



## Capítulo 74



# ARGUEDAS:

LA DINÁMICA DE LOS ENCUENTROS CULTURALES

TOMO III

*Arguedas: la dinámica de los encuentros culturales*. Tomo III  
Cecilia Esparza, Miguel Giusti, Gabriela Núñez,  
Carmen María Pinilla, Gonzalo Portocarrero, Cecilia Rivera,  
Eileen Rizo-Patrón, Carla Sagástegui, editores

© Cecilia Esparza, Miguel Giusti, Gabriela Núñez,  
Carmen María Pinilla, Gonzalo Portocarrero, Cecilia Rivera,  
Eileen Rizo-Patrón, Carla Sagástegui, editores, 2013

De esta edición:

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2013

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Concepto gráfico: Lala Rebaza

Diseño de interiores: Mónica Ávila Paulette

Carátula en base al afiche *Arguedas: la dinámica de los encuentros culturales*

Cuidado de la edición, diseño de cubierta y diagramación de interiores:

Fondo Editorial PUCP

Primera edición: junio de 2013

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,  
sin permiso expreso de los editores

ISBN: 978-612-4146-39-8

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-07738

Registro de Proyecto Editorial: 31501361300396

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

# Reconocimiento, cuidado y *paideia*: aportes de Arguedas a una filosofía de la educación

ALESSANDRA DIBOS

Pontificia Universidad Católica del Perú



Para comenzar, debo manifestar que, de modo más personal, el objetivo que anima este texto es, sobre todo, llamar la atención sobre el pensamiento de Arguedas respecto de la educación, sobre sus reflexiones y aportes como maestro, como profesor no solo universitario sino también de secundaria en la escuela pública. Sus reflexiones y aportes sobre educación suelen ser opacados por su fama/prestigio como novelista y cuentista. Quizá muchos concuerdan en que Arguedas habría nacido para escribir, que ciertamente es algo que él reconoce como su vocación también. Pero su vocación como maestro fue muy grande, como él mismo expresa —por ejemplo— en su presentación del folleto con trabajos de sus alumnos de segundo año de secundaria del Colegio Nacional Mateo Pumacahua en Sicuani-Cusco (1949): «De ahí que cuando se me nombró profesor de Segunda Enseñanza, recibí tal nombramiento con la más grande alegría. Pues aliento la convicción de haber nacido para ese oficio» (Arguedas citado en Kapsoli, 1986, p. 82).

Comencemos por presentar muy brevemente por dónde va la discusión actual sobre educación desde una perspectiva

de desarrollo humano. Recorro para ello a un reciente libro de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010). Allí, lo que Nussbaum hace es defender un enfoque educativo que priorice el desarrollo de aptitudes que contribuyan al desarrollo humano —pensado más allá del enfoque economicista del mismo—, y a la ciudadanía democrática que resulta central para el desarrollo humano.

Nussbaum critica a (y reacciona ante) los modelos educativos que ella constata que imperan a nivel global, y en especial en los dos casos que ella presenta y discute: EE.UU. e India. Los critica por ser ellos mismos acrílicos de la inequidad, la desigualdad y la injusticia; son modelos para los cuales «la libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico» (2010, p. 43).

En esta línea, la autora critica también las versiones de historia que resultan de estos modelos, como relatos acrílicos que se «enseñan» de modo oficial como parte de los sistemas educativos. La autora llama la atención sobre esto precisamente porque, para ella —como para varios autores, como Sen, Gutmann, Magendzo, entre otros— una capacidad central/fundamental para el desarrollo humano y la ciudadanía democrática es la reflexión, la conciencia crítica, lo que contribuye a fortalecer la autonomía de las y los estudiantes, de las personas, a fin de cuentas. Pero, además de la autonomía, la empatía y el reconocimiento del otro son centrales a la propuesta de la autora. Y para Nussbaum —como lo expresa el título de su libro— las humanidades contribuyen de modo especial/importante a desarrollar estas capacidades.

Al respecto, y a modo de empezar nuestra conversación —por así decirlo— con Arguedas sobre estos temas, leo estas dos citas tuyas que son parte del folleto que editó con trabajos de sus alumnos (el cual he mencionado anteriormente):

[...] una de las obligaciones fundamentales del profesorado: el despertar en los alumnos la inquietud de investigar por cuenta propia, es decir, el despertar en la conciencia del alumno una íntima y profunda necesidad de saber [...] Muchas veces nuestras clases las dedicamos a leer los informes de los alumnos sobre las observaciones hechas en el campo o en la calle; entonces cada quien podía hablar, opinar, discutir. Tocaba la hora de recreo [...] y yo veía, con alegría, que la hora de recreo ya no era una liberación para estos muchachos como fue para nosotros [...] (citado en Kapsoli, 1986, p. 82).

Con respecto a los comentarios que escribieron sus alumnos sobre libros peruanos que leían en clase con él —en este caso poemas de José María Eguren—, Arguedas recuerda:

Los leímos en clase de Castellano del primer año. Los 56 alumnos opinaron. El profesor no dio ningún concepto sobre estos poemas, solo les habló un poco de la vida del poeta y de su persona. Después de las lecturas, los alumnos no se cansaban de preguntar sobre los detalles de la vida de Eguren; y hacían que el profesor repitiera muchas veces las pocas anécdotas que sabía acerca del poeta. Cuando se les pidió que escribieran en clase sobre Eguren, todos se alegraron, arrancaron las hojas más limpias de sus cuadernos para decir lo que pensaban sobre los poemas de Eguren (citado en Kapsoli, 1986, p. 106).

Estos testimonios sugieren que Arguedas creía en, y apostaba por, cultivar el pensamiento propio de sus estudiantes, creando espacios que propiciaran el intercambio, la conversación, el diálogo. En este sentido, podríamos decir que Arguedas promovía, a través de su práctica pedagógica, una educación democrática. Pero, ¿qué entendemos por educación democrática? Para no extendernos demasiado en responder a esta pregunta, volvamos ahora a Nussbaum. Ella nos presenta una lista de aptitudes que una educación para la ciudadanía democrática debiera desarrollar:

- a) Aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- b) Aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.
- c) Aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- d) Aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y para reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.

- e) Aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que estos tienen a su alcance.
- f) Aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- g) Aptitud para concebir la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución (2010).

Además y/o asociado a esto, Nussbaum identifica los siguientes sentimientos morales por desarrollar, como complemento y/o incluso fundamento de estas aptitudes: respeto, reconocimiento del otro como fin (no medio), interés genuino por el bienestar/necesidades del otro, amor, gratitud, y comprensión. Estos sentimientos morales se contraponen o deben contrarrestar sentimientos calificados como *antimorales*, como la agresividad (daño), la codicia, la exclusión unida a la humillación/denigración del otro y/o al miedo/repugnancia del otro/hacia el otro.

En general, entonces, nos damos cuenta de que lo que se está priorizando y enfatizando aquí (además de la capacidad de pensar por sí mismo) son las aptitudes o capacidades orientadas a hacernos más sensibles frente a las necesidades y particularidades de los otros (empatía). Los sentimientos morales a los que se alude son considerados «virtudes» en su sentido amplio: como ejercicio de hábitos o formas del carácter que se consideran valiosas para una «buena» vida, para una mejor convivencia, para el desarrollo y/o bienestar humano.

Y esto es algo que empieza a tener mayor presencia en la filosofía de la educación ciudadana, en la cual se presta mayor atención a la importancia de la democracia *como cultura*, no solo como sistema; por tanto, a la necesidad de fortalecer las virtudes «cívicas». Kymlicka y Norman, por ejemplo, argumentan a favor de la importancia de fortalecer la democracia a través de las «virtudes» de la siguiente manera:

