la ayuda del lenguaje, pueden fomentar mayores posibilidades a la que los monos pueden realizar a través de la pura acción. Gracias a esta aparición del lenguaje, el niño puede incluir estímulos que no son primeramente reconocibles en su campo visual inmediato, es decir, puede crear una planificación para así alcanzar un mayor grado de efectividad en la tarea a realizar, utilizando no sólo las herramientas que se encuentran a su disposición primera, sino también, buscando otras para así cumplir con su objetivo y a su vez, planear acciones futuras.

A su vez, las acciones de niños que ya pueden implementar el uso del lenguaje en la realización de tareas son mucho menos impulsivas y espontáneas que las del mono. El mono lleva a cabo una serie de eventos y acciones que no lo llevan a resolver el problema planteado. En cambio, el niño, capaz de utilizar el lenguaje puede dividir el problema en dos partes: primero, planea la resolución del problema a través del lenguaje y luego, el segundo paso es llevar a cabo la solución a través de la actividad o acción.

Gracias a la ilustración experimental de Levina, Vygotski y sus colegas encuentran otro punto importante, “la cantidad relativa de lenguaje egocéntrico, medida con los métodos de Piaget, aumenta en relación con la dificultad de la tarea exigida” (Vygotski. 1978, pág. 51) Basándose en estos experimentos realizados, se desarrolló la hipótesis de que el lenguaje egocéntrico de los niños es de transición entre el lenguaje interno hacia el externo. De esta manera, el lenguaje egocéntrico es la base del lenguaje interior o intrapersonal. En cambio, el lenguaje exterior encuentra su ápice en el lenguaje comunicacional o social.

El vínculo se demuestra de manera mucho más significativa entre estas dos nombradas funciones del lenguaje (egocéntrico y social) cuando los pequeños logran descubrir que no son capaces de resolver un problema por sí solos, es decir, necesitan de la ayuda de otro para realizar la tarea señalada.

El mayor avance dentro de la capacidad de un niño, en el uso del lenguaje como instrumento para resolver las complicaciones que otorga la acción requerida, adquiere su sitio después de asimilarlo, es más bien, a lo largo del desarrollo cuando el lenguaje socializado (que, en un principio, se usa principalmente para comunicarse con algún adulto) se interioriza. En vez de recurrir al adulto, los niños recurren a sí mismos y a sus pares. Es de este modo como el lenguaje obtiene una función y característica intrapersonal además de su uso interpersonal, dando cuenta de que, para que exista el lenguaje social, es necesario primero el egocéntrico.

“Si lo analizamos desde el punto de vista dinámico, esta mezcla de *lenguaje y acción* tiene una función muy específica en la historia del desarrollo del niño; demuestra la lógica de su propia génesis. A partir de los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social y, al dirigirse hacia un objetivo concreto, se refractan a través del prisma del entorno del pequeño. El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona.” (Vygotski. 1978, pág. 56)

Gracias a la explicación y conclusiones a las cuales se llega junto con Vygotski, es posible delimitar la experiencia del aprendizaje humano junto con el lenguaje como una experiencia social, es decir, los humanos somos seres sociales y necesitamos de otro para adquirir conocimiento en cuanto nuestras facultades cognitivas lo permitan. Parte fundamental para dar lugar a lo social y colectivo dentro de la experiencia del aprender. Es por esto por lo que es necesario pasar al siguiente apartado: esta experiencia social ¿supone un aprendizaje fructífero? ¿puede darse en cualquier ambiente? ¿todo aprendizaje es útil y cuenta como una experiencia? ¿cuáles son los parámetros en los cuales niños y niñas aprenden?

2.B) Matthew Lipman

Con toda la información recopilada anteriormente, es posible pasar al segundo punto de este capítulo. El pensamiento de Matthew Lipman abre el telón para hablar sobre ambientes en el aprendizaje. La propuesta del libro “Filosofía en el aula” (1998) invita a pensar la filosofía con niños desde un punto de vista más práctico, para así ser incorporado en la vida cotidiana

de estudiantes y profesorado, la idea es aprender a pensar bien y dialogar dentro de una comunidad de investigación constituida por compañeros de clases en conjunto con los docentes. A pesar de que el trabajo de Lipman está principalmente dirigido a aquellos que deseen enseñar, gracias a este es posible entender cuál es el contexto donde el pequeño aprende, cuáles son los parámetros, qué errores se cometen en el aula y qué situaciones deben potenciarse para que el niño se desenvuelva de mejor manera con él mismo, los otros y el conocimiento. Respecto a escenarios experienciales y herramientas entregadas por este ambiente específico, se logra teorizar una enseñanza que se basa en lo práctico y en la validación de los aspectos afectivos tanto como de los intelectuales.

Para empezar directamente, Lipman relaciona su teoría en muchos puntos con Sócrates, llamando así a educar a los jóvenes con su propio método

“Lo que Sócrates subrayaba era el continuo ejercicio de la investigación filosófica siguiendo el razonamiento hasta donde nos lleve (confiado que donde nos lleve, allí se encontrará la sabiduría), no la violencia y el sonido de las armaduras de las batallas dialécticas, donde el interés no estaba en la verdad, sino en la victoria.” (Lipman. 1998, pág. 33).

La última frase de esta cita tiene mucho que decir, es posible analizarla y extrapolarla al sistema educativo actual, el ejercicio de la investigación donde, gracias al camino de un buen razonamiento, asegura encontrar la sabiduría. La institucionalidad educativa debiese propiciar ese camino en la búsqueda de la verdad. Por el contrario, se habla de la violencia y el sonido de las armaduras que se destacan por ser partícipes en guerras y batallas, en este caso, por quien posee la verdad más certera. Como en una competencia: en esta ocasión, al igual que en la cita, no es un camino hacia la verdad, es la verdad como premio, como trofeo.

