

ACTAS

XVII SIMPOSIO DE ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA PUCP

Interculturalidad,
realidad social
y filosofía peruana

19 y 20

de noviembre del 2021



ORGANIZAN:

Facultad de Letras
y Ciencias Humanas

Especialidad
de Filosofía



PUCP

pucp.edu.pe

Edición

Ariam Vilcarino, Astrid Puertas, Daniel Neyra,
Jesús Rivera y Valeria Falcón

Corrección de estilo

Massiel Román Molero

Diseño & Diagramación

Nicole Mejía Loyola

Pontificia Universidad Católica del Perú

Facultad de Letras y Ciencias Humanas

Av. Universitaria 1801 San Miguel

(01) 6262000

Lima, Perú

2022



Facultad de Letras
y Ciencias Humanas

Esta publicación recopila los trabajos realizados por motivo de la décimo séptima edición del Simposio de Estudiantes de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Solo se han publicado aquellos trabajos cuyos autores han dado su respectiva autorización. La comisión organizadora fue conformada por Astrid Puertas, Ariam Vilcarino, Daniel Neyra, Jesús Rivera y Valeria Falcón.

Contenidos

<i>Programa del evento</i>	5
<i>Villanueva Chigne, Eduardo</i> Presentación	10
<i>Gómez Garay, Lucía</i> Repensando la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural	25
<i>Huamaní Rimachi, Erika y Peña Echevarría, Joseph Hernán</i> En defensa al derecho de las clases excluidas: Una propuesta en base al pensamiento y obra de Miguelina Acosta Cárdenas	38
<i>Leon Soria, Alvaro</i> La hermenéutica y el modelo curricular reconceptualista como alternativas para la construcción de una educación orientada bajo el Enfoque de Desarrollo Intercultural	53
<i>Román Molero, Massiel</i> El asiento bajo la sombra: un acercamiento a la imaginación como modo de acceso al Principio en el pensamiento de Giordano Bruno (1548-1600)	58
<i>Monteagudo de Bacigalupo, Cecilia</i> Discurso de cierre	64

XVII SIMPOSIO DE
**ESTUDIANTES DE
FILOSOFÍA PUCP**



PROGRAMA

del evento

Viernes 19

de noviembre del 2021

PROGRAMA
PROGRAMA
PROGRAMA

9:00 am - 9:20 am

● APERTURA

- Palabras de Eduardo Villanueva, profesor asesor del XVII Simposio de Estudiantes de Filosofía
- Palabras de José de la Puente, decano de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas

9:25 am - 10:30 am

● MESA DE ESTUDIANTES 1

Modera: Ayme Carbajal

- El autoconocimiento en el modelo triangular de Donald Davidson
Johanny León / Filosofía PUCP
- En contra del escepticismo. Apuntes sobre Moore y Wittgenstein y una propuesta de definición para la actitud científica
Víctor Ramírez / Filosofía PUCP
- Heraldos Editores: Presentación de libros "Aníbal Quijano. Reconstrucción de su vida y obra 1948-1968" de Segundo Montoya y "En torno a Wittgenstein y otros escritos" de Augusto Salazar Bondy

10:40 am - 12:40 pm

● MESA REDONDA 1: Filosofía latinoamericana y peruana

Modera: Ayme Carbajal

- Reflexiones sobre el concepto de Ilustración en Augusto Salazar Bondy
Verónica Sánchez
- La universalidad de la filosofía latinoamericana
Zenón Depaz
- El "de otro modo es": el procesos de runayay
Luis Mujica

13:30 pm - 15:00 pm

● MESA DE ESTUDIANTES 2

Modera: Daniel Neyra

- Francisco Suárez y la libertad de la ley
Lizardo Silva / Filosofía PUCP
- La mirada comprensiva de la naturaleza desde la propuesta de la ontología débil de Vattimo y el mundo andino a partir del Manuscrito de Huarochiri
Jesús Rivera / Filosofía PUCP
- Resistir con Clastres y sin él: La filosofía indígena de la política en América del Sur
Sebastián García / Antropología PUCP
- La libertad social en Deústua y Mariátegui
Ariam Vilcarino / Filosofía PUCP

15:10 pm - 16:40 pm

● MESA DE ESTUDIANTES 3

Modera: Daniel Neyra

- La hermenéutica y el modelo curricular reconceptualista como alternativas para la construcción de una educación orientada bajo el enfoque de desarrollo intercultural
Álvaro León / Filosofía PUCP
- Apuntes para un cristianismo liberador en la transmordernidad.
Giancarlo Mariño / Filosofía UARM
- Repensando la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural
Lucía Gómez / Filosofía PUCP

17:00 pm - 19:00 pm

● MESA REDONDA 2: Reflexiones en torno a la interculturalidad

Modera: Valeria Falcón Valdivia

- Mi encuentro con la interculturalidad
Ana Pino
- Interculturalidad y educación
Maria Angélica Pease
- La comprensión intercultural: Posibilidades y límites de la creación de un espacio compartido con quien asumimos como diferente
Pablo Quintanilla

Sábado 20

de noviembre del 2021

PROGRAMA
PROGRAMA
PROGRAMA

9:20 am - 10:50 am

● MESA DE ESTUDIANTES 4

Modera: Jesús Rivera

- El teatro de las particularidades. Sentido y definición de la Bürgerliche Gessellschaft en Hegel
Juan Carlos Ramírez / Filosofía PUCP
- El asiento bajo la sombra: una aproximación a la imaginación en el pensamiento de Giordano Bruno
Massiel Román / Filosofía PUCP
- Insumos técnicos desde sociobiología informacional para una lectura de la constitución del sistema nervioso humano en el "Timeo" (69c-74e)
Hans Contreras / Filosofía PUCP
- Contingencia y necesidad: convergencias entre la genealogía foucaultiana y la reconstrucción normativa hegeliana
Gino Canales / Filosofía PUCP

11:00 am - 13:00 pm

● MESA REDONDA 3: Estudios de género desde y en la filosofía

Modera: Astrid Puertas Castro

- La muerte de Hipatia de Alejandría y el silencio de las filósofas de la Antigüedad
Laura Balbuena
- El androcentrismo en la filosofía
Rubén Merino
- Desigualdades de género en la Academia
Aranxa Pizarro

14:00 am - 15:05 pm

● MESA DE ESTUDIANTES 5

Modera: Daniel Neyra

- La mujer en el proceso de Independencia del Perú: Identidad nacional en la iconografía de las Heroínas del Bicentenario
Alexandra Reyes y Roxy Cárdenas / Antropología PUCP
- El género *para* y *en* el nuevo paradigma científico
Astrid Puertas Castro / Filosofía PUCP
- En defensa al derecho de las clases excluidas: Una propuesta en base al pensamiento y obra de Miguelina Acosta Cárdenas
Erika Huamaní / Filosofía UNMSM y Joseph Peña / Química PUCP

15:15 pm - 16:20 pm

● MESA DE ESTUDIANTES 6

Modera: Daniel Neyra

- De la Guerra del Pacífico a la Gran Guerra. El pensamiento polemológico de Francisco García Calderón Rey
Rafael Campos / Filosofía Asociación de Teología Política Carl Schmitt
- Sobre el concepto de patologías sociales: Ideología y sufrimiento social
Rodrigo Maruy / Filosofía PUCP
- Desmitificando la retórica en torno al fin y a los medios: La democracia popular Maquiavélico
Eder Carhuancho / Filosofía UARM

16:30 pm - 18:30 pm

● MESA REDONDA 4: El Perú del bicentenario

Modera: Ariam Vilcarino

- Realidad social en una comunidad andina actual
Jesús Washington Rozas
- La lucha contra la desigualdad el verdadero desafío en el Perú
Augusto Castro
- Reflexiones en torno al Perú contemporáneo
Héctor Béjar

18:30 pm - 18:45 pm

● CEREMONIA DE CLAUSURA

- Palabras de Cecilia Monteagudo, directora de la especialidad de Filosofía

Presentación

Era mediados de febrero de 2021, año del bicentenario del Perú, y el gobierno interino acababa de extender la cuarentena de emergencia debido a los altos niveles de propagación del COVID-19 en 32 provincias de 17 regiones del país. Una vez más nos encontrábamos en Alerta Extrema, sin visos de la llegada del prometido primer lote de vacunas. Como si esto fuera poco, el Perú se hundía cada vez más en una crisis política y económica que parecía no tener fin. En este escenario, la pregunta “¿Qué sentido tiene hacer filosofía en el Perú?” se sentía más apremiante y demoledora que nunca.

Fue uno de esos días de febrero cuando recibí un correo electrónico de un estudiante de filosofía de nuestra universidad que me escribía en nombre del comité organizador del Simposio de Estudiantes de Filosofía de ese año. En su correo me preguntaba si estaría dispuesto a ser el asesor del evento. También me decía que la propuesta que habían esbozado era que el simposio de ese año girara en torno a tres ejes temáticos: interculturalidad, realidad social y filosofía peruana. Naturalmente, me sentí muy honrado y agradecido por la invitación. Debo confesar que también me quedé sorprendido, ya que mis áreas de docencia e investigación no son precisamente las más cercanas a los ejes temáticos propuestos. De todos modos, acepté con gusto y curiosidad el reto, y acordamos una primera reunión virtual con todo el comité.

Mis expectativas para esa primera reunión eran las usuales: esperaba que sea una reunión exploratoria, tentativa, con un norte aún difuso; una reunión en la que intercambiaríamos ideas preliminares sobre el evento y trataríamos de encontrar algún terreno común del cual partir. No podría haber estado más equivocado. El grupo de estudiantes que me había convocado tenía un plan muy bien justificado, con metas claras y una nutrida lista de posibles ponentes principales. Su motivación central era conmemorar los 200 años de la independencia del Perú reflexionando en torno a la contribución que la filosofía ha hecho, hace, y puede hacer en un país como el nuestro. La idea, me dijeron, era generar un espacio de diálogo filosófico abierto a estudiantes y especialistas de diversas disciplinas provenientes de instituciones de distintas partes del Perú. Yo quedé impresionado. El plan no podía estar más acorde con los tiempos que vivíamos.

Luego de muchas reuniones virtuales y un agotador proceso de organización, el 19 y 20 de noviembre de 2021 se celebró el XVII Simposio de Estudiantes de Filosofía de la PUCP. El evento contó con 6 mesas de estudiantes conformadas por 19 ponencias de estudiantes tanto de pregrado como de posgrado, y 4 mesas temáticas a cargo de 12 especialistas de áreas diversas de la filosofía, sociología, antropología, historia y estudios de género, entre otras. El texto que presentamos a continuación contiene solo una pequeña muestra de los trabajos expuestos por estudiantes en el evento.

Este simposio será recordado como el Simposio del Bicentenario. En lo personal, lo recordaré como el simposio que se atrevió preguntar “¿Qué sentido tiene hacer filosofía en el Perú?” en un momento muy oscuro de nuestra historia reciente. Si bien la pregunta –como toda pregunta filosófica difícil– sigue abierta, ha perdido el tono de reproche con el que muchas veces la formulaba en mi mente. *Necesitamos hacer filosofía porque urge replantearnos seriamente lo que aspiramos ser como nación en un mundo cuyas prioridades, valores y objetivos no son los que deberían ser.*

Agradezco profundamente a Astrid Puertas, Bruno Corilla, Sofia Miranda, Jesús Rivera, Ayme Carbajal, Ariam Vilcarino, Daniel Neyra y Valeria Falcón por haberme invitado a formar parte del equipo como su asesor. Es un honor que aprecio y valoro enormemente, sobre todo por lo inmerecido del mismo, ya que todo el trabajo arduo, y hasta a veces ingrato, que la organización del evento requirió fue realizado íntegramente por ellos. Agradezco también a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, en especial a José de la Puente y Cecilia Monteagudo, por su apoyo a lo largo del proceso.

Eduardo Villanueva Chigne

Asesor del XVII Simposio de Estudiantes de Filosofía

Pontificia Universidad Católica del Perú

Lima, 3 de noviembre de 2022

Repensando la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural

Gómez Garay, Lucía de Fátima

Investigadora Independiente

lucia.gomezg@pucep.pe

ORCID ID: 0000-0001-8821-9282

Resumen: Esta ponencia pretende poner en perspectiva y repensar los diferentes aspectos de la "Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural", así como su relevancia de acuerdo a los problemas actuales de la sociedad peruana. Debido a ello, se estructurará de la siguiente manera: en primer lugar, se presentarán los antecedentes y el contexto tanto social como político en el cual surge esta política, además del contexto actual en el que esta política debe desenvolverse. En segundo lugar, se revisarán los diferentes conceptos bajo los cuales se fundamenta, estableciendo sus respectivas connotaciones, diferencias y los problemas a los que responde. Así, los términos de "interculturalidad", "enfoque intercultural" y "transversalización" serán desglosados para comprender el sentido (o sentidos) de esta política nacional. En tercer lugar, se analizará la estructura de esta política, poniendo especial énfasis en sus enfoques y alcances, así como el marco legal y los actores responsables para su ejecución. En último lugar, se observarán los desafíos y retos en contraste con el contexto actual previamente mencionado, así como un análisis más profundo de las tensiones que surgen entre los plasmado en la política y la realidad del país, como el reconocimiento de la diversidad cultural y su integración e inclusión social, la exclusión y discriminación, y un adecuado enfoque poblacional.

Palabras clave: Política nacional; interculturalidad; enfoque intercultural; política nacional para la transversalización del enfoque cultural

Abstract: This presentation aims to put into perspective and rethink the different aspects of the "Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural" [National Policy for the Transversality of the Intercultural Approach], as well as its relevance according to the current problems of Peruvian society. Thus, it will be structured as follows: first, we will present the antecedents and the social and political context in which this policy arises, in addition to the current context in which this policy must unfold. Second, we will review the different concepts used in this presentation, establishing their respective connotations, differences and difficulties. Therefore, we will examine the terms "interculturality", "intercultural approach" and "transversality" to understand the meaning (or meanings) of this national policy. Third, the structure of this policy will be analyzed according to its approaches and scope, as well as the legal framework and the actors responsible for its execution. Lastly, we will observe the challenges in relation to our current context, as well as a deeper analysis of the tensions that arise between those reflected in the politics and reality of the country, such as the recognition of cultural diversity, social inclusion and discrimination.

Keywords: National Policy; interculturality; intercultural approach; national policy for the transversalization of the cultural approach

1. Antecedentes y contexto

La Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (PNTEI)¹ es una de las políticas nacionales reportadas por el Ministerio de Cultura de acuerdo al Inventario de Documentos del Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN), el cual cataloga y actualiza constantemente las políticas, planes, estrategias, lineamientos y similares que competen al Estado. Esta es una política multisectorial aprobada bajo el Decreto Supremo N° 003-2015-MC el 20 de octubre del 2015; sin embargo, de acuerdo a la Resolución Ministerial N° 330-2019-MC, esta política ha ratificado su vigencia como parte de la lista sectorial del Ministerio de Cultura el 13 de agosto del 2019 (CEPLAN, 2021).

Esta política nacional ha sido elaborada a partir de bases legales, normas nacionales e internacionales que reconocen la diversidad cultural como “un valor intrínseco de nuestra sociedad y motor para el desarrollo” (PNTEI, p. 1). Desde las normas de la ONU y la UNESCO, así como la misma Constitución Política del Perú y las diversas leyes y decretos que involucran diversos rubros y sectores, como el de salud y educación, la PNTEI se fundamenta en una realidad nacional que pretende reconocer y poner en valor esta diversidad cultural y reconocer los problemas que los diversos grupos poblacionales, especialmente los pueblos indígenas u originarios, amazónicos y la población afroperuana, deben afrontar.

Para profundizar un poco más, la Guía Metodológica de “Transversalización del Enfoque de Interculturalidad en programas y proyectos del sector gobernabilidad” (2013) señala la importancia de la información estadística con una visión y enfoque intercultural de tal manera que los datos recogidos visibilicen “las brechas relacionadas con la pertinencia a un determinado grupo cultural” (p. 32). De acuerdo con esta guía son cuatro los diferentes aspectos y barreras que se encuentran como base de las injusticias y desigualdades entre los diferentes grupos culturales: lingüísticas, geográficas, económicas y culturales (2013, p. 33). Los ejemplos descritos en la guía son bastante claros para poner en contexto estas cuatro barreras:

“Por ejemplo, con respecto a los servicios del Estado: las barreras lingüísticas podrían relacionarse al uso exclusivo del castellano por los prestadores de los servicios públicos, las barreras geográficas con la ubicación de estos servicios lejana a la población, las barreras económicas con los escasos recursos monetarios para pagar el transporte o pagar servicios del Estado que no son gratuitos y las barreras culturales, con la exclusión de los sistemas propios –como el sistema de salud de la medicina tradicional– en los sistemas oficiales” (2013, p. 33).

1 Se utilizará la abreviación PNTEI para optimizar el espacio y la legibilidad en el texto.

2. Conceptos en la PNTEI

El uso de los conceptos de “interculturalidad”, “enfoque intercultural” y “transversalización” lleva una carga significativa que orienta esta política hacia una dirección en particular. Así, uno de los conceptos más importantes que sostiene esta política es el concepto de interculturalidad, el cual está definido en la misma política como un “proceso de intercambio, diálogo y aprendizaje que busca generar relaciones de equidad entre diversos grupos étnico-culturales que comparten un espacio; a partir del reconocimiento y valoración positiva de sus diferencias culturales” (Ministerio de Cultura 2015, citado en PNTEI 2015, p. 20). Ahora bien, según la guía (2013), existen al menos dos formas de ver la interculturalidad; sin embargo, la interculturalidad misma es vista como una forma de entender la diversidad cultural. La razón principal para explicar este concepto es porque se suele usar indistintamente en reemplazo de otros términos tales como “pluriculturalidad” y “multiculturalidad”, lo cual se traduce en una apreciación diferente de la realidad del país, en un distinto plan de acción de acuerdo a los objetivos de la política y en una diferente ejecución de los mismos.

Así, primero, la diversidad cultural se entiende como una “fuerza motriz del desarrollo, no solo para el crecimiento económico, sino como oportunidad para forjar un entorno intelectual y afectivo más enriquecedor” (Sandoval, 2014, p. 9), por lo que, si tomamos en cuenta las diferentes formas de entenderla, podemos afirmar que esta visión ya está presupuesta en la política. Segundo, de acuerdo también con la guía (2013), una de estas visiones, el *multiculturalismo*, por un lado, tiene base en los conceptos de respeto y tolerancia además de ejecutar sus estrategias bajo acciones afirmativas², es decir, a través de una discriminación positiva y con sesgo asistencialista. Por otro lado, el concepto de *pluriculturalidad* o *pluralismo cultural* tiene como palabra clave el reconocimiento de las diferencias culturales, dando así un paso más adelante de lo que propone el multiculturalismo pues sus políticas están orientadas hacia la transformación de las mismas estructuras que generan las desigualdades e injusticias (GIZ, 2013). Tercero, en el caso de la *interculturalidad*, esta puede entenderse tanto como una competencia personal, es decir como una habilidad o aspecto personal de una persona consciente de las diferencias culturales

2 Más adelante volveremos a ahondar en el tema de las acciones positivas, las cuales se contraponen con las acciones denominadas “transformativas” que se detalla tanto de manera teórica como específica en ciertas comunidades en el siguiente texto: Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». En: J. Butler y N. Fraser (eds.), ¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo (pp. 23-66). Madrid: Editorial Traficante de Sueños, New Left Review Ltd.

propias y de otros, así como una propuesta política que involucra una ciudadanía y democracia intercultural: inclusiva, participativa y dialógica (GIZ, 2013). Debido a esta perspectiva, no es gratuito que esta política nacional tome la segunda acepción de interculturalidad que se basa en una propuesta política, ya que “brinda un horizonte más propicio y ético para construir una ciudadanía y un orden democrático eficaz, en el sentido de asegurar la vigencia de la igualdad de derechos políticos de todos los individuos y colectividades que conforman la peruanidad” (PNTEI, 2015, p. 12).

Si la interculturalidad tiene como palabras clave la participación y el diálogo, así como el reconocimiento de un Estado plural, lo que hace un *enfoque intercultural* es identificar las relaciones simétricas y asimétricas que generan injusticias de corte cultural y socioeconómico dentro y entre las diversas culturas (GIZ 2013, 17). De esta manera, la inclusión de la diversidad cultural en las políticas públicas, a través del enfoque intercultural, responde a

“(…) la existencia de una numerosa población indígena segregada a partir de criterios raciales y sociales y los cambios de la economía global que han afectado la capacidad de estados latinoamericanos de satisfacer las demandas emanadas del pluralismo y la diversidad” (Nivón, 2013, p. 30).

Esto se debe también a que la diversidad cultural ha sido invisibilizada bajo ciertos modos de entender la cultura, tales como la homogeneización de la cultura bajo un modelo cultural de la cultura predominante que implica, tal como señala Nivón (2013), “una narrativa nacional unificada y global” (p. 31). Además, según Amartya Sen (2014), esto también derivaría en un cierto determinismo cultural que asume narrativas fragmentadas arrancadas de su contexto para explicar la situación de una sociedad. Es por esto que el enfoque intercultural resulta provechoso para el análisis de una sociedad marcada por la diversidad cultural, donde se nos es factible pensar “la diversidad cultural y la propuesta intercultural (...) como la habilidad para reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencia y conflicto que existen en la sociedad peruana y latinoamericana” (Sandoval, 2014, p. 10), y donde “los esquemas e instrumentos de políticas sean más sensibles a la diversidad cultural y estén mejor adecuados a las necesidades diferenciadas de una ciudadanía plural en términos de raza, etnia, género, etc” (Correa Aste, 2011, p. 13).

Finalmente, el concepto de *transversalización* sugiere justamente su “aplicación a la sociedad nacional en su conjunto” (PNTEI 2015, p. 1). Pero más allá de su respectiva transversalidad en la práctica, esta política nacional es el resultado de coordinación de diferentes actores que incluyen no solo al Ministerio de Cultura

a través del Viceministerio de Interculturalidad, sino también una coordinación conjunta “con los diferentes sectores del Estado y las organizaciones representativas de los pueblos indígenas y la población afroperuana” (PNTEI 2015, p.1). Así, de acuerdo a lo expuesto por George Yúdice, (2015) la transversalidad mostrada en la política está representada en los “mecanismos de coordinación entre los diferentes departamentos de la administración pública que puedan conectarse de manera integrada hacia un mismo propósito” (p.15).

3. Estructura de la PNTEI

A continuación, expondremos la estructura de esta política nacional con sus debidos componentes, ya que la “existencia de una política pública plantea la presencia de una estructura que ordena la acción del estado” (Torres-Melo y Santander, 2013, p. 62). Así, podemos dividir esta política en términos de una estrategia, un plan, un programa, un proyecto y una acción (Torres-Melo y Santander, 2013). En el caso de la estrategia, la política debe tener una dimensión ligada a la predicción como respuesta a la pregunta “¿Qué se debe hacer?”. En consecuencia, esto engloba los problemas a los cuales esta política pretende responder, su objetivo general y sus respectivos enfoques.

Si bien hemos explicado brevemente los problemas que esta política pretende abordar, es importante recalcar de forma acertada los puntos que fundamentan la necesidad de su implementación. El primero de ellos es la desigualdad en relación a las diferencias en cuanto a oportunidades y derechos de los ciudadanos que genera brechas sociales y económicas. El segundo se refiere al bajo desarrollo de los diversos grupos étnicos-culturales, quienes no cuentan con los mismos derechos ni las oportunidades de desarrollo dentro de la sociedad, lo cual limita su desarrollo, y con ellos se extingue poco a poco nuestra riqueza cultural expresada, por ejemplo, en prácticas culturales ancestrales y lenguas originarias. El tercero es el racismo, pues es un grave problema que viene siendo una constante a través de los años para con los pueblos indígenas u originarios, así como con la población afroperuana, con lo cual se genera un problema directo en contra de los derechos humanos. Debido a ello, el objetivo general que plantea esta política nacional es el siguiente:

“La Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural tiene como objetivo orientar, articular y establecer los mecanismos de acción del Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de la población culturalmente diversa del país, particularmente de los pueblos indígenas y la población afroperuana, promoviendo un Estado que reconoce la diversidad cultural innata a nuestra sociedad, opera con pertinencia cultural y contribuye así a la inclusión social, la integración nacional y

eliminación de la discriminación” (PNTEI 2015, p.12).

Podemos observar desde ya una proyección en torno a una preocupación de ejecución transversal frente a los problemas que puedan poner en peligro el libre ejercicio de los derechos culturales en un país claramente pluricultural como el nuestro. Es por ello que esta política toma en cuenta ciertos enfoques que son muy importantes para su debida implementación y acción. Tal como señala la PNTEI (2015), el primer enfoque es claramente un enfoque intercultural al que se le suma un paradigma ético-político para el reconocimiento de las diferencias culturales basándose en el diálogo y la atención diferenciada. El segundo enfoque es el enfoque de derechos humanos, el cual establece un rango de responsabilidades de corte político, ético y jurídico para el Estado en torno al cumplimiento y generación de las condiciones para el ejercicio pleno de la ciudadanía, tales como titulares de derechos en materia de protección y promoción. El tercer enfoque es el enfoque de género, pues esta política pretende tener una mirada transversal para conocer y explicar las desigualdades y asimetrías entre los hombres y mujeres dentro de una misma sociedad, así como su respectivo acceso a oportunidades y ejercicio efectivo de los derechos humanos. El cuarto enfoque es el enfoque intersectorial, el cual propone una articulación eficiente a nivel intersectorial, interinstitucional e interdisciplinario. Aquí se aprecia una perspectiva de transversalidad, pues este enfoque tiene un carácter de coordinación, planificación, evaluación y articulación necesarios, ya que sus alcances pueden ser tan variados como “superar la exclusión social, aumentar el capital social, establecer encadenamientos de emprendimiento para la lograr mejores rendimientos en la cadena de valor en que interviene una acción cultural, y mejorar el espacio urbano” (Yúdice, 2015, p. 25).

Siguiendo la estructura de análisis de Torres-Melo y Santander (2013), el plan que propone la política está representado en las líneas de acción a tomar, es decir, tanto en sus ejes como en sus lineamientos. Estas líneas están estructuradas en 4 grandes ejes (PNTEI, 2015): el primer eje temático busca fortalecer la capacidad de gestión intercultural del Estado peruano, el cual se divide en dos lineamientos acerca de la institucionalidad para llevar a cabo el enfoque intercultural de manera transversal y garantizar los estándares de calidad en los servicios con pertinencia cultural de acuerdo a los diferentes contextos y sociedad. El segundo eje temático corresponde al reconocimiento positivo de la diversidad cultural y lingüística bajo dos lineamientos: el primero se basa en la promoción y gestión de información sobre

la diversidad cultural existente en el país, y el segundo en la salvaguarda de saberes diversos con valoración en la memoria colectiva. El tercer eje temático se centra en la eliminación de la discriminación étnico-racial bajo dos lineamientos, a saber, garantizar el derecho a la igualdad, la prevención del racismo y la no discriminación, y promover la ciudadanía cultural, así como a sus propios ciudadanos. El cuarto –y último eje temático– está centrado en la inclusión social tanto de pueblos indígenas como de la población afroperuana a través de dos lineamientos basados en, por un lado, la atención a pueblos prioritarios con un debido enfoque intercultural y, por otro lado, en garantizar el ejercicio de derechos de los pueblos indígenas. De acuerdo a lo revisado en los ejes, lineamientos y sus respectivos sub-lineamientos, es posible reconocer que el rol del Estado se enfoca principalmente en la garantía y fortalecimiento de las condiciones necesarias para que el enfoque intercultural pueda darse de manera transversal e intersectorial, además de la protección, promoción y difusión de las diferencias culturales, tanto de los pueblos indígenas u originarios como de la población afroperuana.

Ahora bien, antes de ahondar en el rol del Estado, es importante señalar que además de la estrategia y el plan también existe una dimensión de acciones a tomar que se muestra en la implementación de la política, especialmente basada en los actores y el marco legal que delimita su acción. Tal como expone la PNTEI (2015), el ente rector que debe implementar esta política es el Viceministerio de Interculturalidad a partir de los lineamientos ya expuestos, con su respectivo seguimiento y monitoreo. El marco legal, por otro lado, permite el cumplimiento adecuado del plan en términos de gobernabilidad y gobernanza donde “se debe considerar (...) la estructura de gobierno que la soporta y la lleva a cabo” (Torres-Melo y Santander, 2013, p. 63). Esto quiere decir que tanto la capacidad de implementación del gobierno y la acción conjunta que tenga con los diferentes actores y sectores más allá de su propio ejercicio (Torres-Melo y Santander, 2013) podrán hacer posible la correcta implementación de la política de manera participativa y articulada. Además, es importante recalcar que, de acuerdo a la evaluación acerca del marco normativo en cultura ligado a la gobernanza cultural que se realizó conjuntamente entre el Ministerio de Cultura y la UNESCO en el 2015, podemos observar la ratificación de diversos instrumentos y documentación internacional, dentro de los cuales es posible señalar la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO 2005), la Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO 2003) y las Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas

y lingüísticas (ONU 1992).

Entonces, ¿cuál sería el rol del Estado? De acuerdo con la clasificación de Néstor García Canclini (1987), esta política propone el rol del Estado dentro de una democracia participativa, pues busca defender “la coexistencia de múltiples culturas en una misma sociedad” así como propiciar “su desarrollo autónomo y relaciones igualitarias de participación de cada individuo en cada cultura y de cada cultura respecto de los demás” (p. 50). Sin embargo, el Estado todavía se presenta con rasgos que provienen no solo de la democratización cultural (Canclini, 1987; Nivón, 2013), sino que tiene rezagos anteriores del paradigma del tradicionalismo patrimonialista. Las razones para sostener ambos paradigmas como antecedentes de la democracia participativa se basan en que este último tiene tendencias de “preservación del patrimonio folclórico” (Canclini, 1987, p. 32), que si bien no se enfrenta directamente con lo foráneo, esta política sí se orienta en términos de un Estado que garantice las condiciones para la promoción y el fortalecimiento de lenguas, saberes, tradiciones y demás de los pueblos indígenas y la población afroperuana, así como su inclusión y la no discriminación tal como se muestra en los ejes y lineamientos de la PNTEI. Este reconocimiento de la diversidad cultural responde justamente al paradigma de la democratización cultural donde “se sugiere descentralizar permanentemente los servicios culturales, emplear los medios de comunicación masiva para difundir el arte y usar recursos didácticos de animación (...) a fin de interesar a nuevos públicos” (Canclini, 1987, p. 47). No obstante, lo que define el rol del Estado dentro del paradigma de la democracia participativa en base a la PNTEI es que no solo pretende quedarse en el ámbito teórico, estético –o en un segundo plano como señala Canclini (1987) a modo de crítica–, sino que “procura mejorar las condiciones sociales para desenvolver la creatividad colectiva” (p. 51). Es posible afirmar ello debido a que las normas nacionales que la respaldan no se centran solo en la protección de la diversidad, sino que además se apoya en leyes, resoluciones y decretos supremos que se remiten a los temas de salud (Ley N° 26842), educación (Ley N° 28044), recursos hídricos (Ley N° 29338), reconocimiento (Resolución Suprema N° 010-2009-MIMDES) y más, tal como se puede observar en la base legal en la sección de las normas nacionales.

4. Desafíos y Retos

Los desafíos y retos que se observan en esta política son amplios y complejos. El mayor desafío que presenta es, a raíz de reconocer la gran diversidad cultural de nuestra sociedad, lograr la integración nacional y la inclusión social. Si bien es cierto que el Perú viene avanzando en la mitigación de los problemas que derivan

en exclusión de segmentos de la población peruana, todavía resta mucho por hacer por los grupos vulnerables, priorizando sus necesidades y requerimientos para su normal desarrollo. Es además imperativo lograr la institucionalidad de las diferentes entidades relacionadas a cultura para la debida promoción y ejecución eficaz de sus planes y objetivos a través de la participación de las comunidades inmersas en los proyectos culturales, sociedad civil; la descentralización de las actividades; y el pleno y constante reconocimiento de la existencia de una pluralidad de culturas presentes en el territorio. Es por ello que la relación entre los individuos y las instituciones es vital, pues se concibe a las instituciones como marcos de referencia cultural que llevarían a la población a actuar de cierto modo. Sin embargo, el reto está aquí en el cuidado con la excesiva valoración positiva y sus consecuencias tanto de manera estructural como social. Así, Sandoval (2014) señala justamente que

“valorar positivamente la diversidad cultural no es suficiente para promocionarla de manera efectiva. La poca atención a las desigualdades históricas y a las condiciones estructurales hace inevitable que sea lenta su visibilización y promoción. La estrategia equivocada puede, por el contrario, reforzar las ideas relativas a la imposibilidad de incentivar la diversidad, cuyo último efecto será la homogenización cultural” (p. 10).

Una solución a ella es propuesta por Luis Reygadas (2014), quien establece el uso de acciones afirmativas siempre y cuando sean excepcionales y decrecientes. Debido a que hemos observado que, por ejemplo, el segundo eje explícitamente señala una valoración afirmativa basada mayormente en la promoción, esto no significa que no sea un procedimiento erróneo, sino que

“se justifica la acción afirmativa para promover la inclusión de sectores históricamente desfavorecidos, pero esas acciones deben tender a su desaparición gradual, para evitar que se cristalicen en derechos particulares que afecten a otros grupos y escindan a la comunidad más amplia” (Reygadas, 2014, pp. 29-30).

La exclusión y discriminación también representan un gran reto en el país, ya que afectan gravemente a la sociedad peruana al acentuar la desintegración nacional, profundizar la pobreza e incrementar la exclusión social, de modo que se impide el desarrollo basado en la igualdad. Actualmente, existen pocos procedimientos administrativos o judiciales iniciados por motivos de discriminación étnico-racial, ya que los prejuicios y estereotipos racistas pre-existentes aún se consideran parte de lo cotidiano, y no se reconoce el grave daño que se hace a la sociedad; sin embargo, eso ya está cambiando tanto en los ciudadanos como en las entidades públicas y privadas gracias a la plataforma de *Alerta Contra El Racismo*

del Ministerio de Cultura. Así, si bien “las políticas culturales en América Latina se construyen en la actualidad bajo el impulso de la movilización social, principalmente de los grupos indígenas y las minorías afroamericanas” (Nivón, 2013, p. 43), estos son justamente los sectores más afectados en el Perú. Es por esto que es necesario que este enfoque intercultural logre no solo mejorar la atención a estos grupos que han sido históricamente excluidos, sino que el Estado introduzca con mayor fuerza estos temas, tales como la lucha contra la discriminación y el racismo, en la agenda pública (Correa Aste, 2011).

Por último, un gran desafío que conlleva esta política es la necesidad de un enfoque poblacional que responda a los censos más actuales. En específico, podemos mencionar a los Censos Nacionales de Población y Vivienda 2017, para tener en cuenta las respuestas y datos obtenidos acerca de las preguntas de autoidentificación étnica, lengua materna y brechas de la población hablante de una lengua indígena (AII & Ministerio de Cultura 2019), así como la I Encuesta Nacional: Percepciones y actitudes sobre la diversidad cultural y discriminación étnico-racial realizada el 2017, el cual incluye el desafío presentado anteriormente así como aspectos transversales en la vida de los pobladores. Ambas son muy importantes, pues permiten poder realizar una adecuada correlación con los diversos enfoques que ya propone esta política y que deben ser reforzados como lo es el enfoque de género, puesto que no se presta atención a los grupos minoritarios como LGBTIQ+.

En conclusión, esta Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural fue creada como un conjunto de lineamientos y estrategias que buscan generar relaciones de equidad entre diversos grupos étnico-culturales, de modo que se resalten las características diferenciales de cada grupo. Es, pues, una propuesta política que pretende ser multisectorial, inclusiva, participativa y dialógica que, incitando a las entidades relacionadas con la cultura del país, proyecta directrices claras en búsqueda de la interculturalidad en el Perú. Tal como señala Faunder (2017) en relación a la interculturalidad en América Latina, ella

“nos interpela a no caer en la trampa identitaria, a no perder la narrativa de la identidad propia, reubicándola y recontextualizándola espacial y temporalmente, con la obligación de interpretarla, argumentando y reconstruyendo valores y normas “pluri-universales”, porque todas las culturas generan sus universos de sentido propio” (p. 317).

Es así que el diálogo intercultural permite también una continua reconstrucción y reinterpretación de las necesidades de la sociedad actual, lo cual se ve reflejado en

el Decreto Supremo N° 009-2019-MC, que aprueba los lineamientos en contra de la violencia contra la mujer, donde se menciona la necesidad de incluir el enfoque intercultural de manera transversal, especialmente en los grupos poblacionales vulnerables.

De esta manera, la defensa de los derechos humanos es el pilar y el objetivo máximo de esta política como un derecho fundamental para el libre ejercicio de los respectivos derechos culturales, ya que en ella se contemplan el acceso a las necesidades básicas a efecto de que todos los seres humanos en libertad e igualdad tengan posibilidades de construir y ejecutar sus proyectos de vida. Además, es a través de dicha política que lograríamos las estrategias, métodos y procedimientos eficaces para lograr que todas las culturas, a pesar de sus diferencias, permitan un enriquecimiento individual y colectivo de la población peruana.

Referencias

AILL y Ministerio de Cultura del Perú (2019). *Cartilla Informativa ¿Cómo Somos? Diversidad Cultural y Lingüística del Perú*. Lima: AILL y Ministerio de Cultura.

Correa Aste, N. (2011). *10. Interculturalidad y Políticas Públicas: Una Agenda al 2016*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Consorcio de Investigación Económica y Social.

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit [GIZ] GmbH (2013). *Guía metodológica de "Transversalización del enfoque de interculturalidad en programas y proyectos del sector gobernabilidad" a partir de la experiencia del Programa "Buen Gobierno y Reforma del Estado" del Perú*. Lima: GIZ.

Faundes, J.J. (2017). Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), pp. 303-323.

García Canclini, N. (1987). Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance informativo. En: N. García Canclini (ed.), *Políticas culturales en América Latina* (pp. 13-61). México D.F.: Editorial Grijalbo.

Ministerio de Cultura del Perú (2015). *Política Nacional de Transversalización del Enfoque Intercultural*. Lima: Ministerio de Cultura.

Nivón Bolán, E. (2013). Las políticas culturales en América Latina en el contexto de la diversidad. En: K. Bidaseca & A. Grimson (eds), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 23-45). Buenos Aires: CLACSO.

Reygadas, L. (2014). Equidad intercultural. En: P. Sandoval (eds.), *Diversidad Cultural, Desarrollo y Cohesión Social* (pp. 16-33). Lima: Ministerio de Cultura.

Sen, A. (2014). ¿Cómo importa la cultura en el desarrollo? En: P. Sandoval (eds.), *Diversidad Cultural, Desarrollo y Cohesión Social* (pp. 78-95). Lima: Ministerio de Cultura.

Torres-Melo, J. y Santander, J. (2003). *Introducción a las políticas públicas. Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Bogotá: IEMP Ediciones.

Yúdice, G. (2015). Lectio Inauguralis: Prácticas culturales y nueva política cultural. Desafíos del nuevo modelo de política cultural para dar respuesta a los retos de desarrollo sostenible y a los nuevos paradigmas de gobierno de cara a la Institucionalidad que requiere el sector cultural en el Siglo XXI. En: *Segunda Cátedra de Nuevas Políticas Culturales* (pp. 13-37). Bogotá: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Dirección de Arte, Cultura y Patrimonio.

Sobre la autora

Lucía Gómez es docente en el programa internacional *Creative Business* de la HU University of Applied Sciences en los Países Bajos. Además, es Licenciada en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú y Magíster en Arte y Cultura por la Universidad de Utrecht. Sus áreas de interés son la gestión cultural, los estudios de música popular y, particularmente, los estudios del metal. Ha sido docente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y voluntaria en las áreas de Música y Gestión del Conocimiento en la Dirección de Arte del Ministerio de Cultura. Es miembro fundador del Grupo Peruano de Estudios del Metal (GPDEM) donde ha ejercido como co-gestora cultural y organizadora de la exhibición "Espíritu del Metal: 40 años del metal peruano" en el Ministerio de Cultura el 2020. Ha participado en diversas conferencias nacionales e internacionales, incluyendo la edición I y II del

Encuentro Sociocultural sobre Heavy Metal en Argentina y las conferencias anuales de la International Association for the Study of Popular Music – Canadá 2020 y 2022. Adicionalmente, tiene la publicación de un artículo sobre la formación e investigación desde la gestión cultural en el libro digital “Una Mirada a la Investigación y la Responsabilidad Social” a cargo de la Municipalidad de Lima.

En defensa al derecho de las clases excluidas: Una propuesta en base al pensamiento y obra de Miguelina Acosta Cárdenas¹

Huamaní Rimachi, Erika Márjory

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

erika.huamani@unmsm.edu.pe

Código ORCID: 0000-0003-4775-5921

Peña Echevarría, Joseph Hernán

Pontificia Universidad Católica del Perú

joseph.penae@pucp.pe

Código ORCID: 0000-0002-9262-2506

Resumen: No existe valor más grande para “el otro” que la dignidad humana, derecho inalienable que busca la igualdad y revaloración de todas las clases excluidas. Este trabajo pretende recoger el pensamiento filosófico de Miguelina Acosta mediante un estudio sistemático de su vida y obra, abordada desde una perspectiva contemporánea enfocada en el neoindigenismo. Para ello, primero se analizará la disonancia entre la realidad fáctica y la estructura jurídica peruana que desfavorecen las causas de lucha neoindigenista, en particular, aquellas que afectan su subsistencia con efecto en sus recursos naturales. En segundo lugar, se analizará la implicancia de la visibilización del reclamo social como un ente propulsor de cambio, que además resulta necesario en una sociedad de corte clasista que ignora “al otro”. Finalmente, se evaluará la necesidad de la concientización social como un factor preponderante para la sostenibilidad del cambio. Del análisis constructivo, se puede plantear la necesidad de desarrollar una perspectiva de solución que englobe en conjunto las tres perspectivas estudiadas, no como una secuencia de causa-efecto de una sobre la otra, sino como una coexistencia mutualista que garantice el éxito de las otras. Por tanto, a fin de poder encontrar una propuesta efectiva a las clases excluidas, concluimos que existe la necesidad de un modelo de desarrollo trisostenido en las premisas antes mencionadas.

¹ Agradecemos al Mg. Joel Rojas, versado en la filosofía peruana, quien con sus comentarios ayudaron a enriquecer la discusión y el valor del trabajo aquí presentado. Asimismo, agradecemos a los organizadores de este evento por la oportunidad de poder participar en este simposio, de modo que podamos difundir el pensamiento y obra de la Dra. Miguelina Acosta Cárdenas, en un tiempo en el que es necesario encontrar la autenticidad para el desarrollo de la filosofía peruana.

Palabras clave: Miguelina Acosta; reclamo social; neoindigenismo; igualdad jurídica; conciencia social

Abstract: There is no greater value for “the other” than human dignity, an inalienable right that seeks equality and revalues all excluded classes. This paper aims to collect the philosophical thought of Miguelina Acosta through a systematic study of her life and work, approached from a contemporary perspective focused on neoindigenism. To this end, we will first analyze the dissonance between the factual reality and the Peruvian legal structure that disfavor the causes of neoindigenist struggle, in particular, those that affect their livelihood with an effect on their natural resources. Secondly, we will analyze the implications of the visibility of the social claim as a driving force for change, which is also necessary in a class-based society that ignores “the other”. Finally, the need for social awareness will be evaluated as a preponderant factor for the sustainability of change. From the constructive analysis, the need to develop a solution perspective that encompasses the three perspectives studied, not as a cause-effect sequence of one over the other, but as a mutual coexistence that guarantees the success of the others, can be raised. Therefore, in order to be able to find an effective proposal to the excluded classes, we conclude that there is a need for a trisustainable development model based on the aforementioned premises.

Keywords: Miguelina Acosta; social claim; neo-indigenous; legal equality; social conscience

1. Introducción

Acabamos de cumplir 200 años de independencia del Perú, dos siglos de una historia errática que camina a tropezones tratando de encontrar una identidad que verdaderamente pueda ser de justicia a tan diverso país. Sin embargo, los viejos problemas que creíamos en antaño olvidados siguen siendo parte de nuestra realidad social. Los campesinos aún luchan por sus tierras, por su derecho a los recursos naturales para sobrevivir. Sus hijos, hoy obreros en la gran ciudad, sucumben en la opresiva rutina laboral que los aparta de sus familias sin poder satisfacer a pleno sus necesidades básicas. Ambos son ciudadanos representantes del neoindigenismo que encuentran en las leyes una mirada irrisoria que no les hace justicia, producto de un Estado sucumbido en la burocracia y un país que se resiste a reconocerlos. Debe entenderse que cuando nos referimos al neoindigenismo hacemos referencia no solo al campesino o al indígena moderno, como podría pensarse a partir del concepto mismo de indigenismo, sino que además consideramos al indígena urbano, que como grupo social parte del primero, pero se constituye como propio al llegar a la ciudad producto del proceso migratorio (Campuzano, 2017; Parisi, 2019) y, que en el mejor de los casos, se expresan en colisión con este patrón de acumulación neoextractivista², imponiendo límites a la consolidación de nuevos gobiernos que asumen la explotación de los recursos naturales como su eje rector (Mendoza, 2015). Todos estos son hechos que exigen a gritos un cambio en el afrontamiento de los temas sociales.

Si analizamos esta problemática desde los filósofos latinoamericanos, sin duda encontraremos en José Carlos Mariátegui al pensador más reconocido en temas sociales. Sin embargo, al precisar la discusión centrada en el indigenismo, pocos saben que Miguelina Acosta desarrolla a profundidad el tema, recibiendo incluso el elogio y reconocimiento del Amauta. Acosta es considerada la primera mujer litigante del Perú, una de las figuras femeninas de mayor renombre en la sociedad peruana de fines del siglo XIX y reconocida activista indigenista. Su pericia en jurisprudencia

2 Este refiere al hostigamiento permanente a comunidades indígenas que dificulta cada vez más su cotidianeidad. En el caso de la Amazonía peruana se observa, en primera instancia, en la militarización de las zonas estratégicas en las que se encuentran los recursos naturales requeridos para la explotación. De manera preliminar, una de las formas que adquiere es la indiferencia frente a estas poblaciones al momento de tomar decisiones gubernamentales que, vinculados con el desarrollo minero, involucran sus tierras. Lo importante de esta cuestión no es siquiera que los pueblos originarios de la Amazonía peruana rechacen totalmente el modelo neoextractivista, sino que exigen les sea reconocido el derecho a ser consultados, así como el cumplimiento de los acuerdos establecidos entre las partes de manera previa, y su participación en este.

y ciencias políticas, en conjunto con su lucha por las causas de los grupos menos favorecidos, la llevó a generar una crítica ácida a los académicos y aristócratas del Perú de inicios del siglo XX. Esta misma habilidad la llevaría a convertirse en catedrática de la Universidad Popular Gonzales Prada, ser directora del Semanario “La Crítica”, entre otras múltiples representaciones de causa semejante. Estos hechos, y diversos, han sido recientemente revalorados por diversos trabajos académicos, como el de Rojas (2020) en *Miguelina Acosta Cárdenas: Escritos Selectos*, donde se destaca la importancia de su pensamiento indigenista y feminista.

En consecuencia, ante la necesidad de reflexionar en nuestro enfoque político-social y filosófico para proponer una ruta que permita los cambios necesarios para la reivindicación de estas clases excluidas, este artículo pretende reflexionar un enfoque filosófico en base al pensamiento y obra de Miguelina Acosta. Para tal fin, dividiremos el análisis filosófico en cuatro grandes secciones. Las tres primeras serán orientadas a la sistematización del accionar y pensar filosófico de Miguelina Acosta, mientras que en la última se desarrollará en pleno el enfoque propuesto.

2. Igualdad jurídica

El primer gran pilar que rescatamos del pensamiento de Miguelina Acosta es el establecimiento de lo que denominaremos un marco jurídico equitativo, entendido como una reforma a los estamentos jurídicos, de tal manera que pueda ser fiel reflejo de una verdadera sociedad igualitaria y libre. Para entender este argumento es necesario remontarnos a inicios del siglo XX, donde la lucha organizada por los derechos de la mujer ya comenzaba a generar un reconocimiento a nivel mundial. Este avance progresista, sin embargo, parecía aún ser una distopía en el Perú, pues tanto en la praxis como la legislación civil vigente de esa época condenaban a una dependencia no nata de la mujer hacia el hombre (Pachas, 2019).

Es en este ambiente enrarecido, de predominancia masculina, donde Miguelina Acosta presentó en la Facultad de Letras, centro de la discusión política y jurídica de la época, dos tesis académicas que cuestionaban la estructura jurídica del Código Civil respecto a la dependencia de la mujer en el matrimonio. El objetivo de Acosta era visibilizar las desigualdades que existían en el condicionamiento del derecho entre el hombre y la mujer, y la necesidad de reivindicar la posición femenina en una modificación de la Ley que permita verdadera igualdad y libertad (Goicochea, 2020; Rojas, 2020). Su argumentación desde el punto de vista jurídico era impecable y se basaba en el derecho positivo en el contexto de las corrientes

mundiales en el reconocimiento del derecho a la mujer, base sobre la cual articularía toda su argumentación feminista (Rojas, 2020).

Es preciso mencionar que la teoría del derecho positivo establece que las leyes son creación del hombre para su autorregulación en un contexto y tiempo determinado. En este sentido, son fácticamente demostrables en un espacio concreto, dinámico en su interacción y estructura, y contextualizado para una realidad dada. En contraparte, el derecho natural se establecerá como las leyes que pertenecen al hombre de forma natural a su existencia y que, por tanto, son universales, inmutables, trascendentes y fundantes. Es importante hacer notar esta diferenciación en la filosofía jurídica de Acosta, pues de haber asumido una posición de derecho natural respecto a las leyes de efecto sobre la libertad de la mujer, entonces reconocería implícitamente la validez universal de las mismas, aun cuando sean abiertamente contraintuitivas respecto al derecho moderno.

De hecho, el no cuestionamiento a la estructura del Código Civil de 1852 se debía a su corte tradicionalista de herencia católica que, en determinados fragmentos como el artículo 156, manifiestan una abierta sugestión a los documentos clericales que podían entenderse como mandato divino o derecho natural. Sin embargo, el argumento de Acosta parte de asumir el Código Civil desde una doctrina del derecho positivo, pues es creación del hombre (elaborado en la legislación peruana), se ajusta a un tiempo determinado (específicamente, 1852) y a un contexto determinado (la realidad de los primeros años del siglo XX); en consecuencia, es dinámica y pasible de cambio. Subsecuentemente, su argumentación continuaría en la crítica, a la falta de coherencia que se aprecia entre la legislación del Código Civil y lucha por el principio de igual femenina sobre la cual se desarrolla los primeros años del siglo XX. Su argumentación, desde el punto de vista jurídico, era impecable y se basaba en el derecho positivo en el contexto de las corrientes mundiales que guía el reconocimiento del derecho a la mujer, como la base sobre la cual articula toda su argumentación feminista (Rojas, 2020). Esta argumentación es totalmente válida y sirvió de base para el posterior escalamiento del derecho de la mujer en igualdad del hombre, especialmente si tomamos en consideración la época donde se llevó a cabo.

Si extrapolamos esta forma de pensamiento a la sociedad peruana contemporánea, encontramos que existe la necesidad de replantear algunas normas jurídicas que limitan el pleno desarrollo de las clases excluidas en pos de un derecho positivo que reivindique sus derechos naturales. Esto implica para la población neindigenista el respeto por su carácter étnico y dignidad humana,

de tal forma que se legitime su derecho de vivir en paz en los entornos donde por tradición se desarrollan en sostenibilidad. Lamentablemente, la realidad distancia mucho del ideario social, y al igual que en la época de Acosta, la estructura legislativa encuentra contradicción en sí misma, al afirmar que defiende la dignidad humana, pero condiciona su desarrollo cuando esta entra en conflicto con los intereses del “progreso”.

Esto ha originado casos emblemáticos como el de Máxima Acuña, famosa cajamarquina que se distinguió por su incesante lucha en contra de una de las empresas mineras más poderosas del país, o el Proyecto Minero Las Bambas en Apurímac, proyecto que ha sido solicitado a la consulta previa, pero que fue rechazado por una modificación legal de la denominación territorial. Ambos casos muestran un esquema jurídico en el que al entrar en conflicto la dignidad humana con los proyectos de inversión, la legislación encuentra la manera de deponer de su dignidad al “otro” para favorecer el establecimiento de la industria. Es aquí donde se debe establecer el primer pilar necesario para una defensa de las clases excluidas.

3. Visibilización del reclamo social

El segundo gran pilar que estableceremos en el pensamiento de Acosta es la visibilización del reclamo social, una medida que es necesaria cuando existe una indiferencia por parte del Estado, el cual tiende a invisibilizar el problema de “el otro”³ cuando este representa un obstáculo para el desarrollo de los intereses de sus gobernantes. Si contextualizamos esta premisa en la época de Miguelina Acosta, es emblemático mencionar el año 1909, donde se denunció a la Comunidad Internacional los crímenes del Putumayo, una masacre indígena producto del esclavismo del caucho que no hacía más que visibilizar las terribles condiciones de explotación que yacían en lo profundo del bosque amazónico. Lo más resaltante del caso era que sucedía en complicidad de las autoridades o, en el mejor de los casos, era producto de una vista indiferente que se negaba a darle importancia (Vidal, 2019).

El tema no pasó desapercibido para Acosta, puesto que, ya sea por sus orígenes amazónicos o por el escándalo que la denuncia implicaba, hizo un estudio profundo sobre el esquema social que imperaba en la zona. En dicho estudio, se

3 “El otro” surge a partir de la diferencia cultural: el otro como diferente a nosotros que, gracias a la ciencia de la cultura, se vuelve visible. Más adelante, Malinowski (1986) transformará los resultados del trabajo de campo en una nueva trayectoria de articulación del saber –“ponerse uno mismo en la situación de la experiencia del otro”– en la que las ideas y conductas solo tienen sentido en el contexto en que se producen y practican, siendo este el inicio de la comprensión de “los otros” por lo que hacen, piensan y dicen de sí mismos.

puede observar la angustia que siente Miguelina por los abusos de las empresas explotadoras de caucho que actuaban en complicidad con los órganos de gobierno y permitían recordar al más oscuro feudalismo-esclavista (Cabieses, 2012). Esta actitud crítica, que ponía en la esfera pública las necesidades de las clases excluidas, era una constante en Acosta. Tal es así que, como directora de Semanario *La Crítica*, llegó a su desarrollo e impacto social más reconocido, pues con la misma pericia y profundidad con la que había desarrollado sus trabajos de tesis, ahora desarrollaría la defensa de los derechos de pueblos indígenas y los grupos sindicales. Cada publicación referida por Miguelina tenía un impacto social que no pasaba desapercibido, de tal manera que comenzaba a causar una incómoda reflexión en el partido civilista y los oligarcas de la época (Rojas, 2020).

La importancia de la difusión para la defensa de las clases excluidas radica en el poder sobre la imagen pública que ejerce una presión social instruida sobre los temas de vulnerabilidad. Este efecto se debe principalmente a que los representantes de mayor jerarquía gubernamental (presidente, congresistas, alcaldes y gobernadores) son escogidos por voto popular, y en ese sentido, su imagen pública es su mayor capital para la elección y reelección. Dicho de otra manera, nuestros representantes son producto del juicio de opinión que ejecutan sus votantes. Por otra parte, la inactividad de la autoridad implicada representará un espacio de oportunidad para sus detractores políticos, motivo por el cual son empujados a tomar acciones sobre el tema puesto a discusión. Es por ello que cuando un destape periodístico pone a tribuna algún tema de carácter social este es resuelto con celeridad por las autoridades involucradas. Es en este sentido que visibilizar las demandas de los grupos excluidos constituye otro pilar para la atención de los mismos.

Por otra parte, se debe tomar en consideración que las formas de comunicación han ido cambiando con el desarrollo de las sociedades. En la época de Acosta, un Semanario representaba una tribuna de gran difusión –una tribuna que además formaba una discusión que podía extenderse por semanas. En la actualidad, los medios de comunicación audiovisuales han desplazado a los escritos y las discusiones de los temas de interés público se han tornado más volátiles y explosivos. Esto lleva a replantear la forma de utilización de la exposición pública, pues si antes se usaba la visibilización mediática para el inicio del debate público de un tema relevante, hoy se deberían usar estos espacios para la concretización de hechos. De otra forma, el rápido decaimiento del interés social llevaría a una pérdida de la presión social, y en consecuencia, a un aletargamiento de las decisiones en la materia. Peor aún, si la demanda deja de estar en el escrutinio público, no existirá motivación para atender

las demandas por parte de los gobernantes, salvo la que se genere en su propia ética. En consecuencia, una visibilización del problema social también implica la aplicación diligente del impacto que este genera.

4. Concientización social

En el tercer pilar para la defensa de las clases excluidas analizaremos la conducta sindical de Miguelina Acosta. Para ello, es preciso recordar que participó de varios movimientos sindicales entre los que se destacan: El Bazar Nacional, en anexo de la Sección Femenina de la Liga Agraria; la Organización Evolución Femenina, donde fue parte de la Junta Directiva; y la Asociación Pro-Indígena, gracias a la invitación de Dora Mayer (Rojas, 2020). En todas estas organizaciones su participación trascendió la reflexión filosófica y se materializó en una defensa activa que buscaba concientizar al sector involucrado. Así pues, se puede desatacar su participación en eventos como la manifestación de mujeres contra el hambre, dirigida por Acosta en 1919; el apoyo a las escuelas rurales ambulantes, en las que abogó por el derecho a educar a los niños indígenas; o la escuela de capacitación obrera, donde la impartía conocimiento y concientización a mujeres de su época.

De lo expuesto, es claro que, para Acosta, el cambio no solo pasaba por una armonización jurídica y una visibilización social, sino que también era pertinente la concientización social para lograr el cambio. En particular, Acosta buscaba que esta concientización fuera enfocada fuertemente desde un enfoque pedagógico, pues era parte de su entendimiento filosófico que en la educación radicaba la clave para la atención de los problemas sociales. Además, el acceso a una educación de calidad permitiría en los ciudadanos no visibilizados el desarrollo de capacidades para su autosustentación y desarrollo. En este sentido, la educación es a su vez libertadora, pues permitía a los ciudadanos de las clases excluidas poder conseguir su autosuficiencia para la persecución de sus propios anhelos. Esta filosofía sería perfectamente ejemplificada por la autora en su vida misma, puesto que, a pesar de los innumerables desafíos que atravesó, finalmente se destacó como un ícono de autodeterminación e intelecto de su época. Asimismo, los proyectos educativos como las escuelas rurales ambulantes o las de capacitación obrera buscaban ayudar a otras personas a poder conseguir aquella misma independencia que ella había conseguido.

Otro punto importante dentro del desarrollo de la filosofía pedagógica de

Miguelina es el enfoque de intercultural en la educación. En este punto Acosta criticaría duramente el enfoque de educación tradicional que se impartía en las zonas indígenas del país, pues el rol educativo no estaba correctamente adaptado a la realidad indígena, y, por tanto, no cumplía su rol formador educativo ni social. En este sentido, Acosta desarrollará, como parte de su filosofía educativa, la necesidad de poder entender la realidad indígena antes de poder construir una educación efectiva. Por tanto, si se quiere conseguir una adecuada educación del indígena será necesario conocer sus aspiraciones, su realidad, sus costumbres y su lengua antes de poder esquematizar un currículo educativo que pueda impulsar su formación de forma efectiva. Este proceso en el cual se busca entender al otro y respetar su cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje es en sí mismo la base de la interculturalidad educativa, pero es destacable que Acosta ya lo planteara como necesario un siglo atrás (Pau, 2021).

Esta postura es coherente con un enfoque social de la educación, ya que se puede decir que las comunidades son autodeterminantes de su formación, por lo que radica en la formación de los nuevos ciudadanos la posibilidad de poder generar un cambio que responda a las necesidades que la sociedad demanda (León, 2007). Desde una postura neindigenista esto involucra educar en la importancia y valor del indígena, su etnicidad y su tradición, sus problemas y sus fortalezas, de tal manera que se revalore a esta clase excluida y se respete su estilo de vida. Este mismo enfoque es también de utilidad para revalorar las otras clases excluidas en todo lo que les es necesario.

Es importante resaltar que cuando nos referimos a la formación educativa no solo nos estamos refiriendo a la que es impartida en forma de derecho fundamental, sino que este principio abarca todo lo que la sociedad en su conjunto ofrece a su comunidad para la formación de las personas. Es por esta razón que cuando hacemos referencia a este pilar lo hacemos como concientización social (dado que implica mucho más que la formación escolar) y no como reforma educativa. Sin embargo, esto no debe implicar que la formación de la concientización se dé como una mera transmisión de conocimientos, sino que se debe optar por el desarrollo competencias conforme a un estilo educativo moderno de enfoque intercultural. De esta manera, se genera una sustentabilidad en el tiempo del tratamiento de los problemas sociales de las clases excluidas, y no como un acto simbólico que se pierde en el tiempo.

5. Propuesta constructiva

Hasta el momento se ha analizado en el presente artículo el pensamiento y obra de Miguelina Acosta, de tal manera que nos ha permitido definir tres pilares fundamentales, su importancia e implicancia. En esta sección, articularemos estos tres pilares fundamentales a fin de establecer una relación de coherencia entre ellos para su uso en la reivindicación de las clases excluidas. Con este fin, evaluaremos el efecto pragmático de la exclusión de uno de los factores y sus implicancias condicionales.

El primer caso que analizaremos es el de la omisión de la igualdad jurídica. Para ello, tomaremos el caso de Ley de la Consulta Previa, Ley N° 29785 que establece los lineamientos para las consultas a pueblos originarios sobre acciones que les afecten directamente. Esta ley, que en el papel parece ser una vía de atención de la demanda social, se transforma en una mirada irónica del problema cuando se sabe que los resultados de la consulta no son vinculantes. Esto quiere decir que se le pregunta al implicado sobre el tema, pero no hay obligatoriedad de tomar en cuenta su juicio, lo cual a la postre casi siempre termina jugando en demérito del "otro". Como se puede observar en el caso, una ausencia de la igualdad jurídica produce que las reflexiones que pudieran generarse en torno a una demanda social queden solo en la esfera idearía filosófica y no existan garantías que las demandas puedan ser atendidas.

El segundo caso que analizaremos es el de la omisión de la visibilización del reclamo social. Para ilustrar este punto, tomaremos el caso del incendio en la antigua Galería Nicolini. En este lamentable hecho dos jóvenes murieron por estar encerrados en el container donde trabajaban. Si bien es cierto que el caso llegó a una condena judicial de los implicados, el problema de fondo, que son las condiciones laborales, continúa siendo un problema latente para el trabajador, en especial para ese trabajador migrante que proviene de origen indígena. En este caso, la falta de visibilización social oportuna impide una adecuada comunicación entre ambos bandos, tanto desde la armonización de la legislación como de la concientización en los trabajadores. Esto afecta al trabajador porque no le permite conocer la existencia de sus derechos laborales ni los mecanismos para pedir su ejecución, y al mismo tiempo al Estado y su marco jurídico, porque no les permite efectivizar las leyes dadas a las *praxis* de las demandas sociales. Por lo tanto, la visibilización social es sustancial por ser un pilar que permite conectar de manera efectiva la igualdad jurídica con la concientización social.

Tercero, analizaremos el efecto de la omisión de la concientización social. Para

ello abordaremos el problema de la violencia a la mujer en el Perú. Es lamentable que más de un centenar de años después del comienzo de esta lucha por los derechos de la mujer, el país aún siga siendo un hito de machismo latinoamericano y violencia. Sin embargo, a diferencia de la época donde se desarrolló Acosta, las limitaciones de derecho a la mujer hoy parecen ser inexistentes (en el sentido que no hay derecho que puede ser reclamado por el hombre y no por la mujer), pero la *praxis* sigue mostrando una incoherencia nefasta en perjuicio del género femenino. Este escenario de incongruencia difusa se debe a que no hay una concientización social de lo que implica el derecho y el respeto a la mujer. En este caso, el Estado sí ha progresado notoriamente en la igualdad jurídica, pero este marco normativo no ha calado lo suficiente en el subconsciente social colectivo. Por lo tanto, para una lucha que reivindique las clases sociales excluidas es necesario una concientización social que haga efectiva el acuerdo de derecho positivo que desarrolla la igualdad jurídica.

6. Conclusiones

Al concatenar todos los argumentos desarrollados, proponemos que, para una lucha efectiva en defensa del derecho de las clases excluidas, es necesario impulsar un modelo trisostenido que se base en los pilares desarrollados. Estos tres pilares establecen la igualdad jurídica, la visibilización del reclamo social y la concientización social. Estos se articulan en el desarrollo de la defensa de las clases excluidas mediante la visibilización del reclamo social, de tal manera que permite una intercomunicación positiva entre los otros dos pilares desarrollados. Por su parte, el pilar de igualdad jurídica se centra en el establecimiento de una normativa coherente de defensa de las clases excluidas, mientras que el perfil de concientización lo hace en la difusión educativa para la sostenibilidad del cambio. Los tres pilares desarrollados son igualmente importantes para una defensa de las clases excluidas.

Referencias

Cabieses, H. (2013). Mariátegui, Miguelina, Pueblos Amazónicos y los Caballos de los Conquistadores. *Cátedra Mariátegui*, 2(12), 1-14.

Campuzano, B. (2017). Indios urbanos y tempestades andinas: del testimonio

epigonal al relato de guerra en la narrativa peruana (2003-2015). *Cuadernos del Hipogrifo. Revista de Literatura Hispanoamericana y Comparada*, 1(7), 82-90.

Código Civil del Perú (CC 1852). Ley del 29 de diciembre de 1851 (Perú).

Goicochea, J. (2020). Reflexiones sobre “el problema de la mujer” en el Perú. *Revista Argumentos*, 1(1), 59-80.

Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

León, A. ¿Qué es la educación?. *Educere*, 11(39), 595-604.

Lorite, J. (1995). *Sociedades sin Estado. El pensamiento de los otros*. Madrid: Editorial Akal.

Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Madrid: Editorial Planeta.

Mendoza, M. (2015). Neoextractivismo y neoindigenismo en América Latina: una relación conflictiva. Las nuevas formas de acumulación en Chile y Perú desde una perspectiva comparada. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Pachas, S. (2019). *Zoila Aurora Cáceres y la ciudadanía femenina: la correspondencia de Feminismo Peruano*. Lima: Fondo Editorial UNMSM.

Parisi, A. (2019). *José María Arguedas, héroe cultural: Estructura mítica en Los Ríos Profundos*. (Disertación doctoral). Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Pau, S. (2021). Sacar del olvido a dos intelectuales. La publicación de las obras de Miguelina Acosta Cárdenas y Benjamín Saldaña Rocca. *América Crítica*, 5(1), 63-70. <https://doi.org/10.13125/americanacritica/4915>

Rojas, J. (2020). *Miguelina Acosta Cárdenas. Escritos selectos*. Lima: Heraldos Editores.

Salazar, A. (2004). *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. Lima: Siglo XXI Editores.

Valdivia Baselli, A. (2018). *La utopía como dispositivo de creación epistemológica, política y ontológica en lo latinoamericano del Perú: lenguaje, alteridad y luchas sociales* [(Disertación Doctoral)]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Vidal, A. (2019). Las mujeres en la política del siglo XX: Dimensión política social de Dora Mayer. *Revista de Investigación Multidisciplinaria CTSCAFE*, 3(9), 20.

Zea, L. (1945). *En torno a una filosofía americana*. México: El Colegio de México.

Sobre los autores

Erika Huamani es Psicóloga Colegiada y Habilitada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Fue becaria PAME-UDUAL en el Programa de Psicología y Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia, en la Facultad de Letras y Humanidades de la Universitat Zu Koln, Alemania, Universidad de Córdoba, España, y la Universidad del Rosario, Colombia. Cuenta con más de 6 años de experiencia profesional en el sector público y privado en el Departamento de Salud Mental y de Gestión Humana. Actualmente está cursando la Maestría de Filosofía con mención en Historia de la Filosofía en la UNMSM, además de complementar su formación en Teología en la Universidad Peruana Unión y la Universidad Adventista de Sao Paulo, Brasil. Correo electrónico: **erika.huamani@unmsm.edu.pe**

Joseph Peña es Bachiller en Ciencias con mención en Química por la Pontificia Universidad Católica del Perú, con estudios de Coeficiencia realizados en la Universidad de Sao Paulo. Especialista en Planificación, Elaboración y Ejecución de Proyectos de Investigación, Innovación y Desarrollo Social, con 6 años de experiencia en el sector público y privado. Su principal línea de desarrollo profesional es la vinculación de la innovación ligado al medio ambiente, experiencia en las áreas de manufactura avanzada, ecosistemas controlados y educación. Actualmente está cursando la Maestría en Educación Superior en la USIL. Además, trabaja en los proyectos de investigación: “Desarrollo de herramientas tecnológicas para ser aplicadas en un Parque Temático Educativo semivirtual en el Bosque Nuboso en la Reserva de Biósfera Oxapampa-Asháninka-Yanesha” y “Evaluación y diferenciación de la calidad del pisco en concordancia con la denominación de origen del pisco

La hermenéutica y el modelo curricular reconceptualista como alternativas para la construcción de una educación orientada bajo el Enfoque de Desarrollo Intercultural

Leon Soria, Alvaro Paolo

Pontificia Universidad Católica del Perú

alvaro.leon@pucp.edu.pe

Código ORCID: 0000-0003-1455-6555

Resumen: El Perú se configura como un país rico en culturas y lenguas, las cuales se asocian con únicas formas de ver y entender el mundo. Desde hace varias décadas, en nuestro país se ha propuesto un modelo educativo basado en el reconocimiento de todos y cada uno de los participantes que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: La Educación Bilingüe Intercultural (EBI). No obstante, existe una ausencia de mecanismos concretos en el aula que refuercen los principios de reconocimiento e integración, razón por la cual es necesario repensar un modelo curricular que se dote de las mismas. En función a ello, la necesidad de la implementación de mecanismos que refuercen un espacio de diálogo y consenso, y, a su vez, de entender la escuela como un mundo compartido, nos motivan a proponer la hermenéutica como base teórica de la noción de interculturalidad y su enfoque de desarrollo para la construcción de un currículo democrático orientado bajo el modelo reconceptualista en el Perú.

Palabras clave: interculturalidad; enfoque de desarrollo intercultural; hermenéutica; modelo curricular reconceptualista; educación en el Perú

Abstract: Peru is configured as a country rich in cultures and languages, which are associated with unique ways of seeing and understanding the world. For several decades, an educational model based on the recognition of each and every one of the participants who are part of the teaching and learning process has been proposed in our country, namely, the Intercultural Bilingual Education (IBE). However, there is an absence of specific mechanisms in the classroom that reinforce the principles of recognition and integration, which is why it is necessary to rethink a curricular model that provides them. On this base, the need to implement mechanisms that reinforce a space for dialogue and consensus, and, in turn, to understand the school as a shared world, motivate us to propose hermeneutics as a theoretical basis for the notion of interculturality and its development approach for the construction of a democratic curriculum oriented under the reconceptualist model in Peru.

Keywords: interculturality; intercultural development approach; hermeneutic; reconceptualist curricular model; education in Peru

El Perú es un país rico en culturas y lenguas, las cuales se asocian con únicas y valiosas formas de ver y entender el mundo. Esto implica una pluralidad en las maneras de resolver un mismo problema y de aprehender los diversos fenómenos debido a que los distintos grupos humanos cuentan con un particular *background* cultural. En tal sentido, según Zúñiga (2008), el Perú se configura como un país multicultural y plurilingüe por el hecho de que en él se hablan aproximadamente 44 lenguas pertenecientes a 19 familias lingüísticas. En ese sentido, el Enfoque de Desarrollo Intercultural juega un papel crucial por el hecho de que (1) toma la cultura como una noción de naturaleza dinámica y asentada en la interpretación de cada uno de los agentes, (2) sostiene que es necesario un igual reconocimiento y una adecuada valoración de todas las culturas y (3) argumenta que la noción de identidad cultural se encuentra intrínsecamente relacionada con las tradiciones y costumbres de los agentes pertenecientes a cada uno de los grupos humanos con culturas particulares.

En relación con esto, una corriente de pensamiento filosófico que consideramos crucial para el desarrollo de una adecuada educación intercultural en el Perú es la hermenéutica, la cual se asocia con el "arte" de interpretar, explicar y traducir lo que un interlocutor busca transmitir y, a su vez, asienta su propósito en la búsqueda de distinguir y aprehender los presupuestos o el *background* cultural del mismo en torno a la naturaleza de dicho acto comunicativo. En ese sentido, y en consonancia con nuestra propuesta, la consideración de los presupuestos de la hermenéutica se constituye como un "(...) intento de superar los reduccionismos conceptuales que aún caracterizan a menudo los usos de la noción de interculturalidad" (Dietz, 2017, p. 203). Debido a esto, a lo largo de este estudio se elucidará cómo el enfoque de desarrollo intercultural, así como la hermenéutica, dotan a la noción de interculturalidad de componentes que permiten hacer frente al desafío de construir una plena educación intercultural asentada en los principios de reconocimiento y de integración de las distintas formas de vida en el Perú, sobre todo si tenemos en cuenta que este se caracteriza por ser un país en el que existe una gran brecha entre los diversos sectores socioculturales que es explícita en el ámbito educativo.

En tal sentido, debemos destacar que, en nuestro país y desde hace varias décadas, se ha propuesto el modelo de la Educación Intercultural, el mismo que procura asentarse en el pleno reconocimiento de todos y cada uno de los participantes que forman parte del proceso educativo. Dicho modelo, asimismo, se encuentra condicionado por el hecho de que tales agentes hagan suyas las nociones de equidad y respeto por la identidad del otro a través de los procesos dialógicos

de intercambio mutuo que se dan en la escuela. Un acontecimiento importante para este modelo se dio en la década de los 90' debido a que se estableció la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) "(...) como respuesta a modelos educativos de uniformidad lingüística y cultural" (Zúñiga, 2008, p. 12). No obstante, en la actualidad dicho modelo consta de falencias porque no existe una plena integración de todas las culturas en el modelo educativo, pues no se han logrado establecer las políticas pedagógicas adecuadas que garanticen el reconocimiento de cada uno de los individuos pertenecientes a los diversos grupos humanos existentes en nuestro país.

A pesar de que la Educación Bilingüe Intercultural busca, según López y Küper, (2000), que el empoderamiento comunal se oriente de manera colectiva y, a su vez, que se provea de acceso a los estudiantes a las instituciones educativas de modo que se promueva así el desarