



UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISSN 2306-4072

AÑO 4 N° 4 VOL. 4

JULIO 2019

Revista

IDENTIDAD

Investigación Científica,
Pedagógica y
Humanística



HUÁNUCO - PERÚ



UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN

IDENTIDAD

**REVISTA DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Volumen 4

Nº 4

Julio 2019

UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN

IDENTIDAD

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación

IDENTIDAD

Es una revista de investigación científica, pedagógica y humanística que, se publica anualmente con el aporte de investigadores nacionales y extranjeros.

Volumen 4 (N° 4)
Julio 2019

ISSN 2306-4072

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-18119

El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor o autores y no compromete la opinión de la revista.

Editor:

Arturo Lucas Cabello

COMITÉ EDITORIAL:

Gino Damas Espinoza
Ido Lugo Villegas
Doris Guzman Soto
Adalberto Lucas Cabello
Arturo Ortiz Morote
Caleb Miraval Trinidad
Haiber Echevarria Rodriguez
Enrique Isidro Santiago Poma

COMITÉ CIENTÍFICO:

Amancio Rojas Cotrina (UNHEVAL)
Miguel Polo Santillán (UNMSM)
Richard Orozco Contreras (PUCP)
Claudio Ramirez Angarita (UGC-COLOMBIA)
Saby Evelyn Lazarte Oyague (USMP)
David Villena Saldaña (UNMSM)
Anibal Campos Rodriguez (UNMSM)

Distribución y canje

Facultad de Ciencias de la Educación - UNHEVAL

Av. Universitaria N° 601

Teléfono: 062-591060

E-mail: identidad.unheval.fce@gmail.com



UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN

DIRECTORIO

RECTOR

Dr. Reynaldo Ostos Miraval

VICERRECTOR ACADÉMICO

Dr. Ewer Portocarrero Merino

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

Dr. Javier López y Morales

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DECANO

Dr. Andres Avelino Cámara Acero

DIRECTOR ACADÉMICO PEDAGÓGICO

Dr. Jesús Ortiz Morote

Dr. Fermin Pozo Ortega

ÍNDICE

Editorial	6
-----------------	---

ARTÍCULOS

La ética kantiana como base para una educación con carácter moral	11
<i>Enrique Sarango Zárate</i>	

Situación y esperanza de la educación	17
<i>Rafael Felix Mora Ramirez</i>	

Una reflexión acerca de la enseñanza de la filosofía a partir de las ideas de Victor Li Carrillo Chía	23
<i>Jesús Rodomiro Casquier Ortiz</i>	

Acontecimiento - verdad y reducción en la poesía de Jose Watanabe	33
<i>Victor Manuel Rojas Rivera</i>	

Aproximaciones a la antropología filosófica de Juan Abugattás Abugattás ...	40
<i>Saúl Rengifo Vela</i>	

Origen y evolución del kichwa del Chinchaysusu	49
<i>Alejandro Rubina López</i>	
<i>Nelia Rubina Victorio</i>	

El mito fue una de las primeras explicaciones sobre el mundo, aunque considerada fantasmagórica porque carecía de prueba fáctica, pero fue no solo una de las primeras formas de describir el universo, también fue una búsqueda explicativa de la misma.

Existen posturas científicas y filosóficas que consideran que la gran ruptura absoluta entre el mito y la ciencia aconteció en el siglo XVII, puede ser cierto, porque la filosofía de la naturaleza, se sustentó en el uso de la experiencia para explicar la realidad, esto es, el experimento se constituyó en la herramienta para justificar el conocimiento humano. Filósofos como Locke consideraba a la experiencia externa y a la experiencia interna, sobre todo a esta última, como la causa de nuestro conocimiento abstracto, puesto que la mente podía tener como objeto de estudio no al mundo como tal, sino solo a la como a la idea.

Locke fue pedagogo, su libro Pensamiento sobre la educación influyó en el origen de la pedagogía moderna, aquí nos atañe su epistemología, igual de gran influjo superlativo sobre la Ilustración. Precisamente en el siglo XVIII, la física de Newton, amigo de Locke, fue considerado como el paradigma de la ciencia por varios siglos, quizás hasta que apareció el relativismo de Einstein; sin embargo, hoy hay científicos como Claude Lévy-Strauss o filósofos como Gadamer, que sostienen que la ciencia está en condiciones de considerar el mito por lo menos como un antecedente necesario de la ciencia y a partir de ella el auge de las ciencias cualitativas.

Recientemente, la Universidad Nacional Hermilio Valdizán ha organizado el XVII Congreso Nacional de Filosofía, evento académico cualitativo, al que asistieron filósofos de prestigio internacional como el peruano Alberto Cordero-Lecca, docente de la Universidad New York, EE.UU. No debe quedar como un hecho anecdótico, debe servir para pensar nuestra realidad regional y nacional, para construir nuestra modernidad huanuqueña y peruana a partir de nuestras tradiciones y nuestros mitos, como decía Alberto Flores en su libro Buscando un Inca.

Las universidades históricamente han estado vinculados a la investigación, en su devenir ésta se fue constituyendo en una de sus tareas de mayor relevancia. Nuestra Universidad, la Facultad de Ciencias de la Educación, tiene como reto esta tarea, tarea que un reducido grupo de docentes ya iniciaron este trabajo al constituirse en parte de Regina. Expresamos nuestra felicitación y a su vez deseamos que esos trabajos científicos sirvan para la solución concreta de los problemas que demanda nuestra región Huánuco.

ARTURO LUCAS CABELLO
DIRECTOR

ARTICULOS

LA ÉTICA KANTIANA COMO BASE PARA UNA EDUCACIÓN CON CARÁCTER MORAL

LA ÉTICA KANTIANA COMO BASE PARA UNA EDUCACIÓN CON CARÁCTER MORAL

Enrique Sarango Zárate *

RESUMEN

El presente artículo explicita la propuesta de la ética kantiana, se expone cómo la buena voluntad acompañada de la razón puede generar acciones por deber y llegar, así, al imperativo categórico. No obstante, se hace un deslinde también de todas aquellas acciones que aparentemente ocurren por deber, pero que solo son acciones conforme al deber, es decir, que se rigen bajo un imperativo hipotético. Por último, se extrapola la propuesta kantiana y se da cuenta la importancia de tenerla como base moral en la educación, es decir, porque hay que actuar por deber y no conforme al deber, porque ver a las personas como fin en sí mismo y no como medios para obtener fines personales.

PALABRAS CLAVE

Buena voluntad, razón, imperativo categórico, acción por deber.

ABSTRACT

The present article makes explicit the proposal of Kantian ethics, it is exposed how good will accompanied by reason can generate actions by duty and thus reach the categorical imperative. However, a demarcation is also made of all those actions that apparently occur by duty, but that are only actions according to duty, that is, that are governed under a hypothetical imperative. Finally, the Kantian proposal is extrapolated and realizes the importance of having it as a moral basis in education, that is, because we must act by duty and not according to duty, because we see people as an end in themselves and not as means to obtain personal ends.

KEY WORDS

Goodwill, reason, categorical imperative, action by duty.

* Docente de la Universidad Nacional Federico Villareal: filosofiadem@hotmail.com

1. Introducción

En este artículo empezaremos describiendo los puntos del tejido de la ética kantiana, así pues, veremos a la razón práctica, su identificación y distinción con la voluntad, hablaremos de la buena voluntad y cuándo es como tal. Así mismo, veremos la diferencia entre principio y máxima, y la concordancia entre las mismas, para de ese modo llegar a los imperativos morales y establecer la diferencia entre el hipotético y categórico, donde este último sería el que se debe seguir y el cual posee tres fórmulas. Todo esto tiene como fin sostener que una forma de brindar una educación con base moral sería bajo los principios de la ética del deber de Kant.

2. Sobre la buena voluntad:

Kant describió su sistema ético basado en la idea de que la razón es la autoridad última de la moral; pues ningún acto realizado por conveniencia u obediencia a la ley o costumbre puede considerarse como moral, ya que los actos de cualquier clase han de ser emprendidos en función de un deber que dicte la razón. «En otras palabras, la razón práctica no pretende conocer, sino ponerse al servicio de la acción, dirigiendo la voluntad» (Colomer, 1986, pág. 205).

Kant sostiene que la razón posee dos funciones: teórica y práctica o moral. La primera nos permite conocer, la segunda es quien produce por sí misma leyes morales, se ocupa de las elecciones morales de acuerdo con la ley moral y es quien pone en práctica o realiza lo elegido. Kant algunas veces parece identificar la razón práctica con la voluntad, aunque otras veces la distingue, ya que refiere que la razón práctica puede influir en la voluntad. En el caso de ser identificable se dice que la razón práctica produce y crea el imperativo categórico, el cual mueve a la voluntad a su aplicación. En el caso de que se formule una distinción entre ambos, se explicaría por qué se puede diferenciar entre aspectos cognitivos y aspectos voluntarios en

una misma acción. Tal diferencia podría apreciarse en la distinción que Kant establece entre principio y máxima, que se verá más adelante.

Sobre la buena voluntad, Kant sostiene que:

«En ningún lugar del mundo, pero tampoco siquiera fuera del mismo, es posible pensar nada que pudiese ser tenido sin restricción por bueno, a no ser únicamente una *buena voluntad*. El entendimiento, el ingenio, la capacidad de juzgar, y como quiera que se llamen por lo demás los talentos del espíritu, o el buen ánimo, la decisión, la perseverancia en las intenciones, como propiedades del *temperamento*, son, sin duda, en diversos respectos, buenos y deseables, pero también pueden llegar a ser en extremos malos y nocivos si la voluntad que ha de hacer uso de estos dones naturales, y cuya peculiar constitución se llama carácter, no es buena» (Kant, 1999, 393, 5-10).

Además de ello, Kant refiere que «la buena voluntad es buena no por lo que efectúe o realice, no por su aptitud para alcanzar algún fin propuesto, sino únicamente por el querer, esto es, es buena en sí, y, considerada por sí misma (...)» (Ídem, 394, 15); en otras palabras, es lo único que puede ser llamado como bueno en sí y sin más aclaración y, por tanto, sin consideración alguna hacia algo externo a sí mismo. Pero sucede que si reflexionamos un poco nos encontramos que no es ese el sentido que normalmente solemos aplicar cuando hablamos de algo bueno. Así, por ejemplo, decimos que un jarabe es bueno no porque sea bueno en sí, sino por los efectos que produce, porque sí sana a un enfermo. En contraste, lo mismo podemos decir en relación de otras realidades como la riqueza y el talento, pero que si son puestos al servicio de una mala causa ya no serían buenos. En este sentido, la buena voluntad es buena con virtud de su propio valor intrínseco y no por los efectos que pueda producir. Pero al afirmar ello se estaría cayendo en una mera tautología o en un círculo vicioso, pues decir que la buena voluntad es buena y no

no nos da información nueva de ninguna clase. Kant era consciente de este problema y por ello no solo afirma únicamente que la buena voluntad es buena por sí misma, sino que también explica por qué y cuándo tal voluntad es buena. Para explicar esta cuestión, Kant acudirá al concepto de deber, por ello sostiene que una voluntad que obra por deber es una voluntad buena, es decir, es una buena voluntad.

Con respecto a las relaciones entre la voluntad y el deber, Kant tiene en cuenta dos niveles; primero, si hablamos de la voluntad como algo absolutamente incondicionado (voluntad santa), entonces estaríamos ante aquello que es algo absolutamente bueno en sí y que, por tanto, no tendría que actuar por deber para ser buena en sí. Lo segundo es que, en la práctica, tal voluntad se encuentra situada en una realidad que está condicionada, lo que lleva a tal voluntad a tener que superar obstáculos continuos; en ese sentido, la voluntad es buena cuando actúa por deber. «La intención es, por lo tanto, la pauta para el reconocimiento de la moralidad» (Iribarne, 1981, pág. 46).

«La buena voluntad cuyas máximas concuerdan necesariamente con las leyes de la autonomía es una voluntad santa, absolutamente buena. La dependencia de una voluntad no absolutamente buena respecto del principio de la autonomía (la constricción moral) es la obligación. Esta, así pues, no puede ser asignada a un ser santo. La necesidad objetiva de una acción por obligación se llama deber» (Kant, 1999, 439, 30).

En síntesis, la voluntad santa, es decir, la voluntad que actuaría al margen de inclinaciones y tendencias individuales, no es buena en sí porque actúe por deber, pues no necesitaría, ni «podría» actuar por deber, ya que es perfectísima; la voluntad situada en el mundo de las condiciones sensibles podría decirse que es buena cuando actúa por deber; si se entiende esta diferencia, se comprende por qué Kant afirma por un lado, que una voluntad que obra por deber es buena, y por otro, que una voluntad buena es la que obra por deber.

3. La diferencia entre principio y máxima

Analizar la naturaleza de una voluntad buena en sí misma, es decir, una voluntad que actúe al margen de inclinaciones y tendencias, lleva a Kant a decir que una voluntad de este tipo es aquella que actúa por deber y no conforme al deber, donde actuar por deber significa la necesidad de obrar por reverencia a la ley. ¿Cómo comprender todo ello? Kant en principio habla de la ley como tal, refiriéndose tanto a la ley física como a la moral. En este contexto, ambas participan de una característica común: la universalidad. Entonces, actuar por deber significa el lograr una concordancia absoluta y necesaria entre los deseos del individuo (máximas) y los principios universales de la ley moral, pero ¿cómo lograr una concordancia? Para responder a esta cuestión, Kant sostiene que es necesario entender las diferencias entre principio y máxima. El principio es una ley moral objetiva que tiene su fundamento en la razón pura práctica. Si todos los hombres fueran exclusivamente racionales obrarían siempre y de modo necesario, de acuerdo con los principios objetivos de la ley moral. La máxima es el principio subjetivo de volición, es decir, un principio según el cual una determinada persona actúa. Así bien, Kant escribe en una nota a pie de página:

«La máxima es el principio subjetivo de obrar, y tiene que ser distinguida del principio objetivo, a saber, de la ley práctica. Aquella contiene la regla práctica que la razón determina en conformidad con las condiciones del sujeto (frecuentemente la ignorancia o también las inclinaciones del mismo), y es, así pues, el principio según el cual obra el sujeto, pero la ley es el principio objetivo válido para todo ser racional y el principio según el cual debe obrar, esto es, un imperativo» (Ídem, 421, 35).

En ese sentido, las máximas pueden concordar o no con los principios objetivos de la ley moral; por ello, Kant diferencia también entre máxima empírica o material y máxima a priori o formal. La primera se refiere a las actuaciones que se rigen por deseos,

inclinaciones o fines. Tales máximas deberían estar excluidas de un auténtico comportamiento moral. La segunda es todo lo contrario a la primera, se refiere únicamente a actuaciones que obedecen, sin más, a la ley moral, por ello solo esta máxima concuerda con dicha ley. «La máxima de una acción hecha por alguien por deber tiene, por tanto, [que] ser formal y no material» (Paton, 1963, pág. 62).

4. Los imperativos morales

La diferencia establecida entre principio y máxima lleva a Kant a sostener dos tipos de imperativos, pues «si la acción es buena meramente como medio para otra cosa, el imperativo es hipotético; si es representada como buena en sí, y por tanto como necesaria en una voluntad conforme en sí a la razón, como principio de esa voluntad, entonces es categórico» (Kant, 1999, 414, 25). En el primero están las éticas que Kant denomina como materiales y se divide en dos: los primeros son los problemáticos o de habilidad, y lo esencial en estos son la necesidad de conseguir algo para llegar al fin, ejemplo: si quieres hacerte rico, entonces conviértete en un ladrón profesional. Los segundos, los asertóricos, no tienen el modo estricto de una fórmula condicional (si quieres...entonces...), por ejemplo: deseas la felicidad por una necesidad de la naturaleza, por lo tanto, haz de llevar a cabo una serie de acciones que te permitan alcanzarla. Es evidente que estaríamos ante un imperativo, aunque no problemático, ya que la felicidad no sería algo que intentaríamos conseguir como fin, ya que por naturaleza tendemos a ello, pero se afirma que deberían utilizarse los medios necesarios para alcanzar tal felicidad, por ello sería hipotético. Kant añade además que está en contra de estas éticas materiales, como también la estoica que nos dice que, si queremos ser virtuosos, entonces deberíamos practicar la *apatheia*, gozar del simple placer de existir. Por su parte, la moral aristotélica nos dice que, si queremos ser felices, entonces, primeramente, debemos desarrollar ante todo el intelecto; la ética cristiana nos dice que debemos amar al prójimo si queremos ver a Dios. En contraposición, el único imperativo moral a

seguir es el categórico, pues: «el imperativo categórico a diferencia del hipotético, puede y debe ser aplicado independientemente de nuestro deseo particular, de un fin particular» (Paton, 1963, pág. 134). Dicho imperativo posee tres fórmulas que no son independientes una de otras, sino que son en su conjunto eslabones que componen a una misma ley: fórmula de la ley universal «obra solo según la máxima a través de la cual puedas querer al mismo tiempo que se convierta en una ley universal» (Kant, 1999, 421, 5), que se presenta también como, fórmula de la ley de la naturaleza «obra como si la máxima de tu acción fuese a convertirse por tu voluntad en una ley universal de la naturaleza» (Ídem, 421, 20); fórmula del fin en sí mismo «obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como un fin, nunca meramente como un medio» (Ídem, 429, 10); fórmula de la legislación universal «obra según máximas de un miembro universalmente legislador para un meramente posible reino de los fines» (Ídem, 439, 5).

La fórmula del fin en sí mismo explicita la idea del imperativo categórico, pues la idea de que el hombre, como ser racional, es un fin en sí mismo y no meramente como un medio aparece formulado claramente en la idea de imperativo categórico; en ese contexto la validez objetiva, es decir, la existencia real del imperativo categórico, así como el porqué de la necesidad que implica su obediencia y respeto, tienen su fundamento último en el hombre mismo que, como ser racional, es un fin en sí.

La idea kantiana de respetar toda voluntad racional como un fin en sí mismo y de no tratarla como un mero medio implica necesariamente tener que admitir que la voluntad es autónoma, pero ¿qué quiere decir que la voluntad es autónoma? Quiere decir que ella se da a sí misma la ley a la cual obedece como sostiene ello en la *Crítica de la razón práctica*: «Obra de tal modo que la máxima de tu voluntad siempre pueda valer al mismo tiempo como principio de una legislación universal / |» (Kant, 2007, A55).

1 "The maxim of an action done for the sake of duty must therefore be formal and not material."

2 "The categorical imperative, unlike the hypothetical, can and must be applied independently of our particular desire for a particular

La fórmula del reino de los fines es el último eslabón de la cadena de la ética kantiana; Kant entiende por reino «el enlace sistemático de distintos seres racionales por leyes comunes» (Kant, 1999, 433, 20).

«Desde este punto de vista, el sentido común no aparece como un dato psicológico, sino como condición subjetiva de toda "comunicabilidad". El conocimiento [es] un sentido común, sin el cual no sería comunicable y no podría aspirar a la universalidad. En esta acepción, Kant nunca renunciará al principio subjetivo de un sentido común, es decir, a la idea de una buena naturaleza de las facultades, de una naturaleza sana y recta que les permita concordar unas con otras y producir proposiciones armoniosas» (Deleuze, 1997, pág. 44).

Y la unión sistemática de seres racionales mediante leyes comunes es, debido a que primero existe la posibilidad entre los hombres de un *sensus communis*, una idea que es común a todos, y segundo, porque un ser racional puede pertenecer a ese reino de dos modos distintos: como miembro y como soberano; «un ser racional pertenece al reino de los fines como miembro cuando es en él universalmente legislador, ciertamente, pero también está sometido él mismo a esas leyes. Pertenece a él como *cabeza* cuando como legislador no está sometido a la voluntad de otro» (Kant, 1999, 434, 35). En otras palabras, «Kant liga la postulación de la libertad de la persona humana con el deber de hacer real el bien supremo de acuerdo con nuestra máxima facultad. Si debo es porque puedo: he ahí el punto clave del razonamiento kantiano» (Llano, 1973, pág. 310).

En definitiva, lo que se ha querido mostrar es el tejido propio del componente ético kantiano, pero lo más importante a saber aquí es que «el kantismo es una filosofía fundamentalmente preocupada por los fines últimos de la razón humana (...)» (Ídem, pág. 320); pues el propio Kant dice en la advertencia final de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* que si bien «(...) no concebimos,

ciertamente, la necesidad incondicionada práctica del imperativo moral, pero concebimos sin embargo su inconcebibilidad, lo cual es todo lo que en justicia puede exigirse de una filosofía que aspira llegar en principios hasta el límite de la razón humana» (Kant, 1999, 463, 30).

Kant deja bien en claro en esta advertencia final del texto que el imperativo categórico será, por decirlo de algún modo, difícilmente aceptado por muchos posibles detractores, y que de hecho que los tuvo y los tiene. Creemos que él era consciente de que para muchos no era posible en la práctica el imperativo categórico, en el fondo con este párrafo citado así lo percibimos, pues el sostener tal imperativo, es «un ideal» -con significación trascendental-; pero, para qué está un filósofo, sino es para llegar hasta los recónditos límites de la razón humana. Nos animamos a decir que era lo que finalmente deseaba mostrar, la posibilidad de guía de nuestra razón que con algo de imaginación quiere hacer de este mundo mejor de lo que se tiene.

5. La extrapolación de la ética kantiana como base para una educación con carácter moral

Muchas acciones en nuestros días no suelen hacerse por deber, sino conforme al deber, por ejemplo, las personas muchas veces en un bus ceden el asiento a quien lo necesita, no por deber, sino porque se siente obligadas a hacerlo (acción conforme al deber). Así también algunas personas suelen hacer un favor porque les gustaría que más adelante les devuelvan ello. En política también apreciamos esto, los políticos suelen actuar conforme al deber y no por deber, así, por ejemplo, en campaña electoral prometen seguridad, crecimiento económico, etc., pero no lo hacen por deber, sino por inclinación y sobre todo por querer llegar al poder, no les importa utilizar a las personas como medios para alcanzar sus propios fines, en otras palabras, se esmeran en hacer el mejor discurso político prometiendo muchas veces cosas inalcanzables, utilizando a las personas como medios.

3 Si como legislador no está sometido a la voluntad de otro, entonces es soberano, porque no está sometido al control de otro, pues ejerce y posee autoridad independiente.

La mentira es una cosa que acompaña a los políticos en nuestros días, como volvemos a repetir, ellos se sirven de las personas, de una sociedad entera, para alcanzar o seguir con sus propósitos, en lugar de ver a la gente como un fin en sí mismo, es decir, verlos de manera digna; sin embargo, no es de esa forma. Cuando un político llega al poder cuantas veces escuchamos, pasado un tiempo, "recibió dinero de soborno", cuantas veces escuchamos se hizo "tal o cual obra" para "tal o cual ciudad", a simple vista se piensa que es por el bienestar de la gente y se podría considerar como una acción por deber; no obstante, realizan "tal o cual obra" porque les interesa sacar una buena parte de dinero para sus bolsillos, por lo cual el bienestar de la gente no es el fin, sino el medio para cumplir con su propósito, el enriquecerse de manera ilícita.

Incluso algunos gobernantes piensan que hacen un favor haciendo una determinada obra, pero no se dan cuenta que es su deber hacerlo y sin recibir nada a cambio, esto último incluye los halagos, como por ejemplo que buen gobernante, este tipo hace buenas obras, etc.

El ser político y enriquecerse de manera ilícita es castigado con prisión, parece ser que las acciones hechas conforme al deber y el ver a las personas como simples medios para alcanzar objetivos tienen una sanción legal, por lo menos eso vemos en la política; empero, qué duda cabe que también tienen una sanción moral, pues ningún ciudadano le renovarían la confianza a alguien que alguna vez falla, que se aprovecha de las personas para enriquecerse sin ningún escrúpulo.

La educación en los niños y adolescentes, bajo los principios: debes actuar por deber y no conforme al deber, tus acciones deben emerger de la buena voluntad y no por alguna inclinación y obra siempre en tu vida viendo a las personas como un fin en sí mismo, de manera digna, y no las veas como medios para obtener fines personales. Esa es la educación que debería inculcarse, esos preceptos harán que lidiemos con esas malas prácticas del accionar humano que hemos señalado líneas arriba en este quinto punto de este artículo.

6. Conclusión

En definitiva, la problemática de nuestros días nos lleva a plantearnos que es importante actuar siempre por deber y no conforme al deber, esto es un precepto a inculcar en nuestra educación.

Además, es importante enseñar a los niños y adolescentes en ver a las personas como fines, ver a todos de manera digna y no utilizar a nadie como medio para obtener un fin personal. Por último, es posible educar bajo una la ética kantiana en nuestros días solo si dejamos y al mismo tiempo enseñamos a aflorar nuestra buena voluntad y a apelar a lo racional para ejecutar nuestras acciones.

Referencias bibliográficas:

- COLOMER, Eusebi. *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger. T.I. La filosofía trascendental*. Kant. Editorial Herder. Barcelona, 1986.
- DELEUZE, Guilles. *La filosofía crítica de Kant*. Trad. Marco Aureliano Galmarini. Ediciones Cátedra. Madrid, 1997.
- IRIBARNE, Julia. *La libertad en Kant. Alcances éticos y connotaciones metafísicas*. Ediciones Carlos Lohlé. Buenos Aires, 1981.
- KANT, Immanuel. *Crítica de la razón práctica*. Trad. Roberto R. Aramayo. 5.a. Reimpresión. Alianza Editorial. Madrid, 2007.
- --- *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Trad. José Mardomingo. Edición bilingüe alemán-español. Editorial Ariel. Barcelona, 1999.
- LLANO, Alejandro. *Fenómeno y trascendencia en Kant*. Ediciones Universidad de Navarra S.A. Pamplona, 1973.
- PATON, H.J. *The categorical imperative. A study in Kant's moral philosophy*. Fourth edition. Hutchinson & CO. (Publishers) LTD. London, 1963.

SITUACIÓN Y ESPERANZA DE LA EDUCACIÓN

SITUATION AND HOPE OF EDUCATION

Rafael Félix Mora Ramirez *

RESUMEN

Este trabajo es una reflexión sobre el proceso educativo. En primer lugar, damos cuenta de la descripción fenomenológica de un día cualquiera de clases de un joven. Luego, mostramos los rasgos dialécticos enfrentados que han sido detectados. Finalmente, realizamos un análisis de la educación y exponemos tanto sus aspectos positivos como negativos.

PALABRAS CLAVE

Educación, servilismo, intelectualismo, emociones, utilidad

ABSTRACT

This work is a reflection on the educational process. In the first place, we give an account of the phenomenological description of any day of a young man's classes. Then, we show the dialectical features faced that have been detected. Finally, we carry out an analysis of education and expose both its positive and negative aspects.

KEY WORDS

Education, servility, intellectualism, emotions, utility

* Docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: rafael.fmora@hotmail.com

1. Introducción

De acuerdo a Macionis y Plummer, "la educación es la institución social que permite la transmisión de conocimientos, cualificaciones laborales, normas y valores culturales" (Macionis y Plummer, 2007, 520). De la definición anterior se infiere que la educación juega un papel destacado dentro del entramado social. Por ello, preocupa que la educación del Perú no esté del todo bien, sobre todo si pensamos en la última prueba PISA que nos coloca un bajísimo puntaje. También, enciende las alarmas aquellos reportajes que muestran que la población juvenil no sabe reconocer el rostro de Grau, contar desde el 1 hasta el 10 en quechua o que no saben entender o interpretar la existencia de Sendero Luminoso en nuestra historia. De estas y otras preocupaciones nació la necesidad de emprender esta breve investigación. En realidad, nuestra intención es exponer las debilidades de nuestro sistema educativo, pero, a la vez, quisiéramos llegar a proponer algunas maneras de hacerles frente.

2. Fenomenología de un proceso educativo

Vamos a intentar imaginar la vida de un joven cualquiera en un día de clases cotidiano. Practicaremos una 'fenomenología' descriptiva. Un chico, llamado 'Juan', llega al aula temprano. Se sienta. Espera al docente. Sale a los servicios. Regresa a su carpeta. Ve cómo llega al profesor. Saluda. Saca sus materiales de trabajo. Pone sobre la carpeta el trabajo que dejó su maestro como tarea la clase anterior. Busca su lápiz y su cuaderno. Apaga o baja el volumen de su celular y se prepara a tomar nota de lo que pueda 'atrapar' mientras escucha al profesor. Su profesor enciende su computadora. Abre unos archivos y comienza su sesión. Juan empieza entusiasmado su jornada educativa pero al rato se aburre un poco. Mira su celular porque recibió un mensaje. Se relaja en su asiento para encontrar una posición cómoda. Sale un momento a atender una llamada. Retorna al salón. Hace preguntas para aclarar dudas sobre el tema en cuestión. Escucha con atención lo que le dicen. Observa lo que el profesor apunta

en la pizarra. Presta atención a las consultas de sus compañeros. Mira su reloj. Toma nota acerca de la tarea dejada para la próxima sesión. Su profesor se despide de todos y abandona el aula. Luego, Juan acomoda sus cosas. Sale del salón y, finalmente, conversa con sus amigos mientras se dirige al comedor. Hasta aquí queda anotado un fragmento de un día de clases de nuestro amigo Juan.

3. Dialéctica de la educación

Aunque no muy visibles en el anterior relato es posible detectar algunas contradicciones o enfrentamientos entre ciertos elementos involucrados. A esto es a lo que llamamos 'dialéctica'. Así, el alumno se enfrenta a su profesor a nivel moral, en cuanto a la puntualidad y coherencia, y epistémico, en cuanto a las calificaciones y conocimientos. Los alumnos también se enfrentan a otros alumnos por el puntaje. El ámbito escolar se enfrenta al ámbito social. La tecnología educativa se confronta con la tecnología distractora. El profesor está en conflicto con el sílabo al que debe respetar. El alumno tiene que rendir cuentas a sus padres y a su sociedad. Los docentes deben confrontarse con los padres de familia. Además, los docentes suelen estar enfrentados unos con otros por cuestiones de prestigio y, a veces, por orgullo.

Además, de lo anterior hay algunos intereses en juego que valdría la pena tomar en cuenta. De este modo, las empresas requieren que los colegios formen gente poco educada para que solo sean herramientas útiles. El gobierno busca aprovechar la poca capacidad crítica de la gente para imponer reglas a su propio criterio. La religión asoma su mirada cuando nota perjudicados sus intereses respecto a la enseñanza de sus dogmas. Los medios de comunicación masiva aprovechan la urgente necesidad de distracción de la población para difundir mucha propaganda consumista y programas poco productivos a nivel espiritual. La delincuencia necesita desorden y desorganización de la gente para poder poner en marcha sus planes de asalto.

4. Análisis de la educación

Ahora, trataremos de desdoblar el fenómeno educativo en diversos aspectos. Comenzaremos por evidenciar el servilismo y el intelectualismo presentes en la educación. Luego, estudiaremos el tema de la exigencia docente y las emociones. Y, finalizaremos considerando algunas cuestiones sobre la utilidad y la importancia de la educación.

4.1 Servilismo e intelectualismo de la educación

La educación que conocemos nació en un contexto particular. Fue una estrategia para formar personas con la sola capacidad de obedecer y realizar tareas, es decir, se educaba en el 'servilismo' y, tal vez, esto se sigue efectuando hasta el día de hoy. Además, se debía respetar indiscutiblemente a la autoridad y creer en la posibilidad de la absoluta integridad de una nación determinada. Esa educación primigenia tenía tremendo parecido con una fábrica. Pensemos en aspectos tales como la estructura del lugar de estudio, la numeración de cada persona con un código, el orden del trabajo docente dividido en horas académicas y la disposición de todas las carpetas dirigidas hacia el profesor. Una pregunta interesante sería la de saber si esto se ha superado o aún continúa en la actualidad.

Pero, más que trabajadores, ¿caso la educación no debería formar gente feliz? Uno debería asistir feliz a clase porque algo nuevo aprenderá, porque su profesor le hará ver algo novedoso que, a pesar de estar a la vista, él seguramente no había notado. Así, terminará saliendo de clase contento porque su ignorancia ha disminuido aunque sea un poquito. Cuando afirmamos lo anterior, tenemos en mente la educación suscitadora de Salazar Bondy (1967), la misma que parte de tomar en cuenta la libertad y la creatividad del sujeto que aprende. Ahora bien, es necesario mencionar que en el proceso educativo no solo deben contar los aspectos racionales. También, es importante darle lugar a los sentimientos y

emociones de la gente. Lo que sucede es que el 'intelectualismo' pedagógico ha calado en todo el proceso educativo. Hoy en día lo único que se busca, en la formación temprana, es darle más énfasis a la ciencia y a la tecnología en desmedro del control de emociones del alumno. La creencia promedio es que si conocen matemáticas y ciencias tendrán un mejor trabajo y obtendrán más dinero por sus servicios. Sin embargo, aquello que motive a un educando a asistir a clase no debería ser las implicaciones monetarias del proceso educacional sino su *eudaimonía*, es decir, su felicidad. Se trata de que cumpla con recorrer su camino hacia la consecución de una idea adecuada, equilibrada y moralmente aceptable felicidad.

Para darnos cuenta de la situación de nuestra educación hay que considerar lo que se evalúa en las pruebas tomadas. Los exámenes solo miden conocimientos intelectuales, pero no los sentimentales o introspectivos. Todo indica que se cree que el ámbito de las emociones es de naturaleza privada y que depende de cada uno, pero a nuestro parecer esto no es así. Las pruebas o evaluaciones no solo deberían consistir en argumentar y memorizar algunas ideas. Las emociones deberían ser consideradas, pues si no se las controla adecuadamente la vida social del alumno puede estar en riesgo. Eso debería considerarse a la hora de evaluar. Podría intentar considerarse, por ejemplo, lo que siente y haría un alumno ante una situación afectiva determinada. ¿Qué hacer cuando alguien se encuentra triste o confundido o perdido? ¿Qué decirle a alguien que tiene una enfermedad terminal? ¿Cómo reconfortar (si es que se puede) a alguien que ha perdido a su familiar en un accidente? Estas son las habilidades que harían falta implementar en todo proceso educativo que se precie de ser humanista y que busque mejorar el nivel y la calidad de vida de la sociedad. Es importante que la educación contribuya a formar personas cada vez más sensibles, pero también conocedoras de su entorno y de sus necesidades tanto materiales como espirituales.

4.2 Exigencia docente y emociones

Las políticas gubernamentales pueden ayudar a mejorar esta actual situación de decadencia educativa. El gobierno debería estar preocupado por la calidad educativa de su pueblo. Pero, para esto no basta con solo aumentar el presupuesto al sector educación o incrementar los sueldos de los docentes. Es importante que la ciudadanía sepa para qué se educa y qué conseguirán yendo a su centro educacional. Por este motivo, nos permitimos hacer una sugerencia: debería haber una cultura de concursos permanentes para premiar a los más destacados profesores y alumnos de los centros educativos cada año. Es importante identificar a los mejores profesores para incentivarlos a seguir trabajando de la manera en que lo están haciendo, pues se tratan de pequeños héroes que debemos rescatar del anonimato.

Asimismo, si los centros educacionales tuvieran filtros más exigentes entonces los profesores seleccionados serían los mejores, los más conocedores, los que tienen más capacidad de servicio, los que tienen habilidades más excelentes. Solo deberían enseñar aquellos que en verdad desean que sus estudiantes aprendan. (Y, en la medida de lo posible, hay que evitar esa cultura burocrática del profesor con cargo directivo que solo asiste a reuniones de trámite y que, ya ni estudia ni enseña y tan solo se dedica a firmar y cobrar). Esto implica no solo ser capaces de enseñar conocimientos sino también transmitir valores y exponer actitudes. Esto beneficiaría tremendamente a los alumnos pues educar no es solo difundir ni facilitar conocimientos.

Educar es formar consciencias. Esto significa que la educación ha de buscar darle forma a nuestra manera de pensar, de sentir y de vivir. La educación tiene como objetivo darles pautas a los individuos para que puedan usar sus mentes en determinadas situaciones de la vida concreta. Se trata de preparar a los humanos para la vida ciudadana. Así, una persona educada debería ser una persona capaz de diseñar soluciones nuevas a problemas

conocidos. Hay que insistir en esto. La educación debería servir para dotar de ciertas herramientas mentales, conductuales y lingüísticas. Después de recibir educación el educando debería poder enfrentarse a situaciones cotidianas. Debería haber aprendido a lidiar con la tristeza, la frustración, el éxito, la furia, la ruptura, etc. Hay muchos aspectos emocionales puestos en juego en el proceso educativo. Por ejemplo, los jóvenes suelen estar 'tensos' sobre todo en la etapa de exámenes. A veces no realizan los deberes y se sienten como con 'temor'. Se ven a sí mismos como empleados del saber. Y creen que el profesor es como su jefe. Dependen tanto de él que pareciera que si no fuera por él, no aprenderían y ni siquiera existirían.

Así pues, los aspectos emocionales de la educación son muy importantes. El profesor debe educar con amor, no con el garrote. Muchos docentes, tal vez muy decepcionados de la vida, incluso agreden a sus estudiantes fastidiándolos, amenazándolos o hablándoles en tono burlesco. Curiosamente, a veces el alumno termina aprendiendo más de las actitudes de su docente antes que los contenidos de su asignatura. De este modo, termina repitiendo esos patrones en su casa, en su barrio y hasta en su trabajo.

4.3 Utilidad e importancia de la educación

Casi todos los alumnos comentan que no les ha servido lo que aprendieron en sus centros educativos. La enseñanza de lo abstracto suele no tener sentido para alguien que está esperanzado tan solo en desarrollar tareas monótonas, repetitivas y concretas. Existe la idea de que solo se debe enseñar a memorizar y a resolver mecánicamente ciertas tareas. Por ejemplo, se exige que el alumno memorice la tabla periódica o las fórmulas geométricas. Y, se entrena solo en el arte de resolver problemas tipo. Generalmente, el alumno manifiesta que aprende más en la calle que en la propia escuela. Así, concibe a la escuela como una especie de penitenciaría, cárcel o prisión donde le suprimen la libertad y

piensa que la calle es la 'verdadera escuela de la vida'.

Esto puede explicarse porque la educación de hoy se ve algo desfasada y, además, esta se ha tornado una actividad agobiante y pesada. A veces, el docente llega a dar clases solo leyendo o nada más que dictando. Los alumnos se sobrecargan con tareas y se estresan con la saturación de actividades académicas. Pensemos, por ejemplo, en que se sigue usando tizas, plumones y pizarra y no se logra dar un paso adelante en la modernización de esta situación. Hoy los jóvenes aprenden más viendo videos de internet y jugando (incansablemente) videojuegos que yendo a su propio centro educativo. Así, la tecnología se ha vuelto un motivo de distracción de las clases. El joven que saca su celular para ver su nuevo mensaje demuestra que no le interesa lo que dice el docente. Recurrir al celular es decirle al docente que ha fracasado (a menos que solo lo vea para consultar la hora). Pero, también, incluso esa situación puede aprovecharse pues hay que pensar en la razón que explica el hecho de que los alumnos puedan realizar una actividad (que les resulta divertida) por horas. Puede comentarse en el salón lo que la tecnología nos ocasiona. Por ejemplo, sugiriendo que el que usa su microondas porque no quiere perder su tiempo calentando la comida de modo tradicional se vuelve cada vez un poco más flojo. Esa idea puede explotarse de una manera interesante. El docente puede enseñar que la educación debería mostrar que el esfuerzo tiene como fruto una actitud diferente ante la vida. Así pues, es evidente que nos encontramos en la tensión entre la de desvalorizar el uso inadecuado de la tecnología y, a la vez, usarla a favor de nuestro proceso educativo.

Resulta alarmante el hecho de que el Estado descuide el sector educativo pues esto ha ocasionado que la educación privada sea la mejor opción cuando debería ser la educación propuesta por el mismo Estado la mejor en el mercado. Este descuido ocasiona que la persona solo quiera buscar un mejor empleo con la educación y, por ende, que piense que la

educación no tiene nada que ver con darle un sentido a su existencia en un contexto social dado. Hay que considerar que cuando la educación de una sociedad está en manos de las empresas, estas buscarán formar personas que, de alguna forma, protejan los intereses empresariales. La educación propuesta por el Estado, en cambio, debería buscar representar los intereses de la gente. Por ese motivo, los centros educativos del Estado deberían mejorar su nivel educativo. Lo que está en juego no es poco porque da la impresión de que solo se educa para que el alumno pueda desempeñarse con éxito en el mundo laboral. Es decir, actualmente solo se educa para formar buenos obreros, obedientes y serviles. Todo indica que lo único que se busca es preparar no personas sino 'herramientas': martillos, bistoríes, lapiceros y tuercas andantes.

Así pues, pareciera que la educación, en tanto actividad que busca maneras de otorgar a los alumnos una visión de su sentido de la vida, no sirve. Cuando el alumno se pone a dormir, se aburre o se pone a conversar evidencia poco interés en el tema de la clase y en el modo en que el docente lo imparte. Luego, esto ocasiona que tengamos un ciudadano desconcentrado al cual poco le preocupe el conocimiento y que crezca pensando que no debe intentar aprender de todo un poco sino solo aquello que (dado el caso) le importe. La calidad de la gente que nos rodea es consecuencia directa del nivel educativo promedio impartido en nuestra sociedad. Pero, la educación no debería ser tan desmotivadora. Más bien, debería ser divertida y llamativa. Lo reincidentes: el alumno debería salir de clase contento por haber aprendido algo nuevo. En eso debería enfocarse el docente.

Uno de los principales problemas de la educación es su falta de coherencia. Lo que se aprende no suele tener aplicación directa sobre la realidad. A nivel cognitivo, el conocimiento de las raíces matemáticas o de las relaciones trigonométricas se suele captar como algo totalmente desvinculado con la vida real. Nada más falso. Casi todas nuestras construcciones materiales usan las matemáticas. Además, también es cierto que el profesor avanza en su

tarea educativa y ética, pero sucede que, en ciertos casos, en la casa o en el barrio a nivel moral eso se aniquila. Hay hogares que no refuerzan lo aprendido en clase, más bien proceden arrasando todo lo logrado. Incluso, las peleas de los vecinos o las de la familia tienen como efecto inesperado el destrozar la idea misma de unidad social. A veces, se juzga como entrometido al que intenta calmar las aguas en la discusión de sus vecinos. Por ello, es necesaria una sincronía de objetivos entre los docentes, los padres de familia y la sociedad entera.

5. A manera de cierre

Si dejamos de ver a los alumnos como enrumados a ser solo productores o consumidores de servicios y mercancías de moda, si mejoramos las herramientas tecnológicas de aprendizaje, si cambiamos la impresión del estudiante con respecto a lo que puede conseguir en la sociedad si es que es un buen estudiante entonces se podrá albergar la esperanza de que la educación progrese. Así pues, suscribimos lo que ya mencionamos en otro trabajo:

Para lograr una educación más democrática, humanista y libre se tendría que evitar caer en favoritismos como cuando se separa la paja del trigo y se busca alumnos talentosos para aislarlos del resto. En vez de buscar que todos los alumnos imiten a ese alumno brillante logrando un aula homogénea, se podría aprovechar el talento del estudiante de otra forma.

Por ejemplo, se podría empezar a repartir el poder del profesor a esos alumnos para que sean líderes; esto generará cierta autoridad compartida, además, logrará que el alumno alcance cierta independencia y, a la vez, genere cierta interdependencia entre sus semejantes provocando la necesidad de trabajar en grupo.

Otra variable que podríamos cambiar es la de la calificación. En vez de buscar al alumno que repita bien al profesor, la calificación puede

empezar a ser dialogada para así brindarle herramientas al educando que le ayuden a entender qué criterios se están usando para evaluarlo. Suele ocurrir que para aprobar unos cursos, uno ha tenido que aprenderse todo el discurso del profesor, memorizándolo por completo. Esto no es lo más óptimo aunque pueda inculcar algunas buenas costumbres como el rigor y la disciplina. Es preferible ser indisciplinado a ser memorista.

Por último, hasta el tiempo puede volver a ser controlable por la clase haciendo que el límite de este no se base en una unidad de tiempo determinado sino en la consecución de objetivos específicos planteados. Todo esto nos indica que aprender es algo social. (Mora, 2018, p. 189)

La esperanza, como enseña el mito de Pandora, es lo último que se pierde. No la perdamos, pues la estrategia está planteada y la lucha aún puede hacerse. Solo hacen falta la ambición y la buena fortuna. Y aunque la segunda depende del azar, la primera (que está en nuestras manos) es más que suficiente si pensamos en la mejor manera de hacer una gran tarea para el mañana que a todos los peruanos les pertenece. Es cuestión de decisión.

Referencias Bibliográficas:

- Macionis, J y Plummer, K. (2007). *Sociología*. Madrid: Pearson Educación.
- Mora, R. (2018). "La pedagogía crítica y la educación actual". En: *Revista Ciencias y Humanidades*. Vol. VII, No. 7 Julio-diciembre.
- Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Lima: Arica.

UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A PARTIR DE LAS IDEAS DE VÍCTOR LI CARRILLO CHÍA

A REFLECTION ON THE TEACHING OF PHILOSOPHY FROM THE IDEAS OF VÍCTOR LI CARRILLO CHÍA

Jesús Rodomiro Casquier Ortiz *

RESUMEN

En el presente artículo se plantea una reflexión filosófica acerca de la enseñanza de la filosofía partiendo de las ideas e interpretaciones que hiciera en el siglo pasado el filósofo sanmarquino Víctor Li Carrillo Chía.

Estas reflexiones preliminares buscan esclarecer la propuesta filosófica de Li Carrillo, que guarda relación con el hecho de que la filosofía es esencialmente teoría; dicha teoría, en palabras de Li Carrillo, se llega a conocer mediante la contemplación y el desarrollo del intelecto, motivo por el cual la enseñanza de la filosofía debe contemplar una serie de factores que permitan su aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la filosofía, Filosofar, Víctor Li Carrillo

ABSTRACT

This article presents a philosophical reflection on the teaching of philosophy based on the ideas and interpretations made in the last century by Sanmarquino philosopher Víctor Li Carrillo Chia.

These preliminary reflections seek to clarify the philosophical proposal of Li Carrillo, which is related to the fact that philosophy is essentially theory; This theory, in the words of Li Carrillo, is known through the contemplation and development of the intellect, which is why the teaching of philosophy must contemplate a series of factors that allow its learning.

KEY WORDS

Teaching of philosophy, Philosophizing, Víctor Li Carrillo

* Docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: jcasquiero@gmail.com

1. Introducción

Partiendo de la idea de que en nuestros días la enseñanza y formación de los seres humanos afronta una situación difícil a la vez que precaria en tanto está dirigida a una sociedad que vive a ritmos acelerados, mediados por la tecnología y lo efímero, donde el grueso de personas vive sin una orientación definida y en apariencia direccionados hacia el adoctrinamiento y avasallamiento del ser humano por el ser humano; teniendo en cuenta que los espacios para el desarrollo del pensamiento son cada vez más escasos y asumiendo que los buenos intentos por desarrollar modelos y estrategias que fomenten el pensamiento y el uso de la razón por parte de las personas no se llegan a consolidar. El presente artículo tiene por objetivo presentar el pensamiento del filósofo peruano Víctor Li Carrillo en torno a la enseñanza de la filosofía y los problemas que en esta se presentan, a fin de debatir acerca de la vigencia del mismo en una sociedad como la nuestra que fija sus reglas en relación a lo que la tecnología establece como criterios a seguir en torno a lo que se debe enseñar y como se debe aprender.

Decía Michel Foucault (1984) que cada época histórica tiene una "mentalidad", un determinado tipo de supuestos; de ahí que podemos decir que la educación, entendida como producto histórico, se da en base a las "concepciones" o a la "cosmovisión" no solo de la época sino, también, de la cultura, la sociedad, los grupos de personas y las mismas personas que componen una determinada época (p. 34). El siglo XX es testigo de las ideas planteadas por Víctor Li Carrillo, docente sanmarquino y filósofo conectado con su tiempo, en el que la introducción de nuevas estrategias para la enseñanza de la filosofía, como una disciplina orientada hacia el modelo de iniciación filosófica, han logrado que hoy por hoy termine por consolidarse y mantenerse vigente nociones poco claras acerca de en qué consiste enseñar filosofía; entendiendo a este saber no como teoría sino como "práctica filosófica" que requiere de procesos de

iniciación y formación. Por lo que, si la filosofía se concibe como disciplina, habría que tener en cuenta lo dicho por Luz Cárdenas Mejía al presentar la obra *Didácticas de la Filosofía*:

Esto supone que, para acceder a ella, se debe entrar en contacto con su especificidad, sus formas de preguntar, reflexionar, describir, interpretar, analizar y criticar. Para algunos es necesario acercarse paulatinamente a los estudiantes a través de otras formas de producción cultural, como la literatura o el cine. Para otros, a la disciplina se ingresa al entrar en contacto con su historia, con su tradición, con sus campos de estudio: metafísica, ontología, lógica, ética o estética, o con sus preguntas y problemas. Esto exige la adquisición de un vocabulario especializado y familiaridad con sus métodos. Son necesarios, por lo tanto, las obras de los filósofos en su lengua de origen y buenas traducciones comentadas y críticas; bibliografía especializada que interprete, analice y discuta las posiciones de los filósofos, sus métodos y sus implicaciones, o que divulgue su pensamiento; diccionarios especializados, historias de la filosofía, manuales, bases de datos; contar con recursos informáticos, versiones digitales de los textos, cursos virtuales, chats, páginas web especializadas en filosofía y en su enseñanza, páginas de profesores, blogs y software. Es preciso diseñar ambientes de aprendizaje adecuados para el acercamiento a la filosofía, su divulgación, su aprendizaje y la integración a la comunidad académica en filosofía. Promover formas apropiadas de lectura, escritura y discusión. Divulgar el conocimiento filosófico, las interpretaciones y discusiones mediante su publicación en artículos de revista, libros impresos o digitales. Construir espacios de encuentro entre los estudiantes, de estos con los profesores de filosofía, con miembros de otras comunidades académicas y culturales y con la comunidad en general (2012, p. 6).

No buscamos reflexionar en esta oportunidad acerca de si la filosofía es o no enseñable, sino que tomamos como realidad el hecho de que la filosofía ha atravesado, y atraviesa, un recorrido histórico en el cual la

producción del saber se desarrolla de manera constante, sin dejar de lado el dialogo teórico; y, si bien nuestro objetivo en esta oportunidad es práctico, no por ello deja de estar relacionado con la especulación teórica en torno a la reflexión que sobre los modelos pedagógicos más apropiados para la didáctica de la filosofía han elaborado algunos autores que nos precedieron.

María Cecilia Posada Gonzales (2011), por ejemplo, al referirse a los múltiples sentidos que se le pueden dar a la enseñanza de la filosofía recomendaba no dejar de tener en cuenta que:

La tradición filosófica occidental contiene una monumental obra, fruto de la actividad pensante de muchos hombres. Si existe un saber llamado Filosofía, no es otro que este legado escrito de los filósofos. Aunque la opinión común cree que por el mero hecho de utilizar la razón estamos desarrollando el espíritu filosófico, que por el mero ser racionales podemos emitir juicios autorizados sobre los problemas filosóficos, ello no es así. Hace falta estudiar con rigor la Historia de la Filosofía y el pensamiento de los grandes filósofos para poder acceder a este saber y para poder formar nuestro "espíritu filosófico", concebido ahora sí de manera esencial o propia (p. 13).

Cosa parecida sucede también con las ideas expuestas por German Vargas Guillen (2011) que, al describir las peculiaridades de la enseñanza de la filosofía, manifestaba que:

(...) esencialmente, la esfera de la práctica, el ámbito de intervención del filósofo y la esfera de socialización o publicación primaria no solo de los resultados de la investigación, sino también de lo que se ha acumulado históricamente, en la configuración de la filosofía misma como disciplina. Sin embargo, por paradójico que parezca, los programas universitarios de formación en la profesión rara vez reflexionan sistemáticamente sobre este particular; e incluso, el asunto tiende a verse a veces como "algo no filosófico" o "propio de los

pedagogos" con lo cual se sitúa fuera del espacio de la reflexión filosófica en cuanto tal (p. 37).

Entonces, con el fin de aclarar la propuesta que en torno a la enseñanza de la filosofía elaborara Li Carrillo, hemos dividido el presente trabajo en 4 apartados, el primero aborda la ideas que el filósofo peruano tiene acerca de la enseñanza de la filosofía; el segundo plantea una serie de características por las que se puede entender que la filosofía es esencialmente teoría basándose en una interpretación que se funda en tres significados para el vocablo visión, entendiendo a esta última como: información, consideración y, por último, contemplación; el tercer apartado busca establecer la relación que se da entre filosofía e inteligencia como resultado de concebir a la filosofía como teoría y a la inteligencia como una actividad del pensamiento delimitada por la razón. Por último, se presenta el proyecto de enseñanza de la filosofía propuesto por el autor motivo de nuestras investigaciones, no como un saber ya hecho sino como un saber que se hace y rehace constantemente, ya que como bien dijera en su momento Víctor Li Carrillo Chía: "La filosofía ha conocido en su historia más de un ocaso, pero también más de un renacimiento". filosofía e inteligencia como resultado de concebir a la filosofía como teoría y a la inteligencia como una actividad del pensamiento delimitada por la razón. Por último, se presenta el proyecto de enseñanza de la filosofía propuesto por el autor motivo de nuestras investigaciones, no como un saber ya hecho sino como un saber que se hace y rehace constantemente, ya que como bien dijera en su momento Víctor Li Carrillo Chía: "La filosofía ha conocido en su historia más de un ocaso, pero también más de un renacimiento".

2. Víctor Li Carrillo y la Enseñanza de la filosofía

La enseñanza de la filosofía afronta una situación difícil y precaria. La evolución del saber, la orientación de la cultura, la organización del mundo actual, parecen incompatibles no solo con la enseñanza sino

con la existencia misma de la filosofía, y a medida que se consolidan las tendencias profundas de nuestro tiempo, otros intereses solicitan la vocación y el esfuerzo de la inteligencia, hasta convertir el ejercicio de la filosofía, al menos en apariencia, en tarea adventicia, ilegítima y supernumeraria (2008, p. 37).

Cualquiera diría que este diagnóstico es uno más de los tantos que se pronuncian día a día cuando toca reunirse a pensar y hablar acerca de la enseñanza de la filosofía, pero resulta que con estas palabras, Víctor Li Carrillo daba inicio a las lecciones que impartió en el Instituto Raúl Porras Barrenechea¹ de la cuatricentenaria Universidad Nacional Mayor de San Marcos, allá por el año de 1967.

Ante tal diagnóstico, cinco décadas después, surge la interrogante que, ante la vorágine de planteamientos en torno a la enseñanza de la filosofía, aborda una serie de hechos que nos permitirán asumir, o no, la vigencia del pensamiento del filósofo peruano Víctor Li Carrillo y de su propuesta en torno a la enseñanza de la filosofía, en tanto son muchas y variadas las teorías que se han formulado al respecto, así como muchos los modelos educativos que se han trazado a lo largo del proceso civilizatorio del ser humano. De ahí que debamos tener en cuenta que los paradigmas propuestos, siempre han presentado anomalías, ante tal situación vemos por conveniente, afrontar los vacíos teóricos a partir de las reflexiones que sobre la enseñanza de la filosofía planteó Víctor Li Carrillo.

Consideramos por ello que, tanto hoy en día, como en la época que fueron planteadas sus ideas, estas mantienen total vigencia, sobre todo para todos aquellos que desean dedicarse a tan loable labor, la cual es motivo de debate y de reflexión constante, sobre todo en un escenario como en el que nos toca elaborar nuestras especulaciones y postulados al

respecto, y en donde, además, el fenómeno tecnológico se encuentra en constante crecimiento y consolidación, debido a que en esta época, el ser humano, va reduciendo la brecha digital y se vuelca hacia los medios de comunicación, lo que a la larga permite dar cuenta, al menos en apariencia, de que se tiene mayor acceso a la información, al saber y a las formas que nos permiten seguir evolucionando como seres humanos pero que en el fondo, como sociedad, es motivo de vergüenza porque los medios de comunicación tienen intereses específicos distintos a los intereses de la educación entendida como herramienta de evolución del ser humano.

Es por estos motivos por los cuales resultará adecuado aclarar algunas dudas respecto a la práctica educativa en lo concerniente a la filosofía y su enseñanza. Sobre todo teniendo en cuenta que al parecer ha sido dejada de lado por los docentes en esta época, irónicamente denominada sociedad de la información y el conocimiento, y que nos ha llevado a un punto en el cual gran número de los docentes dedicados a la enseñanza de la filosofía se han vuelto repetidores de conceptos antes que transmisores y forjadores de pensamientos auténticos, porque actúan y viven de manera inauténtica y desnaturalizada, viendo en la enseñanza del ser humano solo una oportunidad lucrativa antes que una oportunidad formativo-evolutiva.

Pero, ¿quién es Víctor Li Carrillo? y ¿por qué deberíamos tomarnos un tiempo para reflexionar en torno a sus planteamientos, propios quizá de épocas pasadas? De manera breve podemos indicar que el autor al que nos referimos ocupa un lugar importante dentro de las mentes más lúcidas que vio el siglo XX peruano. Estudioso y con una profunda vocación no solo para la adquisición del conocimiento sino, también, para la enseñanza, las aulas sanmarquinas escucharon sus ideas, planteadas de manera sistemática, acertadas y

¹ El Instituto Raúl Porras Barrenechea de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (siglas: IRPB-UNMSM), es un instituto de investigaciones peruanistas ubicado en Lima, Perú, creado en 1964 por la universidad en homenaje al ilustre maestro sanmarquino, historiador peruano y diplomático Raúl Porras Barrenechea. El instituto cumple las funciones de un Centro de Altos Estudios y de Investigaciones Peruanas, desarrollando y promoviendo investigaciones principalmente relacionadas con las áreas de letras, humanidades, artes y ciencias sociales. Para este fin, el instituto pone a disposición de los investigadores y del público en general una biblioteca especializada en los campos mencionados.

de una impecable pulcritud, tanto en su época de estudiante como de maestro. Además, debemos tener en cuenta que Li Carrillo, fue un filósofo que supo conectarse con su momento histórico a la vez que se adelantó a su época, buscando en la interdisciplinariedad, de la que tanto se habla hoy en día, aquellas herramientas que permiten un enriquecimiento conceptual para el desarrollo de la filosofía en relación con otros ámbitos del saber, al punto que se especializó no solo en filosofía sino, también, en filología, historia de las ciencias, matemáticas, y lingüística. Cabe resaltar que a nivel filosófico llegó a conformar un grupo que recibió clases del mismísimo Martin Heidegger.

Entonces, aclarado ese punto en torno al autor que suscita nuestras cavilaciones, partimos de la idea de que en nuestros días la enseñanza y, sobre todo, la formación de los seres humanos afronta una situación complicada puesto que está dirigida a una sociedad que vive a ritmos acelerados, mediados por la tecnología y lo efímero, ligada a lo banal y a la pérdida de un horizonte de sentido que tenga sentido, donde el grueso de personas vive sin una orientación definida y en apariencia direccionados hacia el adoctrinamiento y avasallamiento del ser humano por el ser humano; será menester, además, tener en cuenta el hecho de que los espacios para el desarrollo del pensamiento del pensamiento resultan cada vez más escasos en sociedades que viven el día a día ávidos de resultados que puedan ser medibles y que vayan más allá de los buenos intentos por desarrollar modelos y estrategias que fomenten el pensamiento y el uso de la razón por parte de las personas.

De ahí que las ideas que someteremos a juicio tienen por objetivo presentar el pensamiento del filósofo peruano Víctor Li Carrillo en torno a la enseñanza de la filosofía y los problemas que en esta se presentan, a fin de debatir acerca de la vigencia del mismo en una sociedad como la nuestra que fija sus reglas en relación a lo que la tecnología establece como criterios a seguir incluso en entornos donde el debate se plasma alrededor de lo que se debe enseñar y como se debe aprender.

3. La filosofía es esencialmente teoría

Y es que la filosofía, entendida como teoría, para Li Carrillo (2008), es un hecho que nos permite caer en la cuenta que "teoría quiere decir en griego: visión" (p. 57), una visión que "se desencadena con el asombro o con la curiosidad" y encuentra su culminación "unas veces en el éxtasis y otras en el saber" (p. 57). De ahí que Li Carrillo planteara, en su interpretación al respecto, tres significaciones principales alrededor de la palabra teoría, las cuales presentamos a continuación, sin hacer una diferenciación de orden jerárquico.

En primer lugar, podemos entender a la teoría como visión, pero no una visión como el simple acto de ver, sino como información, la cual está estrechamente relacionada con la curiosidad y el deseo de instruirse. Siendo que de esta visión se puede dar testimonio de aquello que nos causó curiosidad al punto que nos llevó a informarnos más al respecto, como cuando se visita un lugar o se observa las acciones que realizan las personas o los acontecimientos propios de la vida (Cfr. p. 57).

En segundo lugar, se puede entender a la teoría como consideración, consideración como la que se tiene acerca de los fenómenos naturales y los cuerpos celestes, ya que esta acepción guarda relación con "la observación y explicación del curso de los planetas, la sucesión de las estaciones, el origen de las lluvias y de cuanto fenómeno de la naturaleza podamos dar cuenta". De esta manera la visión de la teoría termina constituyéndose como el saber, entendido este último como el conocer. Afirmaba Li Carrillo que: "a esta visión de las cosas se le llamaría más tarde nous, entendimiento" (p. 58), su origen es el asombro; y con el asombro hemos manifestado ya que se da inicio a la filosofía.

En tercer lugar, entendemos a la teoría como contemplación, donde la significación del vocablo teoría está ligada a lo religioso, "entendida la contemplación en este aspecto como un estado en el cual el espíritu del que

asiste a un acto litúrgico da testimonio de su piedad con su presencia y su recogimiento". Recordemos que este aspecto visual, como culto religioso, guarda estrecha relación con la concepción que el pueblo griego tenían de sus dioses, que tenían "como una de sus principales características a la excelencia, entendida como unidad de la belleza y la bondad como prueba de una unidad indisoluble y esencial" (p. 59).

Entonces, dicho lo anterior, podemos dar cuenta de que la significación misma de la palabra "teoría" designa aquello que constituye el dominio universal de la filosofía: "la información acerca de la experiencia humana, la consideración de la naturaleza y la contemplación de lo divino" (p. 59).

Por la misma razón, "a partir de la teoría resulta posible definir un modo de vida, una concepción de la existencia en tanto la teoría no es solo un régimen de pensamiento sino, un proyecto humano y destino escogido", de manera que en la cultura griega, los primeros pensadores, afianzaron una forma de vida que tenía como singularidad el hecho de estar "exclusivamente consagrada al quehacer de la teoría en todas sus variedades", cuando se vive la vida en esta forma, se logra encontrar en la teoría tanto la plenitud como la justificación de la misma, esto permite dejar de lado "los asuntos de la ciudad, las empresas de la guerra, las glorias del estadio, los problemas privados y la gestión del trabajo y las riquezas propias de otro proyecto de vida, del otro destino disponible", en tanto que la vida teórica, aquella que está orientada a la contemplación, "excluye el interés, la utilidad y, en su expresión más rigurosa, la acción misma" (p. 60).

Es así como esta contemplación, "que es al mismo tiempo información y consideración, termina representando el más digno de los cometidos humanos, por el que se puede y debe aventurar la vida". Teniendo en cuenta, claro está, que una vida exenta de riesgos o amenazas es algo impensable para los seres humanos, y en este caso no es la excepción ya que "aspirar a la vida teórica equivale a afrontar la autoridad de la ideología dominante y la moral tradicional, lo

que se traduce en la incompreensión, la burla, el descredito público y hasta la persecución organizada". Li Carrillo da un claro ejemplo de lo dicho, cuando se refiere a Sócrates como un ser "empobrecido por desatender sus asuntos privados, sospechoso de corrupción e impiedad y llevado a la ridiculización por la pluma de Aristófanes, condenado por sus conciudadanos en nombre de los valores tradicionales" (pp. 61-62).