El autor explicita que se constituiría de una manera poco realista el esperar que, desde instituciones injustas, basadas en los parámetros señalados anteriormente, el niño educado se comporte de manera justa. Y es que aquellos que pasan a llevar y abusan de los derechos de los demás, suelen ser sujetos los cuales sus derechos también han sido menoscabados. De esta misma forma es poco realista que el niño, cuyo carácter se ha construido bajo instituciones irracionales, se comporte de manera racional, lo que muchas veces es exigido más que alentado. El sistema no puede pretender formar individuos con ciertas convicciones

si ella misma es la que carece de estas: mientras inculca de manera agresiva valores, al mismo tiempo pretende que los niños sean distintos a lo que se ha enseñado como práctica institucional. Se genera una completa contradicción. Así es como es posible reflejar las escuelas en sus sociedades, que tienden a proyectar los mismos parámetros de esta, más que, al contrario. Se piensa que estas escuelas son espejos de las mismas sociedades, proyectan parámetros ideológicos y valóricos que no siempre funcionan, en vez de generar y movilizar cambios que mejoren el espacio habitado.

Para entender de mejor manera los puntos principales de la *pedagogía formativa* que propone Lipman, es necesario hacer hincapié en las características que ella debe tener. Esta enunciada pedagogía basa sus planteamientos en formar a los y las estudiantes con ciertos ideales y valores: el más importante es la *razonabilidad*, el propósito es que este individuo pueda ser razonable y que con ello promueva el diálogo, la tolerancia, el respeto, el cuidado, la libertad y la autonomía. Esta propuesta busca convertir a los niños y niñas en sujetos democráticos con el fin de ser el adulto que nosotros no somos. El fundamento de este método es incentivar en las instituciones educacionales el concepto de *pensar por sí mismo* y proporcionar herramientas, no sólo para su desarrollo en el aula, sino también, en la vida. Es destacable su función política, puesto que esta convivencia democrática que se busca generar desde la experiencia educativa es en la mejoría de una sociedad más democrática donde estos seres criados desde dicha estructura fomentarán una vida en comunidad con los principios que ellos comparten. (Kohan y Waksman, 2000)

Aquello que poseen estos niños y niñas, y que se va perdiendo a medida que van pasando los años, puede ser por mero desinterés, falta de motivación o simplemente porque en el mundo adulto se dice saber de todo y tener acceso a todo conocimiento, es el espíritu de descubrimiento. La belleza de la niñez, además de millones de aristas, se caracteriza por poseer la capacidad de asombro constante, no necesariamente por ingenuidad respecto al nuevo conocimiento, sino, por la gran capacidad de maravillarse con cosas simples, por encontrar nuevas formas de entender la vida, por adquirir un nuevo aprendizaje, sin siquiera pensarlo. Lipman refiere a esto como aprender algo bien, es decir, aprenderlo nuevamente con el mismo espíritu que predominaba cuando esto fue descubierto, así como cuando se inventa algo, el mismo ánimo de cuando se inventó. Señala que “cuando este espíritu -que es

realmente el espíritu de investigación- prevalezca en el aula, los niños trabajarán afanosamente por sí mismos con los materiales de las artes, las ciencias y las humanidades, y las asimilarán por sí mismos”. (Lipman. 1998, pág. 41)

Ahora bien, otra herramienta característica de esa pedagogía formativa es la discusión. Un ejemplo: se denota que, así como es mucho más factible que un gato encuentre la salida de un circuito si esta está dirigida por una cuerda que por una tecla, se fomentará la educación en el pequeño de manera mucho más fructífera si se resalta la primacía de la discusión en vez del trabajo por escrito. La discusión es aquella que fomenta la capacidad de razonamiento e investigación como ninguna otra habilidad. En muchas escuelas y en muchas de las aulas dentro de ellas, aún es mal visto y como un acto de rebeldía y desobediencia esta necesidad intrínseca por hablar, por expresar la opinión propia. En vez de fomentar y orientar esta reacción hacia el servicio de la educación, se cuestiona, limita y prohíbe. A pesar de la admisión de que la escuela primaria consta de cinco factores primordiales -leer, escribir, hablar, escuchar y razonar- es necesario reconocer y considerar que se dan, en todos los niños, en diferentes niveles. No obstante, el razonamiento es esencial y común en cada uno de estos factores y que el hablar y el escuchar construyen una base de la cual se sostiene la lectura y escritura. (Lipman, 1998)

Luego, explica la importancia de que, para que el aprendizaje sea completo y mucho más que información absorbida de memoria y luego olvidada, debe promover una experiencia enriquecedora en el niño, es decir, debe permitir encontrar el sentido a esta experiencia del aprender. La significación de la experiencia no puede serles entregada fácilmente como hostias en la misa, sino que deben ser descubiertas por ellos mismos, por su propia capacidad de instaurar el diálogo y la investigación en su vida cotidiana y escolar. Los pequeños no aprenderán algo que no les interese, deben estar y sentirse comprometidos con la resolución de conflictos y para que esto suceda, primero, el mismo como sujeto debe sentirse incluido y participe de aquella investigación y además saber que esta información aprendida será útil y le proporcionará sabiduría, a eso es referido un aprendizaje enriquecedor.

Es así como en todo el mundo y en todas las escuelas se encuentran aquellos niños que ansían una vida llena de ricas experiencias significativas. No se conformarán solamente con compartir el conocimiento aprendido, sino, con hacerlo de manera significativa. Así mismo,

es posible extrapolar esto al ámbito afectivo: el pequeño no se conformará con desear y amar simplemente, sino que debe hacerlo a través del sentido, de la experiencia que los haga crecer, lo que estaría denotando que los niños quieren aprender, pero obteniendo un sentido por medio de este aprendizaje. Esperar que el pequeño ame el conocimiento por sí mismo, de manera innata, es contraproducente si él mismo sabe que este conocimiento es presentado como medicina con mal sabor, como algo que sabe que le servirá en el futuro, pero no ahora. Esta concepción del futuro es una construcción de expectativas y experiencias adultas, por medio de verificaciones pasadas. En cambio, los niños, al contar con poco pasado que recordar, sólo consideran que, en el presente, esa información les servirá o no. Es por esto por lo que la escuela debiese ser el lugar donde se relaciona la sabiduría con las experiencias significativas: juegos, diversiones, discusiones, relaciones interpersonales verdaderas, etc.

Otro punto importante de esta pedagogía formativa es la necesidad de aventura, gracias a la que se cuestiona si realmente la jornada escolar debe constar necesariamente de angostas rutinas y espacios donde los niños se sientan prisioneros. Es evidente que, cuando el conocimiento es obligatorio y, además, entregado en un plato de manera sencilla, se pierde el interés por descubrir, por ser partícipes y por relacionar este conocimiento con su cotidianeidad. Los pequeños tienen una visión de la educación que está más ligada a la rutina que a la aventura, si esto fuera al revés, señala Lipman (1998), podrían mitigarse muchos de los problemas de asistencia e indisciplina. Ellos poseen la capacidad conmovedora de generar expectativas sobre las experiencias vitales, tal como confían en que nadie les hará algún daño.