[...] la salud y estabilidad de las democracias modernas depende no solamente de la justicia de sus instituciones sino de las actitudes y cualidades de sus ciudadanos; a saber: su sentido de identidad y pertenencia, y de cómo conciben las diferentes y potencialmente competitivas formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa; sus habilidades para tolerar y trabajar conjuntamente con otros diferentes, sus deseos de participar en procesos políticos con miras a promover el bien público

y de vigilar/exigir rendición de cuentas de las instituciones, su disposición a establecer límites a sus propios intereses y a asumir su responsabilidad personal respecto de sus demandas económicas y de las opciones personales que afectan su salud y medio ambiente, y su sentido de justicia y de compromiso con una distribución equitativa de recursos. Sin ciudadanos con estas cualidades la posibilidad de que las sociedades liberales funcionen satisfactoriamente va disminuyendo progresivamente (2000, p. 6; la traducción es mía).

¿Podríamos conversar con Arguedas sobre esto? Los testimonios que nos deja respecto de su pensar y sentir sobre la educación en nuestro país evidencian su lucidez respecto de la importancia de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia estas dos competencias: el pensar de manera autónoma y el aprender a reconocer, respetar y querer aquello de lo cual formamos parte y/o aquello y aquellos con los que convivimos, con los que nos interrelacionamos. Es decir, Arguedas reforzaría y/o añadiría a aquella cita de Kymlicka y Norman, la virtud de buscar más allá del interés personal y de cultivar virtudes cívicas asociadas al sentido de pertenencia y compromiso con nuestros contextos socioculturales partiendo de lo más cercano/local.

En unas notas sobre la educación del adolescente en los colegios nacionales de Lima (1947), Arguedas escribe:

Discutimos en el salón toda clase de cuestiones, especialmente las que se refieren a los problemas del país. Los estudiantes aprendieron a oír a sus compañeros y a discrepar y a fundamentar [...] Algunas de las cuestiones debatidas en el periodo electoral habían sido consideradas en los temas de composición de los estudiantes, y por tanto, en nuestras clases: el problema de la inmigración, la irrigación de los desiertos y de las tierras temporales de la sierra, el problema de las comunidades, las vías de comunicación y su influencia, la salubridad, el analfabetismo, la cuestión del progreso de las capitales de provincias, etc. [...] he intentado despertar en ellos primero el interés absolutamente consciente y libre por el conocimiento del Perú; y [luego] la obligación irrenunciable de buscar los medios de contribuir al progreso de su provincia y del país (citado en Kapsoli, 1986, p. 119).

Además continúa —conversando muy bien con Nussbaum respecto de la importancia de las artes y humanidades—:

Escuchamos asimismo, en clase, algunos discos de Mozart, de Beethoven, de Chopin, de Ravel y Debussy; llevamos reproducciones de cuadros de algunos pintores modernos, y establecimos semejanzas del lenguaje artístico en sus principales

formas de expresión. Nos vimos precisados a dedicar parte de nuestro tiempo a la iniciación del conocimiento de las artes, porque la educación artística no se da en los colegios (citado en Kapsoli, 1986, p. 119).

En una carta entrañable dirigida a sus alumnos del colegio Pumacacahua de Sicuani, que había escrito en 1942, Arguedas dice:

Trabajé cada día con más amor y con una creciente convicción de que lo que el Perú necesita son maestros puros, honrados y de un ardiente fervor por servir a nuestro país. Los frutos de mi trabajo fueron buenos, los coseché a manos llenas y pude mejorar mi labor porque los mismos alumnos me enseñaron la forma y el camino. Ahora los recuerdo con el alma verdaderamente iluminada y plena de gratitud. Y quisiera decirles en estas líneas que no importa lo que se hayan instruido o no, lo que hayan aprendido en mis clases; lo que importa, lo que ha de durar, es el espíritu que formamos, el fervor que alimentamos por mejorar a nuestro país y por mejorar cada quien, cada alumno, su propio espíritu. Aprendimos a saber que lo esencial en un hombre, lo que verdaderamente le da valor y dignidad, es su pureza de espíritu, su nobleza, su conciencia de la solidaridad humana, su sinceridad para juzgar el valor de los demás y el suyo propio; nuestras clases fueron siempre horas dedicadas a la superación del espíritu, a la formación del carácter [...] Quisiera que mis alumnos no olvidaran esas nuestras charlas en las que hablamos del Perú, de su porvenir, del deber que cada quien tenemos para mejorar a nuestra patria [...] sin pensar en la recompensa o en el negocio. A nuestro país le ha faltado siempre una conciencia cívica, gente despreñida e idealista [...] Yo no me cansé en mis clases de examinar estas cosas, de dar a los estudiantes una capacidad suficiente para juzgarse a sí mismos, para buscar por sí mismos el mejoramiento del espíritu y poder trabajar sin descanso en beneficio [...] de nuestro país [...] (2004, p. 148).

En estas líneas puede notarse la claridad y convicción de Arguedas sobre la íntima conexión entre el desarrollo moral y ciudadano de los estudiantes y el desarrollo del país (lo que Kymlicka y Norman reclamaban líneas arriba en la cita que hemos incluido).

Desde otra perspectiva, pero complementaria a esta, Ariel Dorfman escribe sobre esta íntima relación entre las dos dimensiones de lo personal y colectivo, de lo individual e intersubjetivo (autorrealización, desarrollo y bienestar requieren involucramiento y protagonismo intersubjetivo), al comentar la decisión de Ernesto —personaje principal de *Los ríos profundos*—, ya al final de la obra, de cruzar el puente; lo que representa una ruptura, un nuevo comienzo:



Más allá del puente, entonces, está el riesgo magnífico de vivir y morir como un ser humano, de cara y no de espaldas, de pie y no arrastrado, cantando lejos del silencio [...] crecimiento de un niño, crecimiento de un pueblo —*que podríamos parafrasear como desarrollo de un niño, desarrollo de un pueblo*—. Entender que ambos crecimientos [desarrollos] son uno; entender que el canto de uno multiplica y garantiza el canto del otro; entender que sin las dos dimensiones (la individual y la colectiva, la exterior y la interior) no hay salida del subdesarrollo (citado en Aibar, 1992, p. 124; las cursivas son mías).

Ernesto decide cruzar el puente que los campesinos ya han cruzado como símbolo de un nuevo comienzo: más libre. Él, entonces, está decidiendo también no volver a la hacienda que representa precisamente opresión, crueldad, abuso, racismo, no reconocimiento/mal reconocimiento del otro: una visión desdeñable de «los otros». Ernesto ha decidido cruzar el puente y esta decisión expresa su opción por la humanidad y la solidaridad, que no es diferente al que escoja *su* propia humanidad y realización, *su* desarrollo, *su* felicidad. Ambos van juntos: «desarrollo de un niño, desarrollo de un pueblo».

Ciertamente, la escuela es un lugar importante donde los niños (ciudadanos ya) «aprenden» y «practican» compromiso/involucramiento en la vida social/ intersubjetiva que comparten con otros. En este sentido también, el desarrollo y fortalecimiento de la ciudadanía democrática —intercultural, podemos añadir— es clave para el desarrollo de la democracia inclusiva en el Perú.

Además —y aquí viene otro «aporte» de Arguedas a una filosofía de la educación contemporánea—, en las líneas que hemos citado arriba podemos resaltar el cuidado, el trato a la vez afectuoso y respetuoso a sus alumnos, el cariño y agradecimiento que les expresa. Como es una carta, no necesariamente reflexiona allí ni escribe explícitamente sobre la conexión entre esta «ética del cuidado» y el aprendizaje; lo que sí hace en estas otras líneas es en las que recuerda y critica su propia experiencia de la secundaria:

En los cinco años de instrucción secundaria que hice, nunca leímos un libro en clase, nunca cruzamos una palabra de amistad con los profesores. Ellos eran un grupo de gentes, y nosotros otro, completamente aparte. A la hora del recreo, nosotros jugábamos en los patios, ellos hablaban lejos, en la Sala de Profesores, entre ellos, indiferentes o molestos por la bulla que hacíamos [...] Más tarde, tuve la convicción de que los colegios del Perú, especialmente los de la sierra, debían trabajar de otra manera [...] (citado en Kapsoli, 1986, p. 81).

También lo hace en otra ocasión. En una conferencia en 1965, Arguedas sostiene que:

Un maestro no puede formar a sus niños, no puede ponerse en comunicación íntima, cariñosa con ellos si no conoce lo más aproximadamente posible cómo es su espíritu. [...] en los centros de formación de maestros se da una importancia excesiva a los métodos y mucho menos importancia [...] [a cómo] puede uno acercarse al espíritu de los niños para ganar su confianza y su amistad, su cariño, sin el cual no es posible ninguna forma de instrucción y mucho menos de educación (citado en Kapsoli, 1986, pp. 73-74).

«Conocer al estudiante», «conocer su espíritu lo suficientemente», son formas de hablar de la importancia del reconocimiento del otro —en este caso, cada estudiante—. Pero, nuevamente, aquí Arguedas es muy lúcido al señalar cómo el espíritu del estudiante (de la persona como individuo único) es indesligable del «espíritu» de la comunidad, pueblo, cultura, de la que forma parte y/o a la que de uno u otro modo pertenece. Al señalar, en otras palabras, cómo la identidad de sus estudiantes se construye —en términos de Taylor (2009)— de manera dialógica, en la cual los otros significativos —incluida la cultura de la que forman parte— son precisamente eso: muy significativos para su identidad. Y, por ello, la gran importancia que le da Arguedas a que los estudiantes partieran por estudiar, por conocer, por interesarse por la localidad, región o provincia donde funcionara el colegio y los pueblos de origen de sus familias:

[...] me parecía evidente —dice Arguedas— que los colegios, con una labor así, cumplirían, una indispensable función nacional, en un país donde todo o casi todo está por investigarse todavía, y donde por consiguiente la divulgación de datos sobre la realidad espiritual de los pueblos de la distintas regiones del país y acerca de la riqueza geográfica de estas regiones es indispensable, tanto para los estudiosos, como para todos los alumnos del Perú, que necesitan conocer su patria, en todos sus aspectos, puesto que serán ellos, poco más tarde, los que dirijan y administren todos los intereses nacionales (Kapsoli, 1986, p. 82).

Y, de hecho, llevó esto a la práctica en sus clases, y muestra de su cariño no solo a sus estudiantes sino a su trabajo, a este proyecto de educación para la ciudadanía que él llevaba a cabo a través de su práctica pedagógica (aunque no la haya llamado así), es el folleto con los trabajos de sus alumnos que editó y que se encuentra recopilado en el libro de Kapsoli. Como parte de la presentación de dicho folleto, Arguedas escribe:

[...] aquí están los trabajos que hemos hecho estos meses. Nuestras clases fueron casi lo que me propuse. Leímos muchos libros peruanos y americanos; en clase, los alumnos escribieron cuentos, poemas, descripción de los pueblos y paisajes; en la calle, observaron las fiestas indias y mestizas, tomaron fotografías, apuntes en dibujo; observaron también las costumbres de siembras y cosechas, matrimonios y todo cuanto era de algún valor. Casi eran más alumnos de la calle que cuando estaban sentados en sus carpetas (citado en Kapsoli, 1986, p. 82).

Es claro que, para Arguedas, partir de la experiencia y espíritu de cada uno de sus alumnos para el proceso de enseñanza-aprendizaje fue fundamental. En esto quisiera recordar a Paulo Freire y su pedagogía crítica.

Sabemos que, para Freire y su pedagogía crítica (del «oprimido», para la libertad y autonomía), el concepto de *concientización* se torna central. En parte, la concientización tiene que ver con la comprensión de la situación, la realidad de aquellos involucrados en el proceso de aprendizaje: «El punto de partida debe ser siempre con hombres y mujeres en el aquí y ahora, que es lo que constituye la situación en la que se encuentran sumergidos, y de la cual van a emerger, en la que intervienen. Solo comenzando por esta situación —lo que determina la percepción de la misma— es que podrán comenzar a moverse, a avanzar» (Freire, 2005 [1970], p. 66).

Podríamos argumentar que la insistencia de este autor por comenzar con las y los estudiantes, aquí y ahora, es una expresión de respeto y cuidado por las personas (niños, jóvenes) a los que se «educa». Respeto y reconocimiento implican estar dispuestos y abiertos a reconocer y comprender dónde se encuentran nuestros estudiantes, cuál es su situación, necesidades e intereses. Sin esta disposición, e incluso compromiso, no es posible prestar atención, responder adecuadamente a sus necesidades de aprendizaje. Y esto, como hemos visto, Arguedas también lo tenía bastante claro.

Por último —casi— hay una idea que quisiera señalar por dos motivos: porque aporta a esa aptitud que mencionaba Nussbaum —que nos ayuda a no centrarnos solo en la ciudadanía local sino en los otros, en un sentido más amplio, como conciudadanos del mundo—, y porque ayuda a desmentir una imagen de Arguedas que algunos proyectan y que me parece cuando menos sesgada, sino muy injusta. La imagen/idea de que Arguedas tuvo «estrechez» de miras al concentrar y reducir su atención a «lo local», al proponer una «utopía arcaica». Qué mejor testimonio

de lo contrario que aquel que viene de sus propios alumnos y que podemos leer en la siguiente dedicatoria del folleto en el que se recopilan sus trabajos:

Los alumnos del segundo año propusieron que dedicáramos nuestro folleto a los alumnos de segunda enseñanza de Bolivia, Ecuador y México, porque ellos también son «indios o mestizos», pero discutiendo y examinando entre todos, acordamos dedicarlo a los colegios de América. Ojalá que no se vea en esta dedicatoria nada más que lo que ella significa. El deseo de los alumnos de hacer conocer a sus compañeros de América «cómo es nuestro pueblo, nuestros mestizos, nuestros pumas y en fin, cómo somos nosotros los estudiantes de esta región», y de expresar el fervor que tienen por saber «lo que sienten vuestras almas, deseamos que nos describan el paisaje de la tierra en que habitan para así no desconocer la vida que llevan los pueblos hermanos» (citado en Kapsoli, 1986, p. 85).

Entonces, ya para terminar y resumir lo dicho, he querido resaltar varios aspectos —principalmente seis— de la filosofía de la educación de Arguedas, que son temas discutidos y muy vigentes en la reflexión sobre educación para la ciudadanía democrática e intercultural contemporánea:

- Autonomía (pensar por sí mismo frente a heteronomía)
- Empatía, reconocimiento del otro
- La importancia de las «virtudes cívicas» para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía democrática, entre las cuales está poder pensar en la justicia y el bienestar para el país (frente al bienestar propio), partiendo por conocer/reconocer lo propio (lo local, el contexto cercano)
- Partir de la experiencia/necesidades/intereses reales de los alumnos (pertinencia de los aprendizajes)
- Centralidad de una ética del cuidado, del afecto
- Cosmopolitismo (más allá de ciudadanía local; la ciudadanía global)

Estos serían algunos de sus aportes a una filosofía de la educación para la ciudadanía democrática en el Perú.

## Bibliografía

Aibar Ray, Elena (1992). *Identidad y resistencia cultural en las obras de José María Arguedas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Arguedas, José María (2004). *José María Arguedas. ¡Kachkaniraqmi! ¡Sigo siendo! Textos esenciales*. Recopilación y notas de Carmen María Pinilla. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Freire, Paulo (2005 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Kapsoli, Wilfredo (ed.) (1986). *Nosotros los maestros. José María Arguedas*. Presentación y selección de Wilfredo Kapsoli. Lima: Horizonte.
- Kymlicka, Will & Norman, Wayne (2000). Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contexts, Concepts. En Will Kymlicka y Wayne Norman (eds.), *Citizenship in Diverse Societies* (pp. 1-44). Nueva York: Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Taylor, Charles (2009). *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*. Segunda edición. México DF: Fondo de Cultura Económica.