De ahí que se pueda pensar, como característica principal de la vida teórica, que el sabio debe mantenerse en aislamiento, vanagloriándose de la soledad que su vocación le requiere y que la vida teórica le permite, entendiendo que su individualismo lo lleva a ir "más allá de la existencia compartida en tanto no está sujeta a la conveniencia personal ni se detiene en pasiones menudas". Por eso, para algunos, esta forma de vivir resulta imposible, en tanto se estaría proponiendo un ideal alimentado por la fantasía, donde en vez de "vivir la vida" se propone un sueño ideal, el cual puede ser visto como "un ideal engastado en los sueños de los seres humanos debido a que "la teoría, en última instancia, representa la más alta posibilidad de la inteligencia humana, en tanto la visión de la teoría, de donde proviene el saber, de donde proviene la filosofía, evoluciona en función de la inteligencia" (p. 62).

4. Filosofía e Inteligencia. Una relación concordante

Si entendemos que el desarrollo teórico es "la más alta posibilidad de la inteligencia humana", aquellos que nos dedicamos a la reflexión filosófica nos encontramos ante la posibilidad de asumir y desarrollar una vocación filosófica, precedida por una actitud filosófica, que guarde relación con el uso de la inteligencia, entendida esta última, por Li Carrillo (2008), como "la visión que trasciende lo sensible y se eleva hasta la realidad última" (p. 62); teniendo en cuenta que una visión de este tipo no se da de la noche a la mañana, es un proceso arduo que evoluciona en base a cómo se ha ido adaptando la inteligencia a aquellas exigencias que nos ha planteado la acumulación de

información y el desarrollo del saber.

A medida que el saber progresa, que unos problemas se resuelven, aparecen otros determinados por los anteriores. Hay un encadenamiento de problemas y soluciones. En la actividad de la inteligencia interviene un efecto de complicación. Los griegos descubren que la misión de la inteligencia no es solo el logro de la visión fundamental, sino que esa visión fundamental está condicionada por la necesidad de solventar problemas, de responder enigmas, de reducir dilemas. La visión fundamental no se alcanza sino dando cuenta de las cosas. Dar cuenta es explicar, encontrar la razón, decir el porqué (p. 64).

En este escenario la teoría se pone al servicio de la construcción de razones, de fundamentaciones, aclaraciones y explicaciones de aquellos cuestionamientos que nos han llevado a desarrollar el ámbito teórico debido a la serie de especulaciones que se han podido elaborar en tanto la realidad está constituida por un conjunto organizado de cosas que se articulan e interrelacionan, que hay que desentrañar ya que, por lo general, este tipo de cosas no son visibles ni asimilables mediante los sentidos sino es a través de la teoría y el desarrollo intelectual al que nos lleva la necesidad de aclarar aquello que nos causa desconcierto, admiración y asombro.

Con esto tenemos que la concordancia entre filosofía e inteligencia, se da en el ámbito de lo teórico debido a la articulación racional y organizada que se busca darle a la realidad la que no se obtiene a través de una "intuición inmediata sino como una representación sinóptica, construida por el pensamiento" (p. 65).

De ahí que podemos establecer que la filosofía surge como una consecuencia, como un producto de la inteligencia, pero esta obra no es tarea fácil, ha habido que adquirir una serie de manifestaciones de la realidad, conceptos primitivos, los cuales se han ido constituyendo

como presupuestos conceptuales y doctrinales pero no amparados en la dogmatización, sino en "la construcción intelectual de una modalidad de la visión" que, al mismo tiempo participa de sus caracteres y que permite se termine constituyendo el pensamiento, algo que se suele concebir "a menudo como un don del destino o como inspiración de las musas (p. 78).

Con el fin de aclarar la propuesta que en torno a la enseñanza de la filosofía elaborara Li Carrillo tendríamos que tener presente, la relación que se establece entre razón, lenguaje y filosofía; algo que abordaremos en un artículo posterior, por ahora buscamos, a continuación, presentar el proyecto de enseñanza de la filosofía propuesto por el autor.

5. La propuesta de Víctor Li Carrillo en torno a la enseñanza de la filosofía

La intención de Li Carrillo en torno a la enseñanza de la filosofía parte por examinar las posibilidades de establecer un proyecto de didáctica de la filosofía que se construya a partir de la teoría de la esencia de la filosofía, en tanto hasta la fecha que le tocó presenciar, e incluso podríamos decir que hasta nuestros tiempos, "no se ha podido conciliar, salvo excepciones², el rigor filosófico con el espíritu pedagógico debido a que ambos suponen no solo un dominio específico sino medios y metas distintos" (2008, p. 97).

Actualmente las universidades que enseñan filosofía –y no me refiero a un simple curso de Introducción a la Filosofía que se dicta en unos cuantos meses sino a la enseñanza de la filosofía como carrera profesional son pocas–, no se está enseñando a pensar, reflexionar o razonar sino que en lo que se está haciendo hincapié es en la formación técnica y tecnológica, y es que no sólo no se le da el suficiente valor a la enseñanza de la filosofía sino que este es un problema que engloba

² Excepciones como las propuestas de iniciación filosófica planteadas por sus contemporáneos: Salazar Bondy y Miró Quesada.

también a la enseñanza de las Humanidades. Se prefiere formar al hombre para que produzca acriticamente, en vez de formarlo para que piense. Considero que el aprendizaje de la técnica y la tecnología es importante, su importancia radica en que son herramientas para el desarrollo del hombre, pero no pueden ser vistas como finalidad ni del hombre ni de su aprendizaje (Casquier, 2011, p. 42).

Y es que la filosofía decía Li Carrillo (2008), se termina ejerciendo "sobre el auditorio indiferenciado de la racionalidad humana de todos los seres racionales", mientras que la pedagogía lo que hace es admitir "la racionalidad como un supuesto", donde hay que dejar establecidas las condiciones que son propias a cada auditorio en particular, lo que lleva constantemente a "conflicto de intereses o de jerarquías que no favorecen una adecuada colaboración" (p. 98).

Víctor Li Carrillo (2008), nos hace caer en la cuenta de que, en todas las disciplinas, "existen divergencias análogas entre las necesidades de la especialización y las necesidades de la enseñanza". ¿por qué en el caso de la filosofía tendría que ser distinto?, al contrario, "tales divergencias adquieren un carácter más profundo, en razón de la naturaleza misma de la disciplina filosófica, cuya vocación universalista no admite sino aquello que ha sido sancionado por sus métodos de validación interna"; de ahí que afirmábamos en líneas precedentes que la creación puede ser un acto individual "solitario" pero no un estado de soledad, sino una vida que se fortalece en comunidad con lo universal, admitiendo como supuesto el hecho de que: "la racionalidad de todos los seres humanos, es decir la filosofía, sea enseñable" algo que ya será materia de debate en el ámbito de la pedagogía, la misma que será la encargada de "dar cuenta y establecer, desde una óptica distinta, lo que es enseñable y lo que no lo es" (p. 98).

Tal como mencionaba Yolanda López Herrera cuando en su tesis hacía referencia a una nueva mirada desde el campo de la pedagogía, la cual nos permitiría conducirnos

hacia múltiples miradas de la realidad:

Asuntos como la enseñabilidad, educabilidad, didáctica, pedagogía y formación han provocado movilidad en torno a cuestionamientos que permiten tener una mirada reflexiva de los asuntos que intervienen en la reconfiguración del sujeto educable como ser en proceso de perfectibilidad hacia la formación humana. (2012, p. 61).

Por nuestra parte, vemos pertinente indicar que la conciliación entre filosofía y pedagogía es posible si la doctrina filosófica es verdadera y enseñable ya que, "a diferencia de otras disciplinas, la filosofía no es un saber ya hecho sino un saber que se hace y se rehace constantemente", los griegos eran conscientes de la diferencia entre la filosofía que es "creada" y la filosofía que se puede enseñar, también lo era Li Carrillo ya que pensaba que: "no todo puede enseñarse, porque mucho de lo que se enseña no puede ser comprendido sin supuestos previos, sin convenios particulares, sin un lugar común en donde aquello que es esencial en una doctrina pueda correr el riesgo de ser deformado o desnaturalizado" (p. 99).

Podemos relacionar estas observaciones de Li Carrillo con los motivos que, posteriormente, planteaba Fernando Savater (1997) sobre la llamada crisis de las humanidades en la época actual, donde tenemos que:

El profesor que quiere enseñar una asignatura tiene que empezar por suscitar el deseo de aprenderla: como los pedantes dan tal deseo por obligatorio, sólo logran enseñar algo a quienes efectivamente sienten de antemano ese interés, nunca tan común como suelen creer. Para despertar la curiosidad de los alumnos hay que estimularla con algún cebo bien jugoso, quizá anecdótico o aparentemente trivial; hay que ponerse en el lugar de los que están apasionados por cualquier cosa *menos* por la materia cuyo estudio va a iniciarse. Y esto nos lleva a la equivocación metodológica de la pedantería: empezar a explicar la ciencia por sus fundamentos teóricos en lugar de esbozar

primero las inquietudes y tanteos que han llevado a establecerlos. (...) Lo primordial es abrir el apetito cognoscitivo del alumno, no agobiarlo ni impresionarlo (pp. 124-125).

De ahí que los griegos, según Li Carrillo (2008), "prefirieran limitar voluntariamente el ámbito de su audiencia en concordancia además con la tradición del esoterismo, heredado de los círculos órficos y de las sectas pitagóricas" (p. 99), ya que llegaron a percatarse de la particular situación que corresponde a la enseñanza de la filosofía; de donde se infiere que "el problema inicial que afronta su enseñanza se da debido a la antinomia discernible entre filosofía y pedagogía, de donde resulta la ausencia de una doctrina universal en la didáctica de la filosofía" (p. 105).

Además, podríamos afirmar que la didáctica de la filosofía no llegará a constituirse si no logra superar el dogmatismo y el empirismo que le nublan de buscar, en la esencia de la filosofía, su inspiración permanente y, en los progresos del saber contemporáneo, sus normas y métodos. En otras palabras el concepto de filosofía determina la doctrina de su enseñanza, en tanto la filosofía se constituye en el aprendizaje por excelencia en donde el asombro, la teoría, el logos y la verdad constituyen el trasfondo del quehacer filosófico y ponen en perspectiva el hecho de que la filosofía no puede, ni debe, renunciar a su misión principal que consiste en "revocar las certezas, en problematizar el mundo real, trascender los fines positivos de la sociedad, porque es con este modo con el cual resulta posible determinar los principios y los fundamentos de la visión del universo" (p. 109).

Pero la filosofía es también teoría, que se arma en base a "la visión sinóptica de la realidad que se traduce en la organización de conceptos según la regla de la compatibilidad". Sin embargo, vemos como desde la modernidad la palabra "teoría" parece reservada al ámbito de la explicación científica. Ante ello, aquellos que se dedican a la enseñanza de la filosofía deberían volver a poner en evidencia la naturaleza teórica de la filosofía, ya que "la

filosofía es teórica en el sentido que es trascendencia de la realidad, ya que no solo no está subordinada a la realidad, sino que además va tras la búsqueda de sus fundamentos". Y es que, "en tanto la filosofía es teórica, la filosofía es hegemónica, a la vez que se nos presenta como una construcción racional, un sistema de conceptos, que debe entenderse primero globalmente y solo después en sus elementos constitutivos" (p. 110).

Para Víctor Li Carrillo, "la enseñanza de la filosofía, en muchos de los casos, ha sido concebida como vulgarización y no como iniciación". Cuando se da la mencionada vulgarización, sea cual sea la disciplina, se reduce a "dar a conocer resultados, excitar el interés, mostrar la importancia, señalar problemas, hacer comprender aquello que se enseña". Se piensa que la máxima kantiana se refiere a que lo correcto es solamente "enseñar a filosofar antes que enseñar filosofía" lo que ha llevado a serios problemas de sentido para aquellos que se dedican a la enseñanza de la filosofía como el más puro de los saberes. Con esto, podemos decir que lo que se ha terminado desarrollando es un escenario en el que emplean solo recursos inmediatos para la práctica docente, como son: "el lenguaje común, la experiencia cotidiana, la analogía y la metáfora". En otras disciplinas, los procedimientos didácticos, se fijan "no a partir de los principios de la vulgarización sino a partir de los principios de la iniciación" (p. 133).

Ahora bien, tengamos en cuenta que "la iniciación no consiste en evadir dificultades sino presentar, gradualmente el contenido de una disciplina", lo que lleva a que uno deba conocer de manera elemental "la terminología, de las formas de razonamiento, de los métodos y las técnicas propias de la disciplina que se enseña. Es así que "podemos hablar de la iniciación como formación y no como mera trasmisión de información" (p. 134).

Esta es la propuesta de Víctor Li Carrillo de donde resulta que "la enseñanza de la filosofía no debe ser vista, en última instancia como un oficio, sino como una vocación"; tal

vocación debe bastar para subordinar a cualquier doctrina didáctica. De donde tenemos que "no se enseña filosofía sin libertad ni sin compromiso: sin la libertad en la búsqueda y sin el compromiso con la verdad" (p. 134).

6. Conclusiones

Las ideas que se esgrimen sobre el sistema educativo peruano y los modelos de enseñanza, en particular las decisiones que se toman en torno a la universidad peruana, tienen la obligación de no quedarse en un inmovilismo reflexivo ni en una inacción pedagógica ya que esta actitud hacia el tema termina ocasionando que la educación en general, y la enseñanza de la filosofía en particular, atraviesen una fuerte crisis de sentido.

Los seres humanos, en esta época, debemos ser conscientes de que nos encontramos en un mundo cambiante y signado por la abundante información y el desarrollo productivo del conocimiento; de ahí que resulte importante la consolidación del desarrollo de la filosofía a nivel teórico como herramienta para el despegue intelectual de la humanidad en su conjunto.

La misión de la educación superior que es impartida por las universidades debería apuntar a: educar y formar al ser humano, así como emprender investigaciones que permitan contribuir al desarrollo duradero y al mejoramiento de la sociedad; este tipo de educación debe contar con el aprendizaje de métodos para la reflexión, la abstracción y el desarrollo de un pensamiento propio que a la vez sea crítico. Algo que, si bien no es exclusivo del ámbito filosófico, debería ser una obligación en las nuevas propuestas educativas; estas deberían contar, además, con el apoyo real y sostenido del Estado ya que, de esta manera se podría formar profesionales altamente capacitados y calificados que a la vez aportarían en el desarrollo del país.

Referencias Bibliográficas:

- CASQUIER ORTIZ, Jesús Rodomiro. (2011). *La importancia de las aulas virtuales para la enseñanza de la filosofía*. (Tesis de pregrado). UNMSM, Lima.
- FOUCAULT, Michel. (1984). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- LI CARRILLO, Víctor. (2008). *La enseñanza de la filosofía*. Lima: Fondo Editorial de la universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- LOPEZ HERRERA, Yolanda. (2012). *Educabilidad y enseñabilidad relación potenciadora de las prácticas pedagógicas de las matemáticas*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales, Caldas, Colombia.
- POSADA GONZÁLES, Luz. (2011). "La pregunta y el asombro filosóficos". En: Cárdenas, Luz y Carlos Restrepo (ed.) *Didácticas de la filosofía*, vol. 1, Capítulo II, pp. 11-22. Bogotá: San Pablo.
- SAVATER, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- VARGAS GUILLÉN, Germán. (2011). "Hacer-se sujeto, una perspectiva para la enseñanza del filosofar en la educación secundaria". En: Cárdenas, Luz y Carlos Restrepo (ed.) *Didácticas de la filosofía*, vol. 1, Capítulo III, pp. 37-55. Bogotá: San Pablo.

«ACONTECIMIENTO-VERDAD Y REDUCCIÓN EN LA POESÍA DE JOSÉ WATANABE»

«EVENT-TRUTH AND REDUCTION IN THE POETRY OF JOSÉ WATANABE»

Victor Manuel Rojas Rivera *

RESUMEN

En la obra poética de José Watanabe, se manifiestan nítidamente hechos vinculados a su vida y su saber: la mitología andina, los episodios referidos a su salud y a la muerte de sus familiares, el sincretismo verbal –proveniente del haiku–, y la presencia desacralizada de Jesucristo. Estos rasgos nos dan señales que en la poética de Watanabe están circunscritas de un modo particular el estatuto acontecimiento-verdad. En razón de estos registros se describen lo que en el plano racional son las verdades y los acontecimientos.

Palabras clave:

PALABRAS CLAVE

Poética de Watanabe, verdades, acontecimientos, mitología andina, sincretismo verbal, acontecimiento-verdad, reducción.

ABSTRACT

In the poetic work of José Watanabe, events related to his life and his saber are clearly manifested: the Andean mythology, the episodes related to his health and the death of his relatives, the verbal syncretism -from haiku-, and the desacralized presence Jesus Christ These features give us signs that in Watanabe's poetics the statute of fact-facts is circumscribed in a particular way. On the basis of these records, what is found on the rational level is truths and events.

KEY WORDS

Watanabe poetics, truths, events, Andean mythology, verbal syncretism, event-truth, reduction.

* Docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán: vittorojas@gmail.com

1. Introducción

Para entender la poesía de José Watanabe hace falta, necesariamente, conocer su esencia: su origen ancestral, su intimidad personal y familiar, su terruño y la cultura practicada en él. Sucede que la poesía de Watanabe está nutrida de su vida misma. Por ejemplo, sería inaccesible hallar alguna explicación sobre la lectura del poema "El nieto": "*Una rana emergió del pecho desnudo y recién muerto / de mi abuelo, Don Calixto Varas. / Libre de ataduras de venas y arterias, huyó / roja y húmeda de sangre / hasta desaparecer en un estanque de regadío*" (Watanabe 1989: 75). Si se ignorase la cultura de Laredo, estos versos constituirían un enigma; sin embargo, a la luz del saber mítico del terruño de Watanabe, se puede explicar que este es una recreación del mito que da cuenta de que el hombre no padece, en ningún caso, de muerte alguna, sino que este sufre muchas metamorfosis, que cuando exhala su último aire el hombre sale transformado en rana para continuar con su existencia; es decir, la vida prosigue bajo otra forma.

En este sentido, la poética de Watanabe tiene la marca de su saber, su padecer y la idiosincrasia de su pueblo, entre otros aspectos. Estas inscripciones serán explicadas haciendo uso de las teorías de J. Lacan, M. Recalcati y A. Badiou, referidas al *acontecimiento-verdad* y *reducción-amplificación*.

2. Apuntes liminares

La obra poética de José Watanabe Varas (Laredo: 1946; Lima: 2007) está compuesta por: *Álbum de familia* (1971), *El huso de la palabra* (1989), *Historia natural* (1994), *Cosas del cuerpo* (1999), *Antígona* (2000), *Habitó entre nosotros* (2002), *La piedra alada* (2005) y *Banderas detrás de la niebla* (2006).

En 1970 ganó el premio "Poeta Joven del Perú" con el libro *Álbum de familia*. Luego de la publicación de este libro, ocurrida en 1971, pasaron dieciocho largos años de silencio, hasta la aparición de *El huso de la palabra* (1989),

su segundo libro. Desde entonces su lírica obtuvo un merecido reconocimiento, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Son España, Colombia, México, Venezuela y Escocia, entre otros, los países que acogen con beneplácito su obra, mereciendo de ellos antologías y estudios críticos en los que resaltan su calidad poética.

También su producción ha sido replicada en antologías: *Path Trough the Canefield* (C. A. de Lomellini y David Tipton, trds.), Edinburgh: White Adder Press (1997); *El guardián del hielo* (Piedad Bonnett, ed.), Bogotá: Grupo Editorial Norma (2000); *Elogio del refrenamiento*, Sevilla: Editorial Renacimiento (2003); *Lo que queda*, Caracas: Editorial Monte Ávila (2005); y, *Poesía completa*, Valencia: Editorial Pre-Textos (2008).

A la producción señalada se adicionan siete libros reseñados como *Cuentos Infantiles Peruanos S. XX*, serie Quirquincho, publicados en Lima, bajo el sello de Peisa. Los textos aludidos están dirigidos a un público infantil.

Watanabe siempre estuvo vinculado al arte; valiéndose de una beca, que lo llevó a Baviera, se especializó como guionista y director artístico. En la faceta cinematográfica le pertenecen los guiones de: *La ciudad y los perros*, *Maruja en el infierno*, *Ojos de perro* y *Alias la gringa*, *Reportaje a la muerte*, y *Anda, corre, vuela*.

3. Exégesis poética inicial

En la obra poética de José Watanabe, se manifiestan nítidamente hechos vinculados a su vida y su saber: la mitología andina, los episodios referidos a su salud y a la muerte de sus familiares, el sincretismo verbal –proveniente del haiku–, y la presencia desacralizada de Jesucristo. Estos rasgos nos dan señales que en la poética de Watanabe están circunscritas de un modo particular el estatuto *acontecimiento-verdad*. Partamos por describir, en esta primera parte, de modo sucinto, lo que en el plano racional son las verdades y los acontecimientos.

3.1 Presencia del mito

Laredo es un lugar que en la época de apogeo de la caña de azúcar acogió a un sinnúmero de foráneos que llegaron a él por razones laborales. Una gran mayoría descendió de la parte andina de La Libertad, portando su cultura y cosmovisión, saberes que a lo largo del tiempo logró incrustarse y perennizarse, enriqueciendo su identidad.

El mito y la cosmovisión andina están en muchos textos poéticos de Watanabe. En el poemario *el Huso de la palabra* (1989), el texto "El nieto", p. 75, relata que una rana sale del pecho del abuelo Don Calixto Varas, recién muerto; en *Historia natural* (1994), los poemas "La cura", p. 39, refiere un acto curanderil a través del huevo; "A la noche", p. 47, describe la vigilia del poeta narrador con los ojos siempre abiertos de la papa, que están también vigilantes; "La muriente", p. 67, las cabezas se van del cuerpo buscando agua; y en "Interior de hospital", p. 71, el poeta narrador recuerda el mito de la cabeza que vuela.

3.2 Los acontecimientos sobre la salud

Se sabe que José Watanabe estuvo en Alemania tratándose de un cáncer pulmonar. Este episodio lamentable, presumimos, marcaron su existencia y todo lo que a raíz de ello se manifestó. Su obra poética refleja este trance, mas no hay en ella dramatismo ni gemido trágico, sí una profunda reflexión respecto a la vida y a la muerte.

En el libro *El huso de la palabra* (1989), en la sección *Krankenhaus*, hay un epígrafe que reza: "Escritos en 1986, / en el hospital Heideihaus (Hannover – RFA) / donde / "... yo miraba como postrera vez a los seres". / Henri Michaux. Es muy evidente la connotación de la nota de este capítulo. En este libro los poemas que develan la salud resquebrajada son: "Como el pejesapo", p. 77; "El envío", p. 81; "El acertijo", p. 83; "El límite", p. 85; "En su carta mi hermana Dora dice que", p. 87; "La impureza", p. 89; "Hombre adentrado en el bosque", p. 91. Del mismo

modo, en el libro *Historia natural* (1994), está el poema "La ardilla", p. 57, que desarrolla la descripción inconclusa respecto al movimiento de una ardilla; es una visión que le ocurre estando en el hospital de Hannover. Semejante afán registra el libro *Cosas del cuerpo* (1999), en los poemas "Nuestra reina", p. 17, se relata la presencia singular de una doctora en un hospital; "Los ríos", p. 41, narra la presencia de su hermana, quien le visita en el hospital donde yace enfermo; y, finalmente, en el libro *Banderas detrás de la niebla*, está el poema "Última noticia", p. 24, que describe los resultados de una radiografía pulmonar.

3.3 Acontecimientos sobre la muerte familiar

En los poemas de Watanabe están enunciados varios hechos relacionados con la muerte de los miembros de su familia. Por ejemplo, en el libro *Álbum de familia* (1971), los poemas "Poema trágico con dudosos logros cómicos", p. 17, relata la muerte de su padre como consecuencia de un cáncer; "Informe para mi hermano muerto en la infancia", p. 22, se lee un diálogo con su hermano muerto, en la que también alude a su padre. En el libro *Historia natural* (1994) hay poemas de similar tratamiento: "Alrededor de mi hermano Juan (i.m.)", p.63; "La muriente", p. 67. También en el poemario *La piedra alada* (2005) hay un texto de similar discurso: "Las piedras de mi hermano Valentín", p. 20, se refiere cómo las piedras calientes calmaban los dolores prostáticos de su hermano; dolencia que a la postre lo mató. En *Banderas detrás de la niebla* (2006), el poema "Responso ante el cadáver de mi madre", p. 11, trata sobre los funerales de la madre de Watanabe.

3.4 El registro del haiku

Algunas citas nos ayudarán al ilustrar este aspecto. Camilo Fernández Cozman se acerca a *El huso de la palabra* y manifiesta que:

La escritura de Watanabe posee algunas características esenciales que la distinguen en el contexto de la poesía peruana de los años

setenta. [...] busca la concentración verbal sobre la base del empleo del haiku, forma poética que manifiesta, en tres versos, la síntesis basada en la óptica contemplativa.

En otras palabras, el haiku demuestra que el conocimiento no tiene por qué rechazar la importancia de la subjetividad ni la perspectiva interior. En Occidente, muchas veces, nos han obligado a ser objetivos y a ocultar nuestra subjetividad. En la cultura japonesa, esta última es un reservorio intransferible de conocimiento y sabiduría. (Fernández 2002: 52).

Miguel Ángel Malpartida en *El haiku y Cosas del cuerpo de José Watanabe* (2002), distingue, con más ahondamiento en la estructura poética –a expensas de distinguir la influencia que opera la filosofía oriental sobre la poesía del poeta larediano, que acuciosamente sustenta–, que en *Cosas del cuerpo* hay una constante estructural en un buen número de poemas; en ellos se aprecian: a) presentación de elementos (se distinguen los personajes y la voz narrativa); b) tronco narrativo (corresponde al desarrollo de la situación particular del texto); y, c) parábola o extracto de sabiduría (finalización del desarrollo de los elementos anteriormente presentados, con una reflexión final) (Malpartida 2002: 14). Esta estructuración poética guarda estrecha relación con la del *haiku*, que presenta: a) percepción particular (momentánea, recoge el instante); y, b) percepción general (generaliza la captación particular y lo ubica en lo más general, para dar cuenta de la dislocación que sufre el locutor y dar paso a la percepción del momento). Un buen ejemplo, sobre el particular, es el poema “El guardián del hielo” (Malpartida 2002: 12). Sobre el particular, a modo de resumen, transcribimos:

[...] La estructura básica anteriormente planteada es una constante en varios poemas de *Cosas del cuerpo*, y esto nos lleva a afirmar que existe una similitud entre lo que identificamos en el haiku como elementos polares (generales y

particulares) y la presentación de elementos y el tronco narrativo de los poemas de *Cosas del cuerpo*, respectivamente. La similitud se puede dar en la intención narrativa de las estructuras comparadas. (Malpartida 2002:12)

Sobre la presencia del haiku en la poética de José Watanabe se ha escrito mucho. José Watanabe, al respecto, en una entrevista dijo:

Recuerdo que me llamaba y en medio de un corral, entre patos y pollos, trataba de traducirme *haikus*. Mi padre aprendió bastante bien el castellano e intentaba traducirme algunos *haikus*. Ahora mismo estoy escribiendo un poemario donde cuento algo de eso, aunque pueda parecer repetitivo. [...]” (Rabí Do Carmo 2008: 149).

Sin duda, la pista que otorga José Watanabe hace más liviana la tarea de hallar la ruta exegética respecto a esta vertiente poética, la presencia del haiku.

Finalmente, la presencia del haiku se puede distinguir, entre otros casos, en el libro *Historia natural* (1994); en él hay una referencia de haiku en “*Casa joven con dos muertos*”, p. 69: “*Cae un pétalo de la flor / y de nuevo sube a la rama / Ah, es una mariposa*”.

3.5 La presencia terrena de Jesucristo

Habitó entre nosotros (2002)¹ es el libro que recrea intertextualmente² el nacimiento, vida, pasión y muerte de Jesús, registrados en el Nuevo Testamento de la Biblia. La obra en su conjunto constituye una visión más humana y terrena sobre sus personajes: Jesús, sus discípulos y los que se vincularon a él. El Jesús atribuido de su aureola evangelizadora, del portador de la buena nueva, del mensaje religioso de redención, amor, salvación y vida eterna, es, en el objeto poético, un Jesús cercano al hombre común y corriente,

¹ Publicación a cargo del Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el 2002.

² La intertextualidad es un recurso de creación literaria que reactualiza textos anteriormente aparecidos. El texto base se denomina hipotexto, el texto transformado o recreado, el texto nuevo, es el hipertexto. Véase: Fernández Martínez, José. La intertextualidad literaria, pp. 45-192 y Gerard Genette. Palimpsestos. La literatura en segundo grado, pp. 9-20.

despojado de poderes ("Negación de Pedro" p. 47), semejante a Judas ("Judas", p. 49.), consejero agrícola ("El sembrador", p. 31), por citar algunos. No obstante, la significación de los evangelios no sufre transgresiones en la versión poética.

4. Exégesis final

Nuestra lectura final es una aproximación basada en las teorías de J. Lacan, M. Recalcati y A. Badiou, básicamente. Aspiramos haber discernido con éxito sus aportes y tengan nuestros juicios, en algún porcentaje, alguna certeza.

Badiou en *El ser y el acontecimiento* (1988) establece que en el acontecimiento-verdad, la novedad palpable por el ser, puede suceder en cualquier época y en un lugar, caracterizado por estar al borde del vacío; es decir, cuando *las razones de las formas dominantes de organización y reconocimiento han cesado de tener sentido y significado*. Un *acontecimiento-verdad* contrario a la vida cotidiana quiebra el estado de las cosas y este evento se expande fuera del lugar del acontecimiento y da origen a la intervención de sujetos "fieles de la verdad", quienes ejecutan rupturas del acontecimiento, dando inicio a la transformación radical de la situación. El *acontecimiento-verdad* no es previsible, no tiene causa conocida, ni surge debido a alguna situación, pero pertenece a la categoría de *no-ser-en-tanto-ser*.

Sobre lo dicho, hallamos en los enunciados poéticos de Watanabe: a) el mito, como elemento vivo y protagónico en la idiosincrasia y cultura de un pueblo: Laredo; b) los avatares que tiene la vida: salud y muerte; c) la fuerza cultural, religiosa y mística impregnados como formas del saber y vivir (el haiku); la presencia de un personaje de origen divino, que protagonizó la transformación espiritual de la humanidad, a través de su prédica de perdón, amor y salvación: Jesús, en *Habitó entre nosotros* (2002). Todos estos constituyen *acontecimientos-verdad*.

En los poemas "El nieto"³: "Una rana emergió del pecho desnudo y recién muerto / de mi abuelo, Don Calixto Varas. / Libre de ataduras de venas y arterias, huyó / roja y húmeda de sangre / Hasta desaparecer en un estanque de regadío. [...]"; y en "La muriente"⁴: "[...] Tu antigua y deslumbrante perspicacia aún vive / y sabes que cuando tu cuello se alarga buscando el aire / yo ruego que se alargue hacia el mito: / Tú decías que las cabezas se arrancaban de los cuerpos / y volaban / desgreñadas, hambrientas, mordiendo el vano aire". El mito de la rana, que surge del pecho del muriente, significa la metamorfosis del ser para continuar su existencia bajo otra forma: implica la extensión de la vida. El mito de la muriente que alarga su cuello en su lecho de agonía, expresa que no ha bebido agua, que su pronta muerte es un dormir, pero que no debe dormir (morir) sin antes haber bebido, pues la cabeza del sediento saldrá de su cuerpo para ir en busca de agua. Estos sucesos poéticos tienen la configuración de un acontecimiento-verdad por cuanto están asentados en un lugar determinado, por estar inscritos en la cosmovisión y la tradición oral de Laredo (lugar de origen de la familia Watanabe), por ser una forma de concebir la muerte y el sueño, lejos de la formalidad del saber científico.

En el caso de las constantes poéticas –referidas a la salud deteriorada del autor y la muerte que sufrió su familia (padres y hermanos)– el estatuto *acontecimiento-verdad* tiene similar explicación. El orden de las cosas padecen de ruptura: la salud se resquebraja, la vida es atacada por la muerte. Como son eventos imprevisibles, estos tampoco tienen explicación. Por un lado, el cáncer, es una enfermedad de difícil discernimiento y tratamiento; la formalidad para el caso presenta rupturas en la explicación y tratamiento, la ciencia médica aún no logra consolidar con éxito su práctica. Por otro lado, el padecimiento de alguien en una comunidad tradicional es un suceso colectivo, universal, de tal modo que la transformación que opera el acontecimiento trastoca la rutina.

A expensas de lo dicho, creemos percibir

³ Watanabe, José. Historia natural, p. 75.

⁴ Op. Cit. p. 67.

también una permanente mirada retratística. La mirada del poeta narrador sobre sí está en casi todo lo poetizado, mas no es una mirada narcisista. La muerte y la enfermedad le provocan una soledad insuperable que recurre al yo para buscar amparo. El vaciamiento o volcadura de lo interno surge como condición para producir el objeto artístico. La mirada dolida que se registra en los textos no expresan dramatismo ni tragedia, esta pretende hallar el consuelo o purificación en la expiación.

Para explicar los casos de la presencia del haiku y la intertextualidad en *Habitó entre nosotros* (2002) en la poética de Watanabe, recurrimos a Las tres estéticas de Lacan (2006) explicado por Recalcati. La tercera estética expresa que la escritura es inspirada por un criterio de *reducción*. El par *reducción-amplificación* significante es el centro de la estética de la letra. En ese sentido, para producir un poema subjetivo es necesario haber agotado, a través de la abstracción personal, el *movimiento de la amplificación significante*; esto implica que escribir un poema subjetivo es producto de la *contracción*, de *reducción* de la acción de la *amplificación*. Es el haiku japonés el modelo de *reducción* significante; *esfuerzo de poesía que no valoriza tanto el carácter infinito de la amplificación, cuanto su contracción esencial*. Debemos aclarar que la presencia del haiku en el modo de poetizar de Watanabe es superficial. En su poesía se pueden distinguir citas, estructuras poéticas y elocuciones al estilo de los haikus, mas no haikus propiamente dichos. Por ejemplo, en el libro *Huso de la palabra* (1989) el poema "Mi ojo tiene sus razones" incrusta un haiku que el poeta narrador atribuye a Harumi: "[...]. *Entre la niebla/ toco el esfumado bote./ Luego me embarco*. En el mismo libro el poema "Imitación a Matsuo Basho" incorpora un haiku (de propiedad del autor): "[...]. *En la cima del risco/ retozan el cabrío y su cabra./ Abajo el abismo*". En el libro *Banderas detrás de la niebla* (2006) el poema "Basho" anota: "El estanque antiguo, /ninguna rana./ El poeta escribe con su bastón en la superficie./ Hace cuatro siglos que tiembla el agua." Este texto deriva del poema "Estanque" del libro *Las sendas* de Oku de Matsuo Basho, que a la letra dice: "Un viejo estanque;/ Se zambulle una rana,/ El sonido

del agua." Aquí nos detenemos respecto a la presencia del haiku.

Respecto a la poetización de los evangelios, que están en el libro *Habitó entre nosotros* (2002), estos pueden ser sometidos a la teorización de la pareja *amplificación-reducción*, en el sentido de que todos los textos poéticos están basados en los evangelios de la *Biblia*. El poeta narrador ejecuta el pase y la escritura (que poetiza la narración prosaica) amplifica a través de la abstracción los hechos de los evangelios, los asimila, adecúa las significaciones y provoca el surgimiento de una nueva significación por el criterio de 'reducción'. Los poemas de H.E.N. sintetizan los episodios que protagonizó Jesús, registrados en los evangelios, e introduce otras actancias: protagonistas narradores, igualdad humana, explicaciones pedagógicas, especulaciones sobre los milagros, reproches, etc. El cambio de dirección textual (evangelio/poesía), la presentación más terrena de Jesús, no reducen la dimensión divina de Jesús; actualiza, con más simpleza y al amparo del ardid poético, un mensaje más humano. Lacan denomina a este proceder una "*reducción de la ecuación personal*" del sujeto.

La poética de José Watanabe registra lo sabido y conocido, ya lo dijimos. La teoría manifiesta que *la obra de arte imita los objetos que representa pero solo para extraer un sentido nuevo, inaudito, irrepresentable*. Por esta razón, la obra de Watanabe, se vincula con el 'vacío', con lo misterioso que hay allí, más que con lo representado. De esta suerte, lo manifestado, sabido y conocido, contribuye a renovar el acontecimiento. Morandi, citado por Recalcati dirá: "*el artista anima un objeto que no obtura el vacío de la Cosa pero la organiza de otra forma, porque solo en otra Cosa, la Cosa puede aparecer*". La sublimación artística de la Cosa alcanza la Cosa por la vía de una renovación de la percepción del objeto; Watanabe sublimó las Cosas al renovar poéticamente los mitos, su esencia vital y su poética (presencia de los haikus y la intertextualidad).

5. Conclusiones

En la poesía de J. Watanabe se hallan enunciados sobre: a) el mito, como elemento vivo y protagónico en la cultura del pueblo de Laredo; b) la enfermedad y la muerte; c) el haiku, como forma del saber místico y espiritual; y, d) la presencia de Jesús, personaje de origen divino, que transformó la espiritualidad de la humanidad a través de su prédica de perdón, amor y salvación. Todos estos constituyen *acontecimientos-verdad*.

La salud deteriorada del autor y la muerte de sus familiares se explican, también, a través del estatuto *acontecimiento-verdad*. El orden de las cosas –de la vida cotidiana– padecen de ruptura: se pierde la salud y la vida no puede contra la muerte. La ciencia y praxis médica no ejercen control. La formalidad presenta rupturas en la explicación y tratamiento, Asimismo, el padecimiento de alguien en una comunidad tradicional es un suceso universal; la transformación que opera el acontecimiento trastoca la rutina.

Sobre el haiku y la intertextualidad, en la poética de Watanabe, se distingue que dicha reescritura es motivada por el criterio de *reducción*. Es decir, el par *reducción-amplificación* significante es el eje de la estética de la letra. Lo que equivale a decir que para producir un poema subjetivo es necesario agotar, por abstracción personal, el *movimiento* de la *amplificación significante*; lo que implica que la escritura de un poema subjetivo es producto de la contracción, de *reducción de la acción de la amplificación*. El haiku es modelo de reducción significante; *esfuerzo de poesía que no valoriza tanto el carácter infinito de la amplificación, sino su contracción esencial*.

Respecto a la poetización de los evangelios, que están en HEN, estos pueden ser sometidos a la pareja *amplificación-reducción*, en razón de que todos los textos poéticos están basados en los evangelios de la *Biblia*. El poeta narrador realiza el pase y la escritura amplifica los hechos de los evangelios, los asimila, adecúa las significaciones y produce una nueva significación por el criterio de 'reducción'.

REFERENCIA BÁSICA

- Watanabe, José. (1971). Álbum de familia. Trujillo: Cuadernos trimestrales de poesía.
- ----- . (1989). El huso de la palabra. Lima: Seglusa Editores & Editorial Colmillo Blanco.
- ----- . (1994). Historia natural. Lima: Peisa.
- ----- . (1999). Cosas del cuerpo. Lima: Caballo Rojo.
- ----- . (2000). Antígona. Lima.
- ----- . (2002). Habitó entre nosotros. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ----- . (2003). Elogio del refrenamiento (1971 – 2003). Sevilla: Editorial Renacimiento.
- ----- . (2005). La piedra alada. Lima: Peisa.
- ----- . (2006). Banderas detrás de la niebla. Lima: Peisa.
- ----- . (2008). Poesía completa. Valencia: Editorial Pre-textos.

REFERENCIA SECUNDARIA

- Badiou, Alain (2003). El ser y el acontecimiento. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Fernández Cozman, Camilo (2009). Mito cuerpo y modernidad en la poesía de José Watanabe. Lima: Cuerpo de la metáfora editores.
- Ginebra Magnolia. (2002). (s.n). Lima.
- Martínez Fernández, José E. (2001). La intertextualidad literaria. Base teórica y práctica textual. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nácar Fuster, Eloíno y Colunga O.P, Alberto (1960). Sagrada Biblia. Décima Edición. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Rabí Do Carmo, Alonso (2008). Animales literarios. Lima: Santillana.
- Recalcati, Massimo; et al (2006). Las tres estéticas de Lacán. Buenos Aires: Ediciones del Cifrado.

APROXIMACIONES A LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA DE JUAN ABUGATTÁS ABUGATTÁS

APPROXIMATIONS TO THE PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY OF JUAN ABUGATTÁS ABUGATTÁS

Saúl Rengifo Vela *

RESUMEN

En lo que sigue, intentaremos una primera aproximación a los escritos antropológicos de Juan Abugattás a partir de los ensayos reunidos por la Oficina de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación bajo el título La búsqueda de una alternativa civilizatoria (Lima, 2005). Dejaremos para un momento posterior el análisis y comentario de otros textos que, desperdigados, se encuentran como valiosas colaboraciones en libros y revistas diversas, a la espera de una labor de edición de la obra en su conjunto del ilustre maestro sanmarquino.

El texto que ahora nos interpela, La búsqueda de una alternativa civilizatoria, se compone de una docena de ensayos, aproximadamente, recopilados temáticamente y siguiendo un orden cronológico, que fueron agrupados en tres secciones o partes: la primera, con el título "Las fuerzas del presente y las posibles formas del futuro: indagaciones filosóficas", agrupa más de media docena de ensayos; la segunda parte, con el título "Reflexionar sobre el Perú: retos y posibilidades de la acción colectiva", reúne tres ensayos; y la última sección, "El sentido de la educación en el Perú", con un par de ensayos.

PALABRAS CLAVE

Abugattás, Antropología, Educación.

ABSTRACT

In what follows, we will try a first approach to the anthropological writings of Juan Abugattas from the essays gathered by the Office of University Coordination of the Ministry of Education under the title The search for a civilizational alternative (Lima, 2005). We will leave for a later time the analysis and commentary of other texts that, scattered, are found as valuable collaborations in diverse books and magazines, waiting for a work of editing the work as a whole of the illustrious San Marcos professor.

The text that now challenges us, The search for a civilizational alternative, is composed of a dozen essays, approximately, collected thematically and following a chronological order, which were grouped into three sections or parts: the first, with the title "The forces of the present and the possible forms of the future: philosophical inquiries", groups more than half a dozen essays; the second part, with the title "Reflect on Peru: challenges and possibilities of collective action", brings together three essays; and the last section, "The sense of education in Peru", with a couple of essays.

KEY WORDS

Abugattas, Anthropology, Education.

* Docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: peruvien@hotmail.com

La vida y producción intelectual de Juan Abugattás

Juan Abugattás Abugattás, filósofo peruano sanmarquino, nació en Arequipa el 9 de noviembre de 1948; falleció en Lima, el 14 de junio de 2005. Realizó estudios de filosofía en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; sus estudios de postgrado los realizó en la Universidad de Kansas, EE.UU. Su tesis de Bachillerato fue "El concepto de análisis en la segunda filosofía de Ludwig Wittgenstein" (1972) y su tesis de Licenciatura fue "El sistema de las necesidades y la ética" (1976), ambas presentadas a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Sus estudios de postgrado los siguió en la universidad de Kansas gracias a una beca de la Fundación Fulbright; en ella obtuvo su Master of Arts con la tesis "Some Remarks Concerning the Notion of Semantic Universals" (1974) y su Ph.D. con la tesis: "Some Remarks Concerning the General Theory of Social Praxis and its Relation to Ethical Theory" (1978), bajo la asesoría de Richard Cole. Durante su estadía en los Estados Unidos fue docente en la Universidad de Kansas y en la Universidad de Kentucky, en Lexington. Desde 1979 fue miembro de la American Philosophical Association.

De regreso al Perú, se incorporó como docente al Departamento de Filosofía de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Asimismo, fue docente en la Universidad de Lima y Jefe de la Oficina de Calidad y Acreditación de esa casa de estudios. También ejerció la docencia en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, en la Academia Diplomática, en la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima y en la Universidad del Pacífico. Fue asimismo vocal de la Academia Peruana de la Ciencia y Tecnología hasta marzo de 1994.

De manera paralela a su fructífera vida académica, desarrolló una intensa vida pública. Escribió regularmente en diversos medios periodísticos, colaboró con la representación diplomática de la Organización por la Liberación

de Palestina y con Amnesty International en la defensa de los derechos humanos. Ofició de consultor en la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú y el año 2001 fue Vice Ministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación.

En lo que sigue, intentaremos una primera aproximación al pensamiento antropológico de Juan Abugattás a partir de los ensayos reunidos por la Oficina de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación bajo el título *La búsqueda de una alternativa civilizatoria* (Lima, 2005). Dejaremos para un momento posterior el análisis y comentario de otros textos que, desperdigados, se encuentran como valiosas colaboraciones en libros y revistas diversas, a la espera de una labor de edición de la obra en su conjunto del ilustre maestro sanmarquino.

El texto que ahora nos interpela, *La búsqueda de una alternativa civilizatoria*, se compone de una docena de ensayos, aproximadamente, recopilados temáticamente y siguiendo un orden cronológico, que fueron agrupados en tres secciones o partes: la primera, con el título "Las fuerzas del presente y las posibles formas del futuro: indagaciones filosóficas", agrupa más de media docena de ensayos; la segunda parte, con el título "Reflexionar sobre el Perú: retos y posibilidades de la acción colectiva", reúne tres ensayos; y la última sección, "El sentido de la educación en el Perú", con un par de ensayos.

1. Presente y futuro de la humanidad

El primer grupo de ensayos, ocho en total, cubre un vasto lapso que va de 1985 a 2004, aproximadamente. Bajo el título colectivo de "Indagaciones filosóficas sobre las fuerzas del presente y las posibles formas del futuro", se trata de ensayos que desarrollan como temática general la circunstancia histórica en la que la mayor parte de la humanidad se encuentra como producto del predominio que sobre ella ha alcanzado el proyecto civilizatorio de la modernidad. Este proyecto se caracteriza por

un desarrollo y expansión que ha devenido en una suerte de orden fundamentalmente excluyente de sectores mayoritarios de la humanidad, para los cuales no pasa de ser un horizonte de expectación sin la más mínima posibilidad de realización. La reflexión del filósofo arequipeño alcanza ribetes universales, moviéndose con soltura entre los argumentos y debates más actuales, esforzándose lúcidamente por rescatar y replantear los valores centrales del humanismo de los que el orden civilizatorio moderno partió, pero que él mismo orilló a una profunda crisis por la creciente artificialización de la vida que su cada vez mayor dependencia en la ciencia y la tecnología fue generando.

La visión inicial que Abugattás tiene de la conformación moderna de la ciencia viene de consuno con la relación que ella guarda con la tecnología, pero también con la naturaleza. Luego de detallar la noción fundante de la ciencia moderna que tiene en *La nueva Atlántida* de Francis Bacon su representación por antonomasia, nuestro pensador recalca la relevancia de dicha relación: "la ciencia moderna lleva pues, necesariamente, a una alteración y aún a una recomposición del orden natural de los elementos del mundo". (p.27) En el mismo sentido se refiere a la tecnología y a su relación con la naturaleza. "Justamente la tecnología se define como un conjunto de procedimientos de los que se dispone, gracias a la ciencia, para sistematizar y acelerar la recomposición y la explotación de la naturaleza. La tecnología es, por ende, no la aplicación de la ciencia, sino su realización. (...) La tecnología es la pasión del hombre volcada sobre la naturaleza a través de su instrumento de acción por excelencia, la ciencia. Parecería entonces que cuando la tecnología se desboca, lo que realmente estamos viendo sin percatarnos de ello, es el desbocamiento de las pasiones humanas. Tal vez, entonces, controlar la tecnología supone poder controlar o reorientar las pasiones". (p. 28)

Nuestro filósofo se muestra, pues, sumamente crítico con el proyecto moderno de vida y con el lugar que llega a jugar en la

configuración del orden civilizatorio del cual se deriva la ciencia y la tecnología. Con ese fin destaca los presupuestos ontológicos, gnoseológicos, antropológicos y axiológicos en los que se basa la tecnociencia, cuyo desarrollo sin parangón configura las más diversas formas de la vida actual como en una época llegó a hacerlo la religión católica en gran parte de Europa y sus colonias. El surgimiento de la ciencia moderna, afirma Abugattás, va de la mano con el surgimiento de la noción de individuo, noción típicamente moderna, en la que el hombre se concibe a sí mismo completamente emancipado de la naturaleza, ajeno a ella y aún en oposición a ella como condición para inquirir en su propia condición y autoafirmarla. Esta oposición a la naturaleza no es una de rechazo o negación, sino una de dominio y ejercicio de poder sobre ella. Esta noción moderna de individuo comprende a un sujeto que se impone sobre el mundo físico, sobre la naturaleza, contemplándola como fuente de recursos para la construcción de un mundo propio capaz de satisfacer sus necesidades y pasiones siempre crecientes y en permanente exigencia de satisfacción.

En palabras de Abugattás: "La discusión sobre los posibles efectos de la alteración de ciclos naturales para la vida humana envuelve (...) una reflexión sobre la naturaleza y los límites de la tecnología. En efecto, lo que está en cuestión es la factibilidad del sueño de la razón occidental moderna, en el sentido de que es posible crear un ambiente totalmente artificial para el hombre. No es ese un sueño arbitrario, sino que deriva del deseo implícito en la concepción moderna de la ciencia de lograr un control absoluto sobre los procesos naturales. Nada evidenciaría más el éxito de la ciencia que el hecho de que el hombre se haga su propio hábitat y controle todos sus ciclos vitales, independientemente del curso que tome la naturaleza". (p.31) Pero nos advierte: "los datos de que se dispone hasta el presente no permiten suponer que ese sueño sea realizable, sino que, por el contrario, dan pie a pensar que, de persistir y agudizarse la interferencia humana en los ciclos de la vida, la existencia del hombre la Tierra se verá en peligro". (íd)

Gnoseológicamente, también la ciencia se subordina a la lógica de satisfacción creciente de necesidades. Mediante ella, el individuo moderno toma distancia del mundo sensible, inmediato y complejo, y lo reconfigura buscando su simplificación, abstrayendo sus componentes y recombiniéndolos según sus propios y particulares propósitos. Esta alteración y recomposición que el hombre moderno logra apelando a la ciencia y su instrumental tecnológico conduce a una artificialización cada vez mayor del entorno y, con él, del individuo mismo. Esta tecnociencia, que se basa y preconiza principios como el afán de control, dominio, eficiencia y rendimiento, no obstante derivarse del proyecto moderno de racionalidad, termina por cuestionar precisamente los más caros ideales de dicho proyecto al poner en entredicho la libertad y racionalidad humanas, al restringir el horizonte humano a la lógica de la eficiencia y al derivar de esta su grado de significatividad o, incluso, de realidad. Una solución a este dilema parecería ser la adopción de una radical postura de negación y aun de rechazo a lo que parece ser el agente causal de esta distorsión de la razón de ser del hombre: la tecnociencia. Juan Abugattás no lo considera así.

Según el filósofo sanmarquino, no hay vuelta atrás para el hombre moderno. Las expectativas de la gente y la forma exponencial con que viene creciendo en las últimas décadas, hace imposible pensar siquiera en prescindir de la ciencia o de la tecnología. En algún momento de los últimos años, la humanidad ha alcanzado y sobrepasado la cifra de 7 mil millones de habitantes sobre el globo. Y gran parte de esa cifra se siente heredera de los logros y expectativas desarrollados por el hombre europeo occidental moderno, y el modo de vida por el que ha optado. Tales expectativas no podrán ser satisfechas del modo como lo imaginaba el individuo típico de los inicios de la modernidad. Intentarlo siquiera resultará, como ya hemos visto, sumamente riesgoso, aunque parece que el hombre occidental contemporáneo –y el oriental con él– no muestra rastro alguno de cejar en su intento. Pero Abugattás no condena a la tecnociencia

por ello. Y es que no es un asunto o problema de la tecnociencia, sino del hombre que la instrumentaliza con los fines o propósitos ya indicados. La artificialización del medio y del hombre en que está empeñada la tecnociencia a instancias del individuo deriva de la comprensión o incomprensión que este –el individuo– tiene de sí mismo –del hombre–. Se requiere entonces, para superar esta artificialidad, de replantear la concepción del hombre, los fines de su existencia y su inmoderada noción de bienestar. En ese sentido, nuestro autor apuesta por el reto de lo que él denomina “la artificialización no destructiva”. Veamos: la artificialización del medioambiente resulta inevitable, pues es una constante del accionar humano a lo largo de su historia; esto es, la sociedad humana misma y su desarrollo implica interferencia y cierto grado de artificialización –y, con ello, de destrucción– del entorno natural. La cuestión es: ¿hasta qué punto máximo podemos llevar ese proceso, y hasta qué punto podemos revertir el grado actual que ha alcanzado, grado que ya resulta altamente riesgoso para la humanidad y para el planeta en su conjunto?

Abugattás lo plantea como un tema abierto: “El problema es que no hay alternativa real al riesgo, que el reto tiene que ser encarado y que, por ello, lo mejor que puede hacerse es reconocerlo con toda objetividad y crudeza tanto cuales son los términos en que la tarea está planteada, como los recursos de que se dispone para acometerla. Lo sensato y racional, entonces, no es pretender huir de la artificialización, sino acelerarla y controlarla adecuadamente. (...) Esta es la tarea y la tragedia del momento, y por ello es que estamos ante la más importante aventura de la historia de la humanidad”. (pp.48-49)

En fin, pues, dado que la vida actual no puede entenderse sin la tecnociencia, para Abugattás la artificialización a que esta da lugar no ha de tener, como acabamos de ver, carácter destructivo, insostenible; debe devenir a una artificialización no destructiva, debe atender a la reivindicación y expansión de la vida, debe propender a un nuevo orden civilizatorio,

afirmada además en una moral global afirmativa, de carácter inclusivo.

Proyectándonos a ese nuevo orden civilizatorio, Juan Abugattás destaca el hecho de que vivimos en un periodo de cambios sin precedentes que configurarán un futuro con poca semejanza con lo que hubo o con lo que hay, por lo que nos convoca a una toma de posición, señalando que las formas que tome ese futuro dependerán de las opciones del presente. Resulta evidente que los grupos privilegiados en el mundo actual pugnan por mantener el orden de las cosas en una lógica crecientemente excluyente y depredadora, pero precisamente las condiciones que sostienen sus privilegios –nos dice– precipitan las tendencias al cambio radical, cuya materialización dependerá de una firme opción por la vida y la defensa de la dignidad humana, posibilidad que supone tomar el partido de los marginados, de quienes preservan con su propia existencia, enfrentadas a las más duras condiciones, la convicción humanista de que la más humilde vida humana tiene un valor irrevocable e irrenunciable.

En ese sentido, luchar por la preservación de la vida humana con respeto de su dignidad en un mundo artificial extremadamente vulnerable como el que ya se configura ante nuestra vista exige pensar un orden global en el que la libertad y la autonomía no podrán corresponder a los del individuo egoísta y agresivo moderno: ellas no podrán ser irrestrictas; lo cual significa que habrán premisas de la vida colectiva no sujetas a debate. De allí la convicción de nuestro filósofo, convicción que hunde sus raíces en la visión globalizadora de Immanuel Kant, acerca de la necesidad de una autoridad mundial que asegure la convivencia en un mundo sin exclusiones.

Abugattás arriesga un bosquejo de propuesta para lo que podrían ser las bases de ese nuevo orden mundial. Luego de considerar brevemente las dos alternativas más próximas: la extremista de los que tienen el monopolio de la fuerza, cuyo ideal de conservar la "sociedad

perfecta" a todo costo acarrearía una hecatombe planetaria, y la de los ecologistas utopistas que procuran una globalización alternativa, la que considera una salida sensata, postula con todo una tercera vía, "un tanto más radical y, probablemente, a la larga la única compatible con un respeto escrupuloso por la vida: la búsqueda de un orden absolutamente distinto". (p.100) Dicha vía "supondría un acto previo, el cumplimiento de una condición absolutamente necesaria de parte de quienes lo deseen, a saber, una desconexión cultural efectiva respecto del orden dominante y la apuesta por una aventura que requerirá temples fuertes e imaginación desbordada". (íd.) La contraparte del reto se hallaría en "la percepción de que la humanidad se ha constituido en una unidad y que comparte un destino común, [que] deberá pasar a ser el axioma más apreciado para organizar la acción humana. El reto está en que esta condición sea asimilada a tal punto, internalizada a tal extremo que resulte ser un incentivo para la creatividad y para la acción muchísimo más importante y poderoso de lo que hasta ahora han sido los vicios, es decir, la búsqueda del poder y de la riqueza particulares, ya sea de los individuos o de las corporaciones". (íd.)

No cabe duda que esta propuesta apenas bosquejada resulta particularmente controversial, pero es preciso hacer notar que igual convicción subyace a la reflexión más honda producida por la tradición humanista moderna, consciente de los alcances del desarrollo tecnocientífico, como ocurre, por ejemplo, como dijimos, con el proyecto kantiano de paz perpetua. En todo caso, la previsión del pensador sanmarquino llama la atención sobre la extrema precariedad de las condiciones que sostienen la vida en un contexto en que los intereses corporativos se imponen sin restricciones en el orden político.

2. El Perú, retos y posibilidades

La historia es, pues, por primera vez universal, nos recuerda Abugattás, pero en condiciones en que la mayoría de seres humanos se halla excluida de la decisión sobre

las condiciones que definen su destino; en un escenario en el que una minoría puede decidir su aniquilación, sin mayores posibilidades de defensa por parte de aquellos. Mientras los referentes de la pasión eran individuos, los ímpetus egoístas podían ser controlados. Pero su desborde se produce precisamente cuando corresponden a poderosas corporaciones que se tornan fines en sí mismas, proyectando peligros como el de la depredación de la biosfera, la instrumentalización de la genética o, en un escenario plausible, el vaciado del planeta, excluyendo de él a los que consideren sobrantes. Por cierto, ese es un elemento que arroja dudas sobre cuán democrático será el futuro y pone en frente nuestro la necesidad de fundar un nuevo orden, basado en motivaciones para la acción distintas; un orden que permita superar la inseguridad que actúa como elemento directriz y de perpetuación del orden actual.

Es en este contexto que sitúa nuestro pensador su reflexión sobre el Perú y su destino, en el segundo grupo de ensayos que lleva precisamente por título: "Reflexionar sobre el Perú". Efectuando un balance de los proyectos que le dieron origen, atiende a los retos y posibilidades de una acción colectiva tendiente a construir hoy, en esta parte del mundo, una comunidad inclusiva y viable, en un nuevo horizonte civilizatorio, distinto al actualmente dominante, que deberá aspirar a ser universalizable. Abugattás hace notar a propósito que el nuestro ha sido uno de los mayores espacios de experimentación de proyectos de vida colectiva, particularmente comparado con el horizonte utópico de la modernidad; nos invita a sacar ventaja de ello persistiendo en el proyecto inconcluso de invención de un orden universalizable, proyecto que la minoría favorecida por el orden actual prefiere ignorar. En efecto, nuestro autor nos recuerda que "olvidamos con frecuencia exagerada y enfermiza que el Perú de hoy está edificado en un espacio políticamente privilegiado. Aquí, más que en casi ninguna otra parte del mundo, se han experimentado, sin interrupciones significativas, cientos de forma de organización política". (p.138)A

continuación es más explícito: "Quienes construyeron sociedades en el Perú prehispánico tuvieron ciertas desventajas respecto de quienes se propusieron la misma empresa más tarde, pero ciertamente gozaron también de algunas marcadas ventajas. Las más importantes, vistas a la luz de lo ocurrido en los últimos cinco siglos, derivan de un hecho central, a saber, que su horizonte vital estuviera limitado tanto en lo geográfico como en el número de comunidades humanas involucradas en un experimento social: un mundo limitado facilita el desarrollo de una cultura autorreferida y autocentrada, esto es, de una actitud colectiva determinada por el hecho de que la administración de las cosas sea pensada fundamentalmente en función del impacto potencial sobre la propia sociedad. Lo que caracteriza a una sociedad autocentrada es la convicción de sus integrantes de que sus sueños y anhelos más preciados pueden encontrar su realización y consumación. Tal es lo que acontecía en el antiguo Perú". (pp. 138-139)

Abugattás no consigna lo anterior llevado del inútil prurito de hurgar en el pasado para olvidar las desgracias del presente. Muy por el contrario. Es un convencido de que nuestro remoto pasado puede ser fuente de inspiración para encarar con imaginación y audacia nuestro precario presente. Pero hacerlo implica encararlo también con realismo y decisión. Por ello, hallándonos entre los marginados de la tierra, nos corresponde revisar radicalmente los fundamentos sobre los cuales se impuso entre nosotros un orden social enclenque y anómico, que reproduce el temor y la desconfianza, graficadas en la patética presencia de lo que Abugattás llama la cultura del vivo, del "pendejo", cuya hegemonía amenaza convertir a nuestra sociedad en inviable. Aquella desconfianza, cristalizada como forma de vida, da cuenta de la perpetuación en la República de la lógica colonial, que establece un orden excéntrico, basado en la defensa de los privilegios de una minoría que, sintiéndose visceralmente ajena a las mayorías portadoras de horizontes culturales distintos al occidental, comprometió su destino a la condición de intermediario del dominio de las potencias modernas a las que siempre se consideró culturalmente afín, facilitando su presencia

depredadora en nuestro espacio. Por ello es que en sentido estricto no se hallan, según Abugattás, elementos relevantes que den cuenta de la presencia en nuestra vida colectiva de un "pacto social", en la lógica de la modernidad, que supone individuos moral y jurídicamente iguales. La cohesión social en nuestro medio obedecería más bien a la lógica premoderna de la solidaridad corporativa entre los adherentes a grupos excluyentes entre sí, constituidos en torno a intereses particulares, lógica de vida funcional a la cultura de la viveza, del desconocimiento de las normas colectivas, del desprecio y aprovechamiento del otro. Por ello afirma que, en sentido estricto, no hay sociedad civil en el Perú.

Desde esa perspectiva, resulta de sumo interés la valoración que establece nuestro filósofo del fenómeno de desborde del Estado, que caracteriza a las últimas décadas de nuestro país, pues lo define como un proceso ambiguo: de liberación de energías, por una parte; pero también de glorificación de la informalidad y la viveza corrosiva que da cauce a una energía ciega, sin metas compartidas. Haciéndonos notar que ninguna sociedad moderna se ha construido de manera espontánea, nos alerta que el desborde ciego, inercial de las energías conduce a seguir la corriente global, predominante, aquella que nos condena a la marginalidad, aquella a la que hoy resulta preciso y urgente plantear una alternativa.

Por eso la importancia de comprender el mundo y sus corrientes capitales. Para definir nuestro rumbo; para resistir la inercia articulando una gran voluntad política que nos permita hacer historia en grande. No nos faltan recursos para ello, nos dice Abugattás; nuestro problema es la ceguera colectiva, nuestra actual manera de ser, la incapacidad y corrupción de nuestras elites, su espíritu de gamonalismo, excluyente e insolidario con sus compatriotas.

Hace falta encauzar la inmensa energía social de ese magma que es hoy el Perú, para fundar en este territorio una sociedad inclusiva y viable. Se precisa para ello lograr el compromiso de una población desencantada y ello solo puede ser posible fijando un horizonte –un mito, como diría Mariátegui– ambicioso, que proponga una aventura histórica de gran envergadura, que no

puede ser sino la fundación de una civilización alternativa al proyecto occidental que hace tiempo dejó de ser una apuesta por la libertad y enrumbo por un modelo de vida excluyente, no universalizable. ¿Cómo asumir sus patrones de consumo sin acelerar la catástrofe ecológica?

3. El reto de la educación en el Perú

Es posible, nos dice Abugattás, un orden alternativo. Otro mundo es posible. Aquella convicción se multiplica en la pluralidad de movimientos sociales que propugnan otra globalización. Es una convicción consciente del reto que implica y que lo asume. Y que sabe que la educación tiene un rol fundamental que jugar en la concepción y la apuesta por un orden semejante. Es este el marco en el que se agrupan los ensayos finales de esta recopilación, bajo el título "El sentido de la educación superior en el Perú".

Abugattás ve con ojos críticos la educación superior en el Perú, hasta el punto de propugnar por una nueva universidad. Constata que la universidad peruana actual (tanto la nacional como la privada) ha perdido la inspiración que supuso en su momento la Reforma Universitaria de Córdoba, de hace ya un siglo, 1918, y se ha convertido en mera caja de resonancia del insostenible orden cultural y económico actual, traicionando su papel fundamental que debió ser analizar, criticar y replantear en su momento dicho orden, a fin de responder al sentido original que tuvo y que, a su vez, fue razón de ser de las universidades en su lejano inicio medieval.

Es así que Juan Abugattás reclama una verdadera universidad. Una universidad nueva que, recobrando su sentido prístino de ser, sea capaz de señalar y criticar lo injusto y e insostenible del orden civilizatorio actual y se decida a crear, proponer, discutir y cimentar un nuevo orden civilizatorio cuyo sentido o razón de ser sea reivindicar lo propiamente humano y humanístico del orden actual, desechando todo lo que se opone a ello y lo desfigura y traiciona.

La tarea que Abugattás propone a la universidad y a la educación en nuestro país es épica y titánica: idear y proponer un orden civilizatorio alternativo que no renuncie a lo mejor que la humanidad ha generado al presente, pero que vaya más de aquello que ha condicionado estos logros del hombre a algo que muchas veces es instrumento de opresión sobre los pueblos y que puede llegar a convertirse, incluso, en medio de destrucción de las formas de vida que conocemos. Y es que lo que Juan Abugattás llama tecnociencia no es sino resultado del hombre y del ser del hombre, de lo que él es y hace, y ha hecho hasta el presente.

De lo que se trata, pues, es de imaginar y proponer un nuevo hombre, de refundar y reconstituir al hombre, al ser del hombre, condición necesaria básica para repensar un orden civilizatorio en el que el hombre se reconozca superior: inclusivo, justo, dialogante, democrático.

Quiero creer que Juan Abugattás pensaba que es el nuestro —el Perú— el ámbito o la dimensión privilegiada en donde nuestros esfuerzos pueden llevarnos a proponer un ordenamiento semejante, global, inclusivo, tolerante, partiendo de las experiencias más profundas de nuestros pueblos y de nuestra historia. No creo que el suyo fuera un llamado a idealizar nuestro pasado andino, precolombino, o actual. Pienso que su llamado era más bien a emprender un estudio crítico, racional, no idealizado de dicho pasado.

Pienso, sí, que él intuía que un estudio semejante (como el que empiezan a desarrollar, entre otros, los que ven en el llamado pensamiento andino una posibilidad del retorno a las fuentes mimas del filosofar) será capaz de encontrar los elementos ontológicos, gnoseológicos, éticos y axiológicos para emprender con éxito la épica de pensar y formular un nuevo y justo orden civilizatorio para la humanidad.

REFERENCIAS

- "Augusto Salazar Bondy; Bartolomé o de la dominación", en: Letras. Lima, No 82/83, 1976; pp. 205-210.
- Latinoamérica: el reto de las definiciones. (Actas de Primer Congreso Nacional de Filosofía. Lima, 1984, Lima, San Marcos, 1984).
- Ideología de la Emancipación, (Alberto Adrianzen [ed.], Pensamiento político peruano, Lima, DESCO, 1987).
- De lo universal en Habermas, (David Sobrevilla [ed.]); Estudios sobre filosofía alemana reciente, (Lima, Universidad de Lima, 1987).
- El desmoronamiento del entorno, (BIRA, Lima, N° 18, 1991).
- El Perú y los retos del entorno mundial, (Desde el limite, Lima, IDS, 1992).
- Marco conceptual de la ciencia y la tecnología, (Revista: Alma Mater, Lima UNMSM. N° 1, abril de 1992); pp. 13-32.
El Perú visto mas allá de su coyuntura, (Filosofía y sociedad, Cuzco, CBC, 1995).
- Platón y el problema de la representación por medio del lenguaje, (Reflexión y crítica, Año 2/N° 2 /Abril, 2002).
- "La función de la noción de medio en la determinación de los ideales políticos en Aristóteles". Reflexión y Crítica, Año 2/N.º 2/Abril/2002.
- "¿Qué futuro; qué universidad?" (Discurso de orden con ocasión del 450 aniversario de la UNMSM) Páginas, N.º 171/octubre/2001.
- "Los fabricantes de Dios". Actas del VIII Congreso Nacional de Filosofía.
- "Una nueva moral en un mundo nuevo", La crítica al capitalismo hoy. /Sur/Lima/2000.
- "¿En qué puede afirmarse un nuevo humanismo?", Filosofía del Siglo XX: balance y perspectivas. Lima/PUCP/2000.
- "La cuestión de la naturaleza". Filosofía del siglo XX: balance y perspectivas. Lima/PUCP/2000.
- "La globalización: ¿Un camino único?" Plural Universidad de Lima/1999/Año V/Nº. 8/1999.

- “La cuestión de la autenticidad en la filosofía actual" *Logos Latinoamericano*, Año 3/Nº. 3/Lima/1998.
- “Las formas del futuro", en la revista Plural, del Programa de Estudios Generales de la Universidad de Lima, Año II/Nº.3/1996 pp. 13-38.
- “La filosofía contemporánea en el Perú estudios, reseñas y notas sobre su desarrollo y situación actual". *Socialismo y participación*. Lima/1996. En Busca De Un Pensamiento Crítico: by Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas and Juan Abugattás and Instituto de Pastoral Andina.
- Ética y cultura política: una relación problemática. Lima, USAID: ONPE, Gerencia de Formación y Capacitación Electoral, 2004.
- Sistema democrático y partidos políticos. Lima: ONPE, Gerencia de Formación y Capacitación Electora: USAID, 2004.
- Consecuencias de los cambios globales para la educación. *Indagaciones filosóficas sobre el futuro*, "Augusto Salazar Bondy; Bartolomé o de la dominación", en: Letras. Lima, No 82/83, 1976; pp. 205-210.
- La búsqueda de una alternativa civilizatoria, Lima, Ministerio de Educación, Oficina de Coordinación Universitaria. Serie: Cuadernos de Reflexión y Debate, VI, diciembre de 2005.
- “En busca de un pensamiento crítico” by Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas and Juan Abugattás and Instituto de Pastoral Andina.
- “Razón y progreso”, fuente por precisar.

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL KICHWA DEL CHINCHAYSUYU

ORIGIN AND EVOLUTION OF KICHWA DEL CHINCHAYSUYU

Alejandro Rubina López *

Nelia Rubina Victorio **

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, tuvo como objetivo evidenciar a través de vestigios antropológicos y arqueológicos que nuestra lengua materna macro regional, el kichwa del Chinchaysuyu, tiene un origen remoto. Tiene su origen en los machay runa que fueron nuestros primeros ancestros, nuestros primeros aukillus del primer tronco del árbol genealógico. A partir de los machay runa de Lauricocha considerado el hombre más antiguo de América, pasando por diversos periodos de desarrollo evolutivo, de niveles inferiores a superiores se desarrolla nuestra lengua materna hasta configurarse como una lengua macro regional del Chinchaysuyu. El escenario geográfico donde se hablaba esta lengua macro regional fueron los territorios que actualmente ocupa las regiones de Huánuco, Pasco, Ancash y Lima norte. El método utilizado fue el diálogo con los kichwa hablantes de las provincias andinas de la región Huánuco, que consistió en recoger información mediante la conversación y dialogo. Los resultados nos indican que primero se formaron las lenguas maternas locales de cada grupo étnico, luego por el sistema del trueque o intercambio de productos de una nación con otra, se fue configurando el kichwa del Chinchaysuyu como una lengua macro regional. Nuestra lengua materna, surge y se desarrolla a partir de los machay runa que fueron nuestros primeros ancestros. En conclusión, diremos que nuestra lengua materna el kichwa del Chinchaysuyu, que tuvo su origen con los machay runa, evolucionan pasando por diversos periodos evolutivos hasta configurarse como una lengua macro regional del Chinchaysuyu. El kichwa del Chinchaysuyu, fue una lengua macro regional muy distinto a la lengua aymara y cuzqueña.

PALABRAS CLAVE

kichwa del Chinchaysuyu, machay runa, kichwa macro regional.

ABSTRACT

The purpose of this research work was to show through anthropological and archaeological remains that our regional macro mother tongue, the Chichchaysuyu kichwa, has a remote origin. It has its origin in the machay rune that were our first ancestors, our first aukillus of the first log of the family tree. From the Machay rune of Lauricocha considered the oldest man in America, through various periods of evolutionary development, from lower to higher levels our mother tongue develops until it is configured as a macro regional language of Chinchaysuyu. The geographical setting where this regional macro language was spoken were the territories currently occupied by the regions of Huánuco, Pasco, Ancash and northern Lima. The method used was the dialogue with the Kichwa speakers of the Andean provinces of the Huánuco region, which consisted of collecting information through conversation and dialogue. The results indicate that first the local mother tongues of each ethnic group were formed, then by the system of bartering or exchange of products from one nation to another, the Chichchaysuyu kichwa was configured as a regional macro language. Our mother tongue, arises and develops from the Machay Rune that were our first ancestors. In conclusion, we will say that our mother tongue the Chichchaysuyu kichwa, which had its origin with the Machay Rune, evolve through various evolutionary periods until it is configured as a regional macro language of the Chinchaysuyu. The Chichchaysuyu kichwa was a regional macro language very different from the Aymara and Cuzqueña languages.

KEY WORDS

Chinchaysuyu kichwa, machay runa, regional macro kichwa.

* Docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan: allicorurbina@hotmail.com

** Docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan: drubina_2010@hotmail.com

1. Introducción

El presente trabajo de investigación titulado: Origen y evolución del kichwa del Chinchaysuyu, tuvo como objetivo evidenciar que la lengua materna del Chinchaysuyu, surge primero como una lengua materna familiar, es decir los *machay runa* que fueron las primeras familias, pasando por diversos periodos de desarrollo evoluciona a niveles superiores hasta llegar a la lengua macro regional del Chinchaysuyu.

En el proceso histórico, social y económico de producción de bienes materiales para su subsistencia, los *machay runa* tuvieron necesidad de decirse algo entre ellos, por una necesidad de comunicarse y transmitir oralmente sus pensamientos, se vieron obligados a crear un sistema de lenguaje articulado para comunicar su pensamiento, dando nacimiento a una lengua materna, el kichwa del Chinchaysuyu.

Se puede afirmar que el kichwa del Chinchaysuyu surge y desarrolla a partir de los *machay runa* que fueron nuestros primeros ancestros. Desde los *machay runa*, pasando por diversos periodos evolutivos el kichwa del Chinchaysuyu se configura primero como una lengua local, luego se convierte como un kichwa macro regional.

Según Korshunov, el lenguaje surgió en el proceso de producción de bienes materiales y constituye la magna adquisición de la humanidad, sin su ayuda, el hombre no habría podido hacerse hombre. Con el lenguaje los hombres se comunican. El lenguaje es un poderoso medio de comunicación.

El lenguaje como un medio de comunicación contiene palabras. Las palabras representan objetos de la realidad objetiva. La palabra asimismo expresa un pensamiento.

Korshunov, (1973:184), sostiene que el lenguaje es la representación de la realidad objetiva, es decir; el lenguaje tiene relación directa con las cosas que existe, al respecto escribe "interpretar el lenguaje como

representación lógica de la realidad. Entre el lenguaje y el mundo existe la misma relación entre el pensamiento musical y las notas o entre las ondas sonoras y la placa de gramófono. La relación de la representación estriba en correlacionar los elementos de la imagen con el de los objetos. Tales correlaciones son como apéndices de los elementos de la imagen con los que ésta se halla en contacto con la realidad".

Según Engels, en el proceso del trabajo los hombres tuvieron necesidad de decirse algo los unos a los otros, la necesidad de comunicarse los unos con otros creó el lenguaje articulado. El lenguaje es el instrumento importante de comunicación del pensamiento.

En el proceso de la producción de bienes materiales, el pensamiento y lenguaje nacieron juntos y no pueden separarse, porque no puede existir uno sin el otro, es decir, no puede existir pensamiento sin lenguaje ni lenguaje sin pensamiento.

Los *machay muna* de Lauricocha, de Killa Rummy de Huánuco, de Letra Machay de Pachitea, *Chunchu Gucha* de Yarowilca, Peñón del Diablo de Marañón en el proceso de recolección y de caza de animales tuvieron necesidad de poner nombre a las cosas y objetos, animales, plantas, etc.

Para nuestro punto de vista en este contexto y proceso histórico nacen las primeras palabras que en su proceso evolutivo se configura como lengua materna local, configurándose luego como una lengua macro regional del Chinchaysuyu.

Esta lengua materna el kichwa del mundo andino del Chinchaysuyu, surge primero como una lengua familiar, luego lengua local y finalmente lengua macro regional.

En cada etapa de desarrollo del hombre andino, seguramente surgieron nuevas palabras o vocablos, primero de carácter familiar, luego esta lengua familiar, por la necesidad de comunicación con otros grupos familiares de su entorno, evolucionaron paulatinamente convirtiéndose en lengua local o de un grupo

cultural que se desarrollaron en una determinada área geográfica.

La lengua materna local, es decir, el habla de una comunidad o de un grupo cultural que tenía carácter de habla local, por la necesidad de intercambio cultural como por ejemplo el trueque, se convierte como lengua de una o más grupos culturales, constituyéndose y configurarse como una lengua regional.

La lengua materna local en su proceso evolutivo se configura como una lengua materna regional de la Cultura Yaruwilca, luego incluso se constituye y se configura como lengua macro regional del Chinchaysuyu.

La existencia de múltiples lenguas, se debe a que el Perú es un país multinacional, pluricultural, multiétnico y multilingüe que la Constitución Política del Estado Peruano consagra y reconoce.

Torero, Alfredo (2011:07), destacado lingüista peruano, en su libro titulado: *Cuestiones de Lingüística e Historia Andinas*, editado y publicado póstumamente por el Dr. Filomeno Subieta Nuñez, Presidente del XVII Congreso Peruano del Hombre y la Cultura Andina, explica acerca de la evolución y expansión lingüística del quechua tanto a nivel local y regional, al respecto escribe: "Hace unos cinco mil años, ya afirmado el neolítico, se procedió al establecimiento de contactos de una manera creciente entre los diversos núcleos, hasta lograr un alto grado de intercambio a principios de nuestra era. En el plano lingüístico, tal aproximación en aumento fue favoreciendo a ciertos idiomas que, si locales en la partida, alcanzaron nivel regional, absorbiendo e eliminando en la competencia a otros idiomas lugareños e incluso "contaminándose" con ellos y entre si debido a episodios de pluri lingüismo y a la constitución de zonas comunes".

La causa para la existencia de diversidad de lenguas en el Perú y por ende en la región Huánuco que en tiempo de los incas perteneció al Chinchaysuyu se debe a la diversidad geográfica.

Torero Alfredo (2005:38) al referirse que la diversidad geográfica es la causa de la diversidad lingüística, explica: "La sociedad de los Andes Medios, no obstante supieron sobreponerse a la diversidad geográfica y desarrollar autónomamente una de las más altas civilizaciones del planeta, fue como resultado final, hace cuatro o cinco mil años, del intercambio y conjunción de distintas experiencias plurimilenarias de adaptación y de dominio de la naturaleza, ensayadas separadamente por muchos grupos humanos en las tan variadas ecologías propias del área andina. La adversidad geográfica se convirtió, entonces en la diversidad cultural".

Torero, Alfredo (2011:389-395), reconoce la existencia del kichwa del Chinchaysuyu, afirma que fue una lengua regional al igual que otras lenguas como el Cuzco, Quito, Tucumán, Maynas, etc. Sostiene que fue un habla muy diferente a la lengua materna del Cuzco. El kichwa del Chinchaysuyu se hablaba no sólo en las provincias de Huánuco, sino también en el norte de Lima.

Según Torero, la lengua materna regional del Chinchaysuyu fueron utilizadas también en los departamentos de Ancash, Pasco y norte de Lima, es decir; el kichwa del Chinchaysuyu llegó a configurarse como una lengua macro regional que es una lengua muy distinta a la lengua cuzqueña.

El kichwa regional del Chinchaysuyu durante la colonia, fueron muy utilizados, incluso no sólo que fueron impresos sino también eran utilizados por los sacerdotes y Obispos que en sus Misas y sermones de los Misterios de la fe Católica de las Iglesias de Lima realizaban haciendo uso del kichwa del Chinchaysuyu.

Muchos sacerdotes de Lima y de muchas provincias, preferían hacer sus sermones en lengua macro regional del Chinchaysuyu en vez del Cuzco, porque los naturales de Lima por ejemplo entendían la lengua del Chinchaysuyu en vez del cuzqueño.

Según Torero, existía una pugna entre los sacerdotes por el uso de la lengua regional cuzqueña y la lengua regional Chinchaysuyano, al respecto escribe: "No faltaron, es cierto, los intentos de imponer la norma cuzqueña desde la imprenta, la cátedra y el púlpito a todo el ámbito andino. Se asistirá a mediados del Siglo XVII a una pugna, por momentos áspera, entre los propiciadores de un quechua cuzqueño pretendidamente heredero de uso cortesano del imperio Inca, y los defensores del empleo de un habla más cercano a la entendida por la feligresía en cada región. Así mientras el predicador limeño Fernando de Avendaño, autor de unos sermones de los Misterios de la Fe Católica, afirma en 1649, su derecho a redactar sus sermones, no en siriaco (cuzqueño), sino en el quechua de Lima "puesto que se han de predicar en este arzobispado, en el vulgo habla la lengua Chinchaysuyu.

El cura de Huánuco Diego de Molina subraya, ese mismo año, que si El fuera examinador en el Obispado del Chinchaysuyu, no examinaría en los términos del Cuzco, sino en su lengua materna, pues esta es la lengua que hablan y entienden los naturales.

Desde este punto de vista, debemos afirmar que el habla del Chinchaysuyu fue una lengua materna macro regional con diversas variantes, muy distinta al kichwa cusqueño.

También debemos aclarar que el kichwa del Chinchaysuyu, no es un dialecto como muchos sostiene en forma equivocada y sin fundamento alguno.

La causa para existencia de diversas de lenguas locales y diversidad lingüística en región Huánuco, se debe a la existencia de varios grupos culturales o etnias que se desarrollaron en forma paralela y autónoma en las cuencas del Marañón, Pachitea, Huallaga, etc.

Varallanos, José (2010:73-78), en su libro historia de Huánuco, sostiene que, en el antiguo territorio de Huánuco, existían varias naciones: Chupaychus, Panatawas, Wacrachukus, etc.

Por su parte Bustamante Paulino Nicéforo (2010:223), afirma que en el territorio que ocupa el actual departamento de Huánuco, existieron varios grupos culturales o pequeñas naciones, al respecto, explica: "Durante el periodo tardío (1000 o 1400) existieron en los andes centrales del Perú una gran cantidad de reinos y señoríos. En el actual territorio del Departamento de Huánuco estuvieron los Wanucos, los Wacrachus, los Yarowilcas, los Yachas, los Panataguas, los Rupa Rupa, los Queros y los Chupaychus, sostiene que aparte de las evidencias arqueológicas que certifican, también están reconocidas en los documentos de los siglos XVI y XVII especialmente en las visitas de 1549 y 1563 de Juan de Mori e Iñigo Ortiz de Zúñiga respectivamente".

Desde este punto de vista, la causa para la existencia de las variaciones lingüísticas en la lengua matriz macro regional del Chinchaysuyu, fue la existencia de muchas naciones o etnias que, desde sus orígenes, cada cual crearon su propia lengua local.

En muchas comunidades andinas, costeñas y selváticas, las variaciones lingüísticas surgidas con los grupos culturas matrices desde épocas muy tempranas, se mantiene vigente hasta la actualidad, es decir; cada provincia mantiene su habla local, lo cual constituye una evidencia de

2. Material y Método

El método utilizado fue la conversación con las personas kichwa hablantes de las diversas provincias andinas de la región Huánuco que en el pasado histórico fue escenario del desarrollo evolutivo de los runas del mundo andino de Yaruwilca y del Chinchaysuyu.

Para recoger información, se utilizó un cuaderno de campo y para recoger los vestigios lingüísticos mediante el diálogo, hemos utilizado una guía de entrevista o conversación para recoger datos de lo conversado con personas quechua hablantes.

3. Unidades de estudio

Provincia	Lugar	Evidencia lingüística
Dos de Mayo	Chuquis	alilaku cómo estás
Huánuco	Churubamba	allí llachu cómo estás
Lauricocha	Cauri	alilaku cómo estás
Huamalies	Llata	alilaku cómo estás
Yaruwilca	Obas	alilaku cómo estás

Fuente: Visita de campo

4. Resultados

Los resultados de investigación de campo nos indican lo siguiente:

1. En el territorio de la región Huánuco, existieron desde sus orígenes diversos grupos culturales que caracterizaron por tener una lengua local.
2. Existen evidencias de la presencia humana temprana como el hombre de Lauricocha
3. Los machay runa de Lauricocha primero crearon una lengua familiar, luego se evolucionó junto al hombre a una lengua local, luego a una lengua macro regional.
4. El kichwa del Chinchaysuyu, fue una lengua macro regional y tiene variaciones lingüísticas por cada distrito y provincia.
5. El kichwa del Chinchaysuyu, no fue un dialecto como afirman mucho, más por el contrario fue una lengua macro regional muy d

5. Discusión

Zuna Llanos, G (2017) en su investigación titulada: El idioma quechua, sostiene que el kichwa se haya originado en Karal, al respecto explica: "Es posible que desde Caral se expandieran a lo largo del Tawantinsuyu y paulatinamente crecieran de número, construyeran sus casas, se apropiaran las tierras

que trabajaban y acabarían por ponerse nombre. Los Ayar Manco seguramente eran personas que contaban con mucha fuerza e inteligencia. Ellos sometieron a los Aqhamama, apropiándose de sus tierras y desde ese lugar difundieron su lengua, a la que denominaron Runa simi (nombre con el que se conoce a la lengua quechua). Los sometidos por los de Ayar Manco tuvieron que hablar la lengua de los conquistadores, adoptando la estructura gramatical, la fonética y la fonología.

Interesante punto de vista, pero no compartimos, por cuanto para nuestro punto de vista, las primeras lenguas hayan surgido con los machay runa durante el periodo lítico, Caral ya es una sociedad bastante desarrollada y además existen muchas lenguas en el Perú.

6. El kichwa del Chinchaysuyu fue una lengua

El kichwa del Chinchaysuyu, que fue un idioma o lengua macro regional que se hablaba en Huánuco, Pasco, Ancash y Lima norte, tiene un origen remoto, evolucionan con los *Machay Runa* hasta convertirse en una lengua macro regional.

La lengua materna del Chinchaysuyu, surge primero como una lengua materna familiar, es decir los *Machay Runa* que fueron las primeras familias, pasando por diversos periodos de desarrollo evoluciona a niveles superiores hasta llegar a la lengua macro regional del Chinchaysuyu.

En el proceso histórico, social y económico de producción de bienes materiales para su subsistencia, los machay runa tuvieron necesidad de decirse algo entre ellos, por una necesidad de comunicarse y transmitir oralmente sus pensamientos, se vieron obligados a crear un sistema de lenguaje articulado para comunicar su pensamiento, dando nacimiento a una lengua materna, el kichwa del Chinchaysuyu.

Se puede afirmar que el kichwa del

Chinchaysuyu surge y desarrolla a partir de los *machay runa* que fueron nuestros primeros ancestros. Desde los *Machay Runa*, pasando por diversos periodos evolutivos el kichwa del Chinchaysuyu se configura primero como una lengua local, luego se convierte como un kichwa macro regional.

Según Korshunov, el lenguaje surgió en el proceso de producción de bienes materiales y constituye la magna adquisición de la humanidad, sin su ayuda, el hombre no habría podido hacerse hombre. Con el lenguaje los hombres se comunican. El lenguaje es un poderoso medio de comunicación.

El lenguaje como un medio de comunicación contiene palabras. Las palabras representan objetos de la realidad objetiva. La palabra asimismo expresa un pensamiento.

Korshunov, (1973:184), sostiene que el lenguaje es la representación de la realidad objetiva, es decir; el lenguaje tiene relación directa con las cosas que existe, al respecto escribe "interpretar el lenguaje como representación lógica de la realidad. Entre el lenguaje y el mundo existe la misma relación entre el pensamiento musical y las notas o entre las ondas sonoras y la placa de gramófono. La relación de la representación estriba en correlacionar los elementos de la imagen con el de los objetos. Tales correlaciones son como apéndices de los elementos de la imagen con los que ésta se halla en contacto con la realidad".

Según Engels, en el proceso del trabajo los hombres tuvieron necesidad de decirse algo los unos a los otros, la necesidad de comunicarse los unos con otros creó el lenguaje articulado. El lenguaje es el instrumento importante de comunicación del pensamiento.

En el proceso de la producción de bienes materiales, el pensamiento y lenguaje nacieron juntos y no pueden separarse, porque no puede existir uno sin el otro, es decir, no puede existir pensamiento sin lenguaje ni lenguaje sin pensamiento.

Los *machay runa* de Lauricocha, de *Killa Rummy* de Huánuco, de *Letra Machay* de Pachitea, *Chunchu Gucha* de Yarowilca, Peñón del Diablo de Marañón en el proceso de recolección y de caza de animales tuvieron necesidad de poner nombre a las cosas y objetos, animales, plantas, etc.

Para nuestro punto de vista en este contexto y proceso histórico nacen las primeras palabras que en su proceso evolutivo se configura como lengua materna, configurándose luego como una lengua macro regional del Chinchaysuyu.

Esta lengua materna el kichwa del mundo andino del Chinchaysuyu, surge primero como una lengua familiar, luego lengua local y finalmente lengua regional.

En cada etapa de desarrollo del hombre andino, seguramente surgieron nuevas palabras o vocablos, primero de carácter familiar, luego esta lengua familiar, por la necesidad de comunicación con otros grupos familiares de su entorno, evolucionaron paulatinamente convirtiéndose en lengua local o de un grupo cultural que se desarrollaron en una determinada área geográfica.

La lengua materna local, es decir, el habla de una comunidad o de un grupo cultural que tenía carácter de habla local, por la necesidad de intercambio cultural como por ejemplo el trueque, se convierte como lengua de una o más grupos culturales, constituyéndose y configurarse como una lengua regional.

La lengua materna local en su proceso evolutivo se configura como una lengua materna regional de la Cultura Yaruwilca, luego incluso se constituye y se configura como lengua macro regional del Chinchaysuyu.

La existencia de múltiples lenguas, se debe a que el Perú es un país multinacional, pluricultural, multiétnico y multilingüe que la Constitución Política del Estado Peruano consagra y reconoce.

Torero, Alfredo (2011:07), destacado lingüista peruano, en su libro titulado: *Cuestiones de Lingüística e Historia Andinas*, editado y publicado póstumamente por el Dr. Filomeno Subieta Nuñez, Presidente del XVII Congreso Peruano del Hombre y la Cultura Andina, explica acerca de la evolución y expansión lingüística del quechua tanto a nivel local y regional, al respecto escribe: "Hace unos cinco mil años, ya afirmado el neolítico, se procedió al establecimiento de contactos de una manera creciente entre los diversos núcleos, hasta lograr un alto grado de intercambio a principios de nuestra era. En el plano lingüístico, tal aproximación en aumento fue favoreciendo a ciertos idiomas que, si locales en la partida, alcanzaron nivel regional, absorbiendo e eliminando en la competencia a otros idiomas lugareños e incluso "contaminándose" con ellos y entre sí debido a episodios de pluri lingüismo y a la constitución de zonas comunes".

La causa para la existencia de diversidad de lenguas en el Perú y por ende en la región Huánuco que en tiempo de los incas perteneció al Chinchaysuyu se debe a la diversidad geográfica.

Torero Alfredo (2005:38) al referirse que la diversidad geográfica es la causa de la diversidad lingüística, explica: "La sociedad de los Andes Medios, no obstante supieron sobreponerse a la diversidad geográfica y desarrollar autónomamente una de las más altas civilizaciones del planeta, fue como resultado final, hace cuatro o cinco mil años, del intercambio y conjunción de distintas experiencias plurimilenarias de adaptación y de dominio de la naturaleza, ensayadas separadamente por muchos grupos humanos en las tan variadas ecologías propias del área andina. La adversidad geográfica se convirtió, entonces en la diversidad cultural".

Torero, Alfredo (2011:389-395), reconoce la existencia del kichwa del Chinchaysuyu, afirma que fue una lengua regional al igual que otras lenguas como el Cuzco, Quito, Tukumán, Maynas, tc. Sostiene

que fue un habla muy diferente a la lengua materna del Cuzco. El kichwa del Chinchaysuyu se hablaba no sólo en las provincias de Huánuco, sino también en el norte de Lima.

Según Torero, la lengua materna regional del Chinchaysuyu fueron utilizadas también en los departamentos de Ancash, Pasco y norte de Lima, es decir; el kichwa del Chinchaysuyu llegó a configurarse como una lengua macro regional que es una lengua muy distinta a la lengua cuzqueña.

El kichwa regional del Chinchaysuyu durante la colonia, fueron muy utilizados, incluso no sólo que fueron impresos sino también eran utilizados por los sacerdotes y Obispos que en sus Misas y sermones de los Misterios de la fe Católica de las Iglesias de Lima realizaban haciendo uso del kichwa del Chinchaysuyu.

Muchos sacerdotes de Lima y de muchas provincias, preferían hacer sus sermones en lengua macro regional del Chinchaysuyu en vez del Cuzco, porque los naturales de Lima por ejemplo entendían la lengua del Chinchaysuyu en vez del cuzqueño.

Según Torero, existía una pugna entre los sacerdotes por el uso de la lengua regional cuzqueña y la lengua regional Chinchaysuyano, al respecto escribe: "No faltaron, es cierto, los intentos de imponer la norma cuzqueña desde la imprenta, la cátedra y el púlpito a todo el ámbito andino. Se asistirá a mediados del Siglo XVII a una pugna, por momentos áspera, entre los propiciadores de un quechua cuzqueño pretendidamente heredero de uso cortesano del imperio Inca, y los defensores del empleo de un habla más cercano a la entendida por la feligresía en cada región. Así mientras el predicador limeño Fernando de Avendaño, autor de unos sermones de los Misterios de la Fe Católica, afirma en 1649, su derecho a redactar sus sermones, no en siríaco (cuzqueño), sino en el quechua de Lima "puesto que se han de predicar en este arzobispado, en el vulgo habla la lengua Chinchaysuyu.

El cura de Huánuco Diego de Molina subraya, ese mismo año, que si El fuera examinador en el Obispado del Chinchaysuyu, no examinaría en los términos del Cuzco, sino en su lengua materna, pues esta es la lengua que hablan y entienden los naturales.

Desde este punto de vista, debemos afirmar que el habla del Chinchaysuyu fue una lengua materna macro regional con diversas variantes, muy distinta al kichwa cusqueño.

También debemos aclarar que el kichwa del Chinchaysuyu, no es un dialecto como muchos sostiene en forma equivocada y sin fundamento alguno.

La causa para existencia de diversas de lenguas locales y diversidad lingüística en región Huánuco, se debe a la existencia de varios grupos culturales o etnias que se desarrollaron en forma paralela y autónoma en las cuencas del Marañón, Pachitea, Huallaga, etc.

Varallanos, José (2010:73-78), en su libro historia de Huánuco, sostiene que, en el antiguo territorio de Huánuco, existían varias naciones: Chupaychus, Panatawas, Wacrachukus, etc.

Por su parte, Bustamante Paulino Nicéforo (2010:223), afirma en el territorio que ocupa el actual departamento de Huánuco, existieron varios grupos culturales o pequeñas naciones, al respecto, explica: "Durante el periodo tardío (1000 o 1400) existieron en los andes centrales del Perú una gran cantidad de reinos y señoríos. En el actual territorio del Departamento de Huánuco estuvieron los Wanucos, los Wacrachus, los Yarowilcas, los Yachas, los Panataguas, los Rupa Rupa, los Queros y los Chupaychus, sostiene que aparte de las evidencias arqueológicas que certifican, también están reconocidas en los documentos de los siglos XVI y XVII especialmente en las visitas de 1549 y 1563 de Juan de Mori e Iñigo Ortiz de Zúñiga respectivamente".

Desde este punto de vista, la causa para la existencia de las variaciones lingüísticas en la lengua matriz macro regional del Chinchaysuyu,

fue la existencia de muchas naciones o etnias que, desde sus orígenes, cada cual crearon su propia lengua local.

Las variaciones lingüísticas surgidas con los grupos culturas matrices, se mantiene vigente hasta la actualidad, es decir; cada provincia mantiene su habla local.

Valiente Catter, T. (2016) sostiene que en el Perú existió múltiples lenguas, al respecto afirma: "a través de la comparación de los topónimos y con resultados arqueológicos, que en la costa norte tuvieron una lengua llamado el muchic que se hablaba en la Cordillera Negra, en el actual Departamento de Ancash. Este panorama multilingüe de un valle, estaría señalando situaciones de convivencia entre las lenguas a través de relaciones de residencia e intercambio de sus pobladores y usuarios del valle. Por investigaciones etnohistóricas se conoce que este fenómeno de contacto lingüístico-cultural es constitutivo en el desarrollo de las culturas andinas pre coloniales, que fueron desestructuradas por el nuevo orden colonial desde mediados del siglo XVI en base al monoteísmo cristiano y al castellano como su instrumento principal de difusión".

Según Valiente Catter y Villari (2016) el Perú, Bolivia y Ecuador son países multilingües y pluriculturales. en el cual se destacan igualmente las variedades del quechua que se hablan en el país: quechua, aymara y hakaru en la región andina y 65 lenguas en la amazónica.⁸ En la región andina; afirma que hoy en día muchas de las lenguas amazónicas y diversas variaciones del quechua se encuentran en proceso de extinción.

7. Conclusiones

1. En el territorio de la región Huánuco, existieron desde sus orígenes diversos grupos culturas que caracterizaron por tener una lengua local.

2. Existen evidencias de la presencia humana temprana como el hombre de Lauricocha que por necesidad histórica de comunicarse unos con otros crearon su propia lengua familiar

3. Los machay runa de Lauricocha primero crearon una lengua familiar, luego se evoluciona junto al hombre a una lengua local, luego a una lengua macro regional.

4. El kichhwa del Chinchaysuyu, fue una lengua macro regional y tiene variaciones lingüísticas por cada distrito y provincia.

5. El kichwa del Chinchaysuyu, no fue un dialecto como afirman mucho, más por el contrario fue una lengua macro regional muy diferente a la lengua cuzqueña o aymara.

6.- Existen evidencias lingüísticas del sistema del pensamiento y lenguaje que tuvieron los runas del mundo andino del Chinchaysuyu. Dichas evidencias constituyen los términos lingüísticos que son propias de esta región.

7.- Los runas del mundo andino del Chinchaysuyu, como parte de su conocimiento y sabiduría, pensamiento y lenguaje, desarrollaron una lengua regional propia, muy distinta a la lengua cuzqueña o Aymara. La lengua regional del Chinchaysuyu se evoluciona junto a los Machay Runa, configurándose primero como lengua local, luego regional del Yaruwilca y finalmente se configura como lengua macro regional del Chinchaysuyu.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARGUEDAS, José María. Dioses y Hombres de Huarochiri, Fondo Editorial UARM, Lima.
- BONAVIA, Duccio (1991). Perú, Hombre e Historia de los orígenes del Siglo XV. Lima. EDUBANCO.
- CALVO SORIANO, César (1941) Edipo entre los Inkas. Lima, Congreso del Perú.
CIEZA DE LEÓN, Pedro (1977) El Señorío de los Incas. Lima, Ed. Universo.
- COHEN, Marx Nathan (1993) La crisis alimentaria de la Pre historia. La Superpoblación y los orígenes de la agricultura. Madrid, Alianza Universidad.
- DEPAZ TOLEDO, Zenón (2015) La cosmovisión andina en el Manuscrito de Huarochiri. Lima Ed. Visio Perpetuo y Vicio Perfecto.
- ENGELS, Federico (1978) El papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre. Moscú, Ed. Progreso.
- GARCILASO DE LA VEGA (1970) Historia General del Perú. Los Comentarios Reales. Lima, T.I. Ed.
- GUAMÁN POMA DE AYALA, Felipe (1993) Nueva Crónica y Buen Gobierno T.I y II. México, Fondo de Cultura Económica.
- GARCILASO DE LA VEGA (2009) Comentarios Reales de los Incas, Gobierno Regional de Arequipa.
- KORSHUNOV, A.M (2006) Actividad, conciencia y conocimiento científico. Lima, Educap.
- LEÓN CANALES, Elmo (2007) Orígenes Humanos en los andes del Perú. Lima, Ed. USP.
LUMBRERAS, Guillermo (1981) Los orígenes de la civilización en el Perú. Lima, Ed. Milla Batres.
- MORGAN, Thomas Hunt (1943) La base científica de la evolución. Bs. As., Ed. Espasa Calpe.
- MURUA, Marín Fray (2001) Historia General del Perú. 2ª ed. Cofas. Madrid.
PEÑA CABRERA, A: Racionalidad Andina y Racionalidad.

- RICHEL, André (2006) *Hombre y evolución*. Lima, EDUCAP.
- RUBINA LÓPEZ, Alejandro (2015) *Interpretación Filosófica de las Pinturas Rupestre de la Región Huánuco*, Imprenta Serigraf Juliams.
- SOLÍS FONSECA, G. (2012) *Introducción a un tesoro de nombres quechuas en Apurímac*. Lima, RENIEC.
- TORERO, Alfredo (2005) *Idiomas de los Andes. Lingüística e Historia 2ª ed.* Ed. Horizonte. Lima.
- TORERO, Alfredo (2011) *Cuestiones de Lingüística e Historia Andinas, XVII Congreso Peruano del Hombre y la Cultura Andina*. Huacho.
- VARALLANOS, José (2007) *Historia de Huánuco*. Gobierno Regional de Huánuco.
- VALQUI, Jairo (2018) *El acento en el quechua de Chachapoyas: un sustrato de la lengua chacha o un vestigio protoquechua*. Lima, Rev. Scielo vol.89 no.130 Lima jul./dic.
- VALIENTE CATTER, Teresa; Villari, Cristina (2016) *Culturas y lenguas en contacto: Dinámicas culturales y lealtad lingüística entre quechua y castellano en la región andina. Introducción al dossier Indiana*, vol. 33, núm. 1, pp. 9-25.
- ZUNA LLANOS, Gladys (2017) *EL IDIOMA QUECHUA* Revista de Estudios Latinoamericanos. Sevilla, Nueva Época Número Especial, p. 145-156.

DATOS DE LOS AUTORES

JORGE ENRIQUE SARANGO ZARATE

Magíster en Filosofía, con mención en epistemología, por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Docente en la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV). Miembro del Grupo de Investigación Conjeturas y Refutaciones, de la Escuela Profesional de Filosofía de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV). Profesor de la Escuela Profesional de Filosofía, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal. (2016 - II a la actualidad) en los cursos de Axiología, Introducción a la Filosofía, Ética, Filosofía y ética, Filosofía medieval, Seminario de Filosofía medieval, Metafísica, Seminario de Filosofía moderna, Filosofía del siglo XIX, Seminario de Filosofía del siglo XIX, Historia de las ideas filosofía en el Perú, Historia de las ideas filosóficas en Latinoamérica. Profesor de Lógica – Maestría en Educación – Mención en docencia de la matemática en la educación básica, en la Unidad de Posgrado de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Semestre 2016 – I. Profesor de Epistemología de la educación – Maestría en Educación, mención Gestión y planeamiento educativo, en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco. Semestre 2019 – I.

Profesor de Filosofía de la Ciencia, Tecnología y Educación Superior – Maestría en Educación, mención en investigación y docencia superior, en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco. Semestre 2019 – I.

RAFAEL FELIX MORA RAMIREZ

JESÚS RODOMIRO CASQUIER ORTIZ

Magister en Filosofía por la UNMSM, Doctor en Filosofía por la UNMSM. Docente de los cursos de Filosofía, Ética Pública e Integridad Institucional en la UNMSM. Docente de los cursos de Realidad Nacional y Mundial y Teoría de la ciencia en la UNTELS. Con cursos de capacitación en: "Sistema de Evaluación por Competencias" (UNMSM), "Metodología, Investigación y las Tics en la Educación Universitaria" (UNMSM), taller "Herramientas Básicas de Apoyo a la Investigación". Asistente en distintos seminarios y congresos. Con experiencia profesional de Profesor en el Centro Pre Universitario de la UNMSM, Analista en el Ministerio Público-Fiscalía de la Nación y Gerente General en CO L'ASSURANCE.

VICTOR MANUEL ROJAS RIVERA

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Docente de la misma. Escribió las siguientes publicaciones: Ortografía de homófonos (texto de consulta), De choques y fugas, El duende Azul (narrativa).

ALEJANDRO RUBINA LÓPEZ

SAÚL RENGIFO VELA

NELIA DORIS RUBINA VICTORIO

Grado de Doctora en Educación, Directora del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Felipe Huamán Poma de Ayala. Estadística de la Dirección Regional de Educación Huánuco. Especialista de Educación Superior en la Dirección Regional de Educación Huanuco. Jefe de Formación General. Docente universitario en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán Huanúco.

Impreso en Gráfica Señor de Burgos S.R.L.

Jr. General Prado N° 565 - Huánuco

Julio 2019

Telefono: 062 - 282659

Email: burgos_hco@hotmail.com

Tiraje: 1000 ejemplares



UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