Para los padres, no pareciera ser que una garantía de responsabilidad educacional importante esté ligada con la afectividad del niño, no pareciera importar sus emociones, su única manera de desenvolverse con el entorno. En cambio, lo más posible es que estos padres esperen que la institución desarrolle los procesos cognitivos e intelectuales, que los ordene, que los mantenga en línea recta. Es así como puede generarse un adoctrinamiento. Una de las metas de la educación debería ser liberar a los estudiantes de los conocidos hábitos mentales que no hacen cuestionar nada, de esta manera podrían pensar por sí mismos, no sólo aceptar verdades entregadas. Así serían capaces de descubrir su propia manera de ver el mundo y de esta forma, cuando se sientan preparados, generar sus propias convicciones y creencias sobre lo que perciben de este mundo.

“No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas. Niños diferentes tienen diferentes valores.” (Lipman, 1998, pág. 171)

Para poder evitar este adoctrinamiento, es necesario respetar las opiniones de los niños, porque bastará sólo un pequeño menosprecio, mala mirada, mal gesto o invalidación para generar una herida en su autoestima y propia concepción de sí mismo. Esto puede ser momentáneo, pero definitivamente esa herida, aunque momentánea, se convertirá en una cicatriz que puede ser significativa en la desconfianza al momento de aprender, es más, es posible que sea tal la pérdida que todo el conocimiento adquirido por medio de experiencias significativas, se verá diluido por incertidumbre, miedo al rechazo y a ser invalidado, tanto por sus pares como por adultos encargados de educarlo. En otro caso, puede que, gracias a la propia personalidad del pequeño, se sienta con la libertad de expresar sus pensamientos y discutir ciertos temas, pero, a la vez, mantiene todo el cuidado al no decir algo que pudiera oponerse al criterio o valoración que tiene el profesor sobre él. Es de esta manera como el niño prefiere quedarse callado antes de estar en contra del punto de vista del docente: desea tanto estar congraciado con él que se restringe de opinar.

Gracias a toda esta concepción organizada sobre los requerimientos y parámetros como la confianza, el respeto, el compañerismo, la necesidad de aventura y experiencias significativas en niños, niñas y adolescentes, permitirían aprender de manera mucho más fructífera, es posible hacer la relación que convoca en este segundo capítulo: los humanos somos seres sociales, dispuestos a aprender y a vivir la vida intensamente con él mismo y con otros, pero si al menos una de las aristas mencionadas a lo largo del análisis en Lipman sobre la experiencia escolar infantil no es cumplida, este aprendizaje se verá entorpecido. No digo que no es posible adquirir conocimiento en ambientes hostiles y violentos, eso sería negar toda una generación de jóvenes y adultos que se desempeñan de manera óptima en sus trabajos, pero que poseen heridas profundas, que, si no fueron provocadas a nivel familiar,

son posiblemente potenciadas por instituciones competitivas, que, además, son fomentadas a lo largo de la vida.

Para terminar de indagar acerca del tema central de esta tesis, me adentraré en un tercer y último capítulo: la afectividad instaurada y potenciada como método educacional. La denominada pedagogía de la ternura es aquella teoría y práctica de la cual tomaré los fundamentos para asentar mi investigación. Se explicará, en el siguiente capítulo, cómo el afecto debe ser el motor fundamental para todo aprendizaje, mostrando cómo en aquellos lugares donde reina el amor desde la infancia se potencia el conocimiento, no sólo intelectual, tal como acabamos de presentar mediante la crítica de Lipman hacia el entrenamiento cognitivo no crítico que haría la escuela, sino, un conocimiento emocional que permitirá generar mejores relaciones humanas y con ellas, tanto el intelecto como los afectos se optimizarán para llegar a una adultez con la menor cantidad de dolores y traumas posibles.

Capítulo Tercero: Afecto, la propuesta

Llegando al tercer y último capítulo de la presente tesis, toca hablar sobre el punto cúlmine de este proyecto. El objetivo del presente es demostrar los beneficios de un método educacional basado en afectos, donde se potencian las emociones y el desarrollo identitario de cada individuo, conectándose así con su entorno y comunidad. Esta vez, de la mano del autor Alejandro Cussiánovich en conjunto al Comité encargado y su texto llamado *Aprender la Condición Humana: un ensayo sobre pedagogía de la ternura* (2010) me adentraré en este nuevo método, explicando sus características y propuestas, para luego incluir la concepción de amistad vista dentro del primer capítulo, en ella.

La pedagogía de la ternura nace desde una corriente necesaria, posterior a las dictaduras latinoamericanas, destinada a crear y aprender desde el amor. Los hijos y nietos de estas dictaduras están heridos, moldeados bajo el alero de instituciones violentas y engendrando así conductas precarias para las próximas generaciones debido a que el ambiente educacional sufrido a nivel país fomentó el individualismo, consumismo y sistema memorístico, entre otros. Los efectos de una educación neoliberal y de mercado provocarían en estas instituciones un daño que se vuelve tradición, daño ligado a la permanente exigencia por ser competitivos, de mano a una enseñanza estandarizada y homogeneizada, todo esto muy lejos del afecto como método de aprendizaje. La corriente necesaria que menciono logra tomar cabida en este capítulo, debido a que ese afecto será el motor fundamental para el desarrollo de una nueva concepción educacional y, además, de vida.

Dentro del capítulo se hablará de los esquemas éticos los cuales son fundamentos de esta pedagogía. Fundamentos gestados en la organización NATs (Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores en América Latina) y que, gracias a ellos, se logró dar sustento a este nuevo método propuesto. Es necesario señalar que estos postulados son en base a la clase trabajadora, pero que es posible extrapolarlos a la educación actual: un sistema pedagógico adultocéntrico carente de responsabilidades afectivas en su primera etapa.

Pero ¿por qué la amistad como la concebimos en esta investigación, es decir, como una acción de reciprocidad es un factor necesario entre seres afectivos a la hora de adquirir el conocimiento, y potenciado cuando es en comunidad?

Para comenzar, es necesario explicar que, gracias a este método pedagógico, es posible delimitar parámetros específicos que definen esta *condición humana* del título: primero, se denota que la condición socio-afectivo-emotivo-sentimental, la historia personal y la relación que el sujeto ha desarrollado con su entorno cultural constituyen la *identidad* desde el inicio y en todo el proceso de crecimiento. El niño, niña o adolescente (en lo que sigue NNA) y todo lo que acarrea desde su nacimiento, aquellas cosas que no puede controlar (como su contexto) y aquellas que sí (como sus decisiones) marcarán de manera fundamental este proceso ya nombrado. Pero, a este pequeño sujeto, que es constituido por los parámetros descritos, no le bastará solamente contar con ellos, sino, entenderlos y ponerlos en práctica: es así como se llega al amor como experiencia humana, porque “aprender a amar es aprender la condición humana” (Cussiánovich. 2010, pág. 59). Este aprendizaje que conlleva al amor como un importantísimo punto, genera la condición de desarrollo del sujeto, porque el desarrollo es el crecer en tanto seres humanos.

Ahora bien, desde sus inicios los/as NNA portan estas condiciones de desarrollo por sí mismos, pero no se encuentran solos: poseen una familia. Esta familia, se explica, es el lugar privilegiado para aprender el amor, el lugar donde se expresa la experiencia de ser querido, ser valorado, ser algo para alguien más, ser reconocido. Estos cuatro puntos son fundamentales como condición de desarrollo personal, incluso se habla de un segundo nacimiento: -ser reconocido- es nacer socialmente. Pero, por mucho que se quiera, la familia no suele constituirse bajo estos valores. Es más, el sociólogo A. Giddens en 1991 declara que la familia es aquel lugar que conlleva más peligro en la sociedad moderna (Cussianovich, 2010). Es necesario entender que no es posible generalizar esta situación, pero sí, gracias a su normalización y reproducción, es entendible como la violencia y el maltrato dentro de ella son acarreadas a través de generaciones. Personas heridas engendrarán niños heridos, porque esta violencia ejercida por los padres no sólo atenta contra la manera de pensar de NNA, sino también, atenta directamente contra la dignidad de ellos. Es por esto por lo que postulo, debiera ser constituida la pedagogía de la ternura en hogares, instituciones y sociedades pues propone, en primer lugar, el concepto de *admirarse*: la capacidad de admiración es una experiencia ligada al afecto la cual, lejos de ser comparativa, es una experiencia que permite entregarle al sujeto, por medio de ella, un estímulo e impulso de esperanza dentro de todo el caos provocado por relaciones dañinas.

En segundo lugar, explica que concepciones como la paz y la justicia son indispensables para este desarrollo del amor, pero a la vez, insuficientes. Falta un concepto que define como *solidaridad* y la explica como aquello que debe expresarse como necesario, darle sentido a una sociedad y fomentar un contexto que sea constituido no solamente por derechos humanos y respeto, sino también, por el desarrollo de la validación personal, del otro y de los otros: esto es definido como *amorosidad social*. La solidaridad, expresa, es hija del reconocimiento y del amor, no sólo es explicitada en un nivel político que define a un estado encargado de distribuir sus bienes entre ricos y pobres, sino, una solidaridad que refiere a empatizar con el otro por el simple hecho de pertenecer a la misma especie humana. Es así como Cussiánovich vuelve a referir a la niñez (2010), que muchas veces es excluida de esta manera de empatizar, porque NNA no son vistos como parte de la sociedad, más bien, son excluidos del mundo adulto. Pero esto es una carencia: este NNA no es exterior al mundo adulto, es más, él permite al padre y la madre ser lo que son -padre y madre-. En el mundo occidental y urbano, los mismos padres creen que han sido los precursores de su propia paternidad: NNA son vistos como una propiedad y es ejemplificada en muchas de las frases que los adultos usan frente a la defensa de sus engendrados: *es mi hijo, aquí nadie se mete, esto no lo toca nadie*, etc. Aun así, en el mundo rural y andino existen muchas culturas que no han sido reformuladas respecto a la concepción de infancia. Permiten al niño ser parte de la sociedad y lo validan por lo que es. Aquí entra la *ternura*: “es un factor de protección, es un factor de resiliencia, como dicen los psicólogos. No obstante, para que así sea es importantísimo recordar aquí el hecho de la alteridad, el hecho de la relacionalidad” (Cussiánovich. 2010, pág. 61) Considerar al niño como un producto privado es limitarlo, es apropiarse de él. De hecho, la Convención por los Derechos del Niño (2010) declara que *todo ser humano es intrínsecamente de carácter público*. Lejos de ser esto un ideal, es más probable que el niño y niña sean reducidos a lo privado en el ámbito social tanto como en el personal, es por eso por lo que padre y madre tienen la absoluta responsabilidad prioritaria de evitar esto lo más posible. No se corresponde que aquel lugar donde debe nacer el afecto y la validación sea el mismo que reduce la vida a lo privado.

Existe un punto en esta teoría de la pedagogía de la ternura denominado *el paradigma de la peligrosidad* que señala que en toda la historia se reporta una visión de las nuevas generaciones como un peligro para las estructuras físicas y morales de la sociedad. Este

paradigma, que además de sembrar miedo, siembra desconfianza y, a su vez, esta genera agresión. Pero ¿es posible hablar de una pedagogía en base a la ternura, mientras estamos en una sociedad que sataniza a las nuevas generaciones por el peligro, donde la predisposición es defensiva ante quienes puedan representar algún tipo de riesgo que altere su integridad o seguridad? Es suficiente que un niño o joven cometa algún delito para criminalizar a toda su generación, esto ha sido normalizado en las sociedades que llega a pensarse como una acción natural, hasta necesaria. Según aquellos adultos que fomentan esta conducta, creen necesario un régimen autoritario frente a aquellos que en edad son menores, poner mano dura, con la excusa de que es lo mejor para el bienestar del niño y la niña. (Cussiánovich, 2010)

Se ha visto que, a lo largo del tiempo, es muy probable que el mundo adulto prescinda de la existencia del niño como sujeto, puesto que este mundo no necesita a NNA para repensar su vida y la vida. No es que anule su existencia de por sí, sino que invisibiliza su condición de individuo humano hasta considerarlos parte consciente y útil de la sociedad. Por ejemplo, en el núcleo familiar las opiniones de ellos son directamente omitidas y además no se les pregunta su querer. En la sociedad, particularmente en la escuela, se presenta una dinámica de jerarquización de las decisiones que a lo largo de su cadena tiene como referente exclusivamente a sujetos adultos, así, los maestros son regidos por directores, los directores por ministerios y es en esa institución donde se definen, eligen y seleccionan los contenidos que aprenderán los pequeños y jóvenes, es decir, la institucionalidad educativa puede estar reproduciendo lógicas adultocéntricas aunque tenga por interés la niñez y sus aprendizajes. Pues como podemos señalar, aquí, nuevamente, no se les respeta su opinión debido a que ni se pregunta a NNA, o, mucho menos aportan en cuáles serán los conocimientos que recibirán.

Se recalca lo que el autor y su comité registran como *pacto de la modernidad* (2010), en este, al notar que se dejó a la infancia fuera la sociedad misma, se la trató de recuperar por medio de conceptualizarla como objeto de protección. No es que la modernidad se haya olvidado de la infancia, más bien la colocó bajo un eje de cuidado, de sobreprotección. Hoy en día los niños ya no son prescindibles, al contrario, son fundamentales y necesarios para el mercado y el neoliberalismo: los NNA son vistos como contribuyentes al sistema, son consumidores. Dentro de este contexto ¿es posible hablar de cariño, afecto, amorosidad, familia acogedora y escuela sensible? Para contrarrestar esta visión y responder la pregunta, se habla de lo

llamado *perspectiva del acogimiento*, denominado como un don generador de esperanzas. Cuando hablo de don, hablo de la capacidad valiosa de dar y a su vez, recibir. Porque no es sólo entender que soy capaz de dar, sino también de recibir. Esto constituiría una relación que no donde no somos instrumentalizados ni instrumentalizadores. El acogimiento está estrechamente relacionado con los conceptos de subjetividad y racionalidad: consiste en destruir y a su vez, de reconstruir aquellos presupuestos que tenemos sobre nuestras relaciones interpersonales. Es así como este acogimiento está bajo el alero de una acción, actitud ética y forma de espiritualidad, es “entendernos como trascendentes por amor a la vida, la *fratría* que funda nuestra condición biológica y social” (Cussiánovich. 2010, pág. 64) Gracias a esto es que se decide nombrar a la humanidad como nacidos para amar, como una hermandad, refiriéndose a que en lo largo de su vida este humano debe aprender a amar, extrapolándolo de igual manera en lo personal y social, dentro de un contexto histórico y, además, de manera subjetiva.

Ahora bien, se habló de que el acogimiento es una acción ética ¿en qué sentido? No existe posibilidad de discurso al respecto de la ternura que esté carente de fundamentos éticos, porque ellos constituyen a la solidaridad y a la amorosidad social, factores de esta pedagogía. Este discurso no es netamente en el plano de lo cognitivo, racional o lógico argumentativo, Humberto Maturana (2010) recuerda que la ética no posee solamente un único fundamento racional, sino también, emocional. Puesto que lo humano se constituye de estas dos aristas por igual. La ética tiene la capacidad de interpelación sobre nuestros propios proyectos en las relaciones humanas, que no excluye en ningún caso a lo racional, pero si se le suman expresiones emocionales, de afectos y pasiones.

“Por ello, no es el paradigma ético asimilable al paradigma moralista -que además nos arrincona contra una norma- el que subyace e inspira las relaciones humanas y las formas que estas adquieren cuando de forma consciente expresan sentimientos de afecto, de cariño, de amor.” (Cussiánovich. 2010, pág. 65)

Se hace una diferencia fundamental respecto a lo ético y lo moral. Mientras que lo ético funciona como inspirador de las relaciones interpersonales y las maneras que ellas forman cuando el afecto expresado es consiente. En cambio, la moral nos arrincona contra las normas

establecidas. Desde esta perspectiva, el paradigma de la ética tiene tres puntos importantes: a) la ética dilata la consciencia, es decir, es quien nos dice si lo que hacemos con nosotros mismos y de manera colectiva es productor de fraternidad o rompe relaciones; b) es lo fundamental en toda relación; c) a pesar de que no nos expone directamente ante una norma o ley, esto no significa que no esté sujeta a un pensamiento o criterio. Para el comité autor del texto la ética es diferente a la moral porque la ética no se expresa en conceptos como bueno o malo, sino que más bien interroga la sensibilidad de cada uno y esto es por lo que es inevitablemente necesaria: la sensibilidad es lo que hace al humano necesariamente fraterno con el prójimo.

Es hora de preguntarse respecto a la ternura misma ¿qué es? Además de ser una paradoja en la vida de todo sujeto debido a su complejidad y necesidad de constante ejercicio, se señala que es puramente vibrar por afecto y amor. Es la puerta de entrada a la universalidad y al filantropismo, siendo esto válido para todo aquel que sea parte de esta especie y es la capacidad de amor fraterno hacia la humanidad “y es que finalmente, aprender la condición humana es aprender a amar, ser amado y amarse a sí mismo” (Cussiánovich. 2010, pág. 66)

Entre los años 70 y 90, el movimiento NATs (Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores en América Latina) postula cinco puntos de la ética que anima las causas sociales y populares de infancias trabajadoras, que además constituyen el discurso germinal de la pedagogía de la ternura:

1. Ética de la valoración absoluta de la vida: postula una valoración intrínseca y crítica del trabajo y del trabajador, estando al margen de su edad cronológica y condición social.
2. Ética del protagonismo: refiere a la valoración de la persona por si misma, sujeto y miembro de una especie, poseedor de autonomía y responsabilidad.
3. Ética del pensamiento divergente: defender y valorar los distintos pensamientos y a su vez, alejarse de aquel impuesto por la cultura dominante.
4. Ética de sentirse productor de organización: sentirse productor y reproductor del bien no tradicional más importante -la solidaridad humana, el amor, la fraternidad-
5. Ética de la dignidad: procede a constituir la completa indignación al percibir injusticias y la negación de la condición humana propia y ajena.

Estos postulados proponen una línea de concepciones éticas que deben ser seguidas para poder ejercer dicha pedagogía desde su base. Esta información es necesaria para poder tener claridad al respecto de la estructura que germina el proyecto de la ternura y a su vez, poder ser replicada desde la práctica, tanto como en la teoría. El fomento de la pedagogía de la ternura podría ser el sustento que necesitan los afectos para ser desarrollados en la enseñanza, aprender desde el amor, involucrándonos nosotros mismos y en conjunto desde las emociones, permitiría una mejor manera de desenvolverse en el entorno, de manera específica dentro del aula con nuestros compañeros de aprendizaje.

Retomando la incógnita sobre si la ternura forma parte de un sentimiento, estado afectivo o una emoción. Y es que, a lo largo de la investigación, ella se ha caracterizado por poseer bordes difusos. Para intentar precisar este análisis, se considera la obra de Luis Carlos Restrepo, *El derecho a la ternura* (1994), en la que se afirma que esta nace desde una exigencia ante la sociedad, exigencia universal, directamente un derecho de todos y para todos. Es por esto por lo que pensar y hablar sobre una conceptualización de ternura adquiere una alta dificultad y, además, un factor acompaña esto: el machismo por sí mismo impide un discurso de la ternura en ciertos puntos, uno de ellos la *feminización de la ternura*, es decir, a la ternura se le pone rostro de mujer, incluyendo de madre, porque esta mujer es portadora de gestos y actitudes que conciben la ternura. También en el niño se ven estas características: el niño produce una intrínseca ternura porque se considera puro e inocente. Esto es llamado *paidización*, la incapacidad del pequeño de infringir algún tipo de daño en la sociedad. Inclusive, la feminización y paidización dirá Cussiánovich “deviene en una subvaloración de algo que tiene que cobrar toda la fuerza y la energía para hacer vínculo entre los seres humanos, como es ese sentimiento, esa conmoción, ese involucramiento hecho de humanidad pura como es la ternura” (2010, pág. 68)

En los países que habitamos, la cultura de la violencia ha estallado increíblemente, cada día se crean nuevas formas de cultivarla en todo ámbito: violencia armada, callejera, también familiar y escolar. Se podría pensar que, respecto a estas culturas, parecieran ser antagónicas frente al discurso de la ternura que pretende reivindicar la herramienta política y social que construirá la base de nuestra identidad y la de todos. Pero, por el contrario, nuestras

sociedades reprimen y privatizan la experiencia de la ternura cualquiera sea el lugar donde ella pueda ocurrir, por ejemplo: en la calle. Claro que la expresión pública no es problema para todas las expresiones de ternura, por ejemplo, a las parejas heterosexuales y mayoritariamente blancas no se les hará inconveniente alguno demostrar afecto en la calle. En algunas sociedades las minorías sexuales son estigmatizadas, no está permitida la ternura como expresión pública y esto debido a que existe resquemor en ellas, existe gente que no valora a quienes son distintos, aquellos que no consideramos como iguales.

En estas ya nombradas sociedades, que además han tenido que sufrir dictaduras (militares o no), conceptos como la corrupción y la indiferencia son instaurados en ellas y corroen toda sensibilidad, imposibilitado el ejercicio de la ternura. Estos discursos violentos traídos desde una herida social provocan una actitud defensiva en las personas e instituciones, de esta manera se cree que militarizar el sistema solucionará los conflictos. Gracias a ello hay una conciencia dañada que confía en la penalización de la pobreza, en la exclusión y en su marginalización. Estos factores dentro del pensamiento colectivo fomentan una estructura que descalificaría a la ternura como elemento de valor político y de la experiencia en el crecimiento interpersonal, “vemos, entonces, que estamos lejos de hacer verdad eso que Alain Touraine dice en su libro *¿Podremos vivir juntos?*” (Cussiánovich. 2010, pág. 69) y es que sí, para todos los que venimos estudiando el ejercicio cotidiano de la afectividad y amorosidad social, contra todo el que permita dañar la dignidad humana; para todos nosotros debe ser posible porque ha sido así por generaciones, no es posible negar este trabajo, el esfuerzo, la esperanza de convivir en conjunto sin la necesidad de alimentarnos como lobos de los demás.

Así como hay factores que impedirían la ternura como método, también hay factores que la propician. Existe toda una cultura mundial que engloba la reivindicación de los derechos humanos, tanto de mayoría como de minorías, esto adquiere una necesidad irremplazable en sociedades que se basan en la competitividad donde el más fuerte se come al más débil. “Nuestra conducta hoy está centrada en relaciones de competencia, de dominación, de sometimiento, de desconfianza y de control que generan inseguridad, en la fantasía de creer que el éxito competitivo nos hará felices.” (Maturana. 2015, pág. 538)

Si fuera el caso de que estas culturas no existieran, la existencia humana caería en un caos aún mayor al que ya representa. Así también, otro factor es la afirmación de la educabilidad como principio de la condición de ser humano, en un trabajo permanente, en todo ámbito, para que, de esta manera, la ternura sea constituida como un hecho y no sólo un punto dentro de ello.

Un estudio publicado por las Naciones Unidas en el año 1994 llamado *Estados del desorden, 10 años de globalización*, refiere a los estragos y consecuencias que ha generado este proceso y denotando como la brecha de la desigualdad social ha incrementado y, además, se ha agravado.

“Se dice y afirma con razón que la desocupación constituye el flagelo que nos baja la moral y nos hace perder la autoestima. Se dice, además, que, de una u otra forma, se ha perdido o se tiende a perder y a disminuir la protección social en nuestras ciudades, y que también creció la inseguridad ciudadana” (Cussiánovich. 2010, pág. 70)

Tres consecuencias de la globalización que impiden la expresión del afecto serían según el autor:

A) un efecto de la globalización es el *desdibujamiento de las identidades* en el mundo: cuando el desconocimiento y no-reconocimiento propio y el ajeno son parte de nuestra vida, es cuando no es posible que surja una perspectiva de enfrentar la vida desde lo afectuoso, desde una visión positiva de las cosas, desde el cariño. Así es como se refiere a la identidad personal y social, es necesario que esta forma de concebir el proceso de la identidad sea una condición, no sólo de la pedagogía de la ternura, sino para invocar el acogimiento. Cuando este punto no es cumplido, se avencinan infinidad de formas que empobrecen y deshumanizan la sociedad y así, son impensadas las maneras en las que la agresividad puede darse a cabo. Una secuela del desdibujamiento de identidad es la estandarización, que pretende organizar y procesar todas las culturas y mentes bajo un mismo parámetro, así se mantiene nivelado el pensamiento de lo correcto, de lo moderno. Esto afecta directamente nuestra dimensión afectiva ¿es posible hablar de afectos cuando el otro no goza de la misma condición humana que yo?

B) En el mundo se ha perdido el *sentido de responsabilidad social y político*. ¿Quién es culpable del calentamiento global o del empobrecimiento? No hay culpables, nadie se siente responsable y esto genera una imposibilidad de corrección: al no haber nadie que se responsabilice, no es posible cambiar la situación.

C) También, el *crecimiento del deterioro de los lazos de solidaridad*. Este es uno de los efectos más peligrosos de la globalización, tiende a generar un empobrecimiento de la solidaridad con y entre los pueblos. Como se dijo en párrafos anteriores, esta solidaridad es fundamental para el desarrollo de nuestra identidad, desde lo afectivo. Nutre el sentido de la vida individual, familiar, social y colectiva.

Luego de especificar los factores que contribuyen o desarman la pedagogía de la ternura, es hora de preguntarse ¿cuál es su objetivo? Como se habla al inicio, el objetivo de ella es aprender la condición humana. En este aprendizaje es donde convergen los conceptos éticos anteriormente señalados y la entrada a él por medio de afectos, sentimientos, amistades, la experiencia del amor y el desarrollo de la propia existencia. Pero aprender esta condición dentro de la pedagogía también remite necesariamente a una dimensión colectiva: como individuo, como sociedad, como especie y de manera filosófica, biológica, pública y política.

Entender los conceptos y la propuesta de esta pedagogía es de suma importancia para el desarrollo de una amistad como método afectivo dentro de una comunidad donde se prepara para el aprendizaje. Es posible reconocer sus puntos en las experiencias vividas dentro y fuera del aula, debido a que al contar con la intrínseca capacidad de amar y ser amados, también somos capaces de reconocernos como individuos y a su vez, reconocer al otro. Gracias a ello, se abre la posibilidad de engendrar el conocimiento desde los afectos: la familia, la amistad, la escuela, la sociedad debiesen permitirnos ser participativos desde las emociones, tanto como desde la racionalidad.

“El elán, el impulso, la energía originaria está en saberse parte de una especie en la que el afecto, el cariño, la amistad, el amor fundan la condición social humana que a su vez es factor necesario en el desarrollo de la corporeidad, la condición biológica del ser humano” (Cussiánovich. 2010, pág. 75)

Pero la pedagogía de la ternura no es sólo una simple pedagogía. Es posible decir que sí es una porque en ella se encuentra la ternura como relación de poder entre NNA y adultos, sobre todo con la figura que lo concibe o cría. Además, es una expresión cultural y política porque apunta a una transformación de los imaginarios sociales (2010). Pero también, es más que una pedagogía porque adhiere al cambio de instituciones que han potenciado la educación tradicional, volviéndose así un instrumento de vida y para la vida. Si hay algo que identifica a la humanidad es su capacidad de sentir afecto, de valoración para sobrevivir emocional y físicamente. El sentimiento de pertenencia nace en el reconocimiento y la educación basada en esta pedagogía se basa en eso: el reconocimiento como expresión de afecto y embrión de solidaridad.

La pedagogía de la ternura se basa también en otros conceptos que la constituyen, pero con los explicados considero suficiente para idear el final de este texto. Es momento de poner a la amistad en su lugar dentro de la experiencia del amor que propone dicha pedagogía: como ya se sabe, la amistad debe ser recíproca, debe constituir una relación donde se ame y se sea amado; y una relación interpersonal (con la humanidad) debe consistir en el reconocimiento, la validación, el cuidado y afecto. Si juntamos estos dos puntos es posible ver como se complementan, como apuntan a lugares similares. Con el afecto se desarrolla de mejor manera la identidad, la confianza y la solidaridad, con la amistad se fomenta una relación horizontal, sin prejuicios ni actitudes perjudiciales para nosotros y los demás.

Si extrapolamos esto al aprendizaje, también es sabido que, como somos seres sociales y necesitamos del otro para aprender ¿qué mejor que este “otro” sea un amigo? Ya se dijo que la familia no logra cumplir a cabalidad el rol afectuoso que requiere el intercambio de opiniones, pensamientos y emociones, pero queda todo un entorno por descubrir. Es el amigo una opción valiosa, porque en él se encuentra la capacidad de amar y en nosotros la capacidad de ser amados, entonces este intercambio de afectos produciría una mejor manera de adquirir del conocimiento porque esta relación recíproca, basada en la confianza, respeto, humildad y compañerismo provocará un ambiente ameno donde se permita en total armonía el intercambio de ideas, discusiones, debates, diálogos, conversaciones, etc. Un ejemplo, poniéndose en el caso contrario: un niño de 8 años, cursando 3ro o 4to básico, que es víctima de bullying por sus compañeros de aula no podrá centrar sus fuerzas en aprender la

información entregada, sino, en sobrevivir a este lugar. Aquel que sufre violencia en cualquier sentido es disminuido, es precarizado, marginado por sí mismo y por los demás.

“La clave es no desestimar ni minimizar ningún tipo de violencia y/o acto de discriminación, por muy irrelevante que le pueda parecer a un tercero: cada persona procesa de manera diferente las experiencias, y lo que puede ser poco importante para uno, puede resultar abrumador para otro” (Mineduc. 2012, pág. 17)

Es necesario explicar que no todas las formas de violencia son iguales y que por esto no todas generan el mismo tipo de daño, es más, algunas son tan sutiles que pasan inadvertidas como la violencia de género o comentarios discriminadores disfrazados de bromas. También dependerán de la constancia de la violencia, si fue una o cien veces involucra de mayor manera al individuo, si es física o psicológica dejará heridas diferentes. También depende del tipo de red de apoyo con las que cuenten NNA en su entorno, su autoconocimiento, el nivel de confianza en sí mismo, las propias herramientas personales con las que se ha desarrollado. Entonces ¿Qué pasa cuando se encuentra al amigo dentro de un ambiente hostil? Aquí entra en juego nuevamente el reconocimiento, al ser validado y ser algo para otro es posible obtener la fortaleza para entender que no está solo contra el mundo, que el acompañarse es necesario para crecer y mejor aún, cuando se crece juntos. Esto propone entre líneas la pedagogía de la ternura, comprenderse en una amorosidad social, con empatía y solidaridad que hace posible el desarrollo personal y en comunidad. Si esta comunidad es el aula, aquel lugar donde se adquiere el conocimiento, también debe basarse en estos principios para que así se aprenda no solamente información teórica, sino también para obtener experiencias emocionales y espirituales enriquecedoras.

Es necesario entender que, como se vio en el capítulo anterior, un ambiente donde se respeten entre pares, fomentándose y ayudándose entre sí, es el lugar idóneo para la experiencia del aprendizaje. Funciona si es entre dos y con un poco más de complejidad, entre más personas. Por ello, si además se considera todo lo que fomenta la pedagogía de la ternura como un método de vida y de aprendizaje, como adultos podríamos ser capaces de generar mejores lugares para el desarrollo del aprendizaje de la experiencia infantil y juvenil.

Conclusión

A lo largo de los capítulos 1, 2 y 3 fue posible recopilar la información necesaria que sustenta la teoría de que la amistad tendría un papel fundamental en el desarrollo del aprendizaje, más cuando es colectivo. Al entrar en la pedagogía de la ternura y poder concebir las relaciones afectivas como formas de condición de vida, que crean identidad y que nos hacen reconocidos por otro y reconocedores del otro, es posible hilar todos los puntos de la presente tesis. Con la amistad recíproca como motivador del afecto, lo social como necesario y un método de enseñanza específico somos capaces de entender una metodología educativa que se base en las relaciones interpersonales significativas, principalmente recíprocas y que contribuyen en nuestro crecimiento intelectual tanto como emocional.

Se entiende que la relación en un espacio de competencia no fomenta el desarrollo de un aprendizaje fructífero porque en la competencia el marco de referencia está en destruir/comerse al otro, en negarlo. Con la concepción de que el amigo es el lugar de la reciprocidad, entonces cambia la dinámica del espacio, es decir, ya no es un espacio competitivo. Es importante destacar que tener prioridad en este pensamiento como método es fundamental para su práctica. Como habla la pedagogía de la ternura: el amor y solidaridad por el simple hecho de pertenecer a la misma especie humana y, además, la importancia de las experiencias entregadas y educación en familias e instituciones a lo largo de la vida de NNA.

Las relaciones amistosas recíprocas son muy importantes en el desarrollo intelectual y emocional de cada individuo, son capaces de generar confianza y respeto por medio del afecto, el cariño y el cuidado. También, al ser el lugar del reconocimiento y la validación hace que la persona se sienta parte de algo, un sentido de permanencia respecto a cierto espacio donde es valorado por quien es. Entender que somos seres afectivos, capaces de entregar, pero también de recibir es fundamental en el ejercicio de la amistad como es concebida a lo largo de esta tesis.

Gracias a el análisis formado a través de los capítulos, me fue posible configurar mi propia postura al respecto: la amistad posee un rol fundamental en el aprendizaje, más aún cuando es colectivo. Si existe el lugar que entrega la oportunidad de aprender, ese lugar en entre

amigos y amigas ¿Por qué? Porque aparte de un ideal familiar, este contaría como un sitio ameno, donde no hay prejuicios ni burlas, donde NNA puede desenvolverse sin miedo al rechazo, donde a través del amor pueda compartir sus propias experiencias y generar un vínculo con su par o pares. El traspaso de conocimiento por medio de una conversación y prácticas pacíficas, que además son fecundadas por el amor, forman parte del requerimiento para poder aprender cualquier tipo de información, tanto teórica como emocional.

NNA que nacen, crecen y se desarrollan en ambientes hostiles poseen la misma capacidad de generar relaciones interpersonales, pero el trabajo será mucho más arduo porque no siempre contarán con las herramientas entregadas en el núcleo familiar y en la primera enseñanza, necesarias para lograr adentrarse en lo que se propone. Somos conocedores de la precariedad de esta situación educativa, donde en lugar de incentivar relaciones desde el afecto se fomenta el individualismo, la competencia y la victoria. Si todos tuviéramos la posibilidad de crecer bajo el alero de una familia amorosa, bajo instituciones afectivas y sociedades empáticas, las personas de generaciones adultas de hoy concebiríamos una visión totalmente distinta de la vida y la enseñanza, porque no basaríamos nuestros intereses en aplastar al otro para ser mejor, sino en crecer y aprender juntos, ayudarnos, acompañarnos y querernos.

Por todo esto, concluyo la propuesta entregada por medio del mismo concepto entregado a lo largo del tercer capítulo: el afecto, poseedor de cualidades inigualables y nosotros como especie somos los privilegiados en poder experimentarla en todo momento de nuestra vida, capaces de amar a través de la edad y también al resto de las especies. Ser empáticos y solidarios sólo por existir en un mismo espacio y por entender que nos necesitamos entre nosotros para crecer, para tener una educación más integral destinada a futuras generaciones. Entender que entre todos podemos mejorar las instituciones que aportillan el desarrollo de las herramientas afectivas que poseemos, que somos todos partes del mismo sistema que funciona mal, que nos trae compitiendo entre hermanos.

Es así como finaliza esta tesis, recalcando la importancia de la amistad en la manera que aprendemos dentro de una comunidad, lo afectivo como motor que fomenta las relaciones sanas y recíprocas, lo social como necesario para nuestra experiencia física y espiritual.

Bibliografía

- Aristóteles (2001) *Ética a Nicómaco, Libro VIII: Sobre la Amistad*. Buenos Aires: Editorial Libros en Red
- Aurenque, Diana (2018) *Nietzsche y su ética de la amistad: con y contra la tradición*. Revista Universum, Vol. 33 N° 2.
- Cussiánovich, Alejandro (2010) *Aprender la Condición Humana: un ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: Editorial IFEJANT
- Kohan, Walter. Waksman, Vera. (2000) *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas
- Lipman, Matthew. (1998) *La Filosofía en el aula*. Madrid: Editorial de la Torre
- Maturana, Humberto. Dávila, Ximena. (2015) *El Árbol del Vivir*. Chile: Editorial MVP
- Mineduc (2012) *Orientaciones: Ley sobre Violencia Escolar*
- Platón (1985) *Lisis o de la Amistad*. Madrid: Editorial Gredos
- Vygotski, Lev. S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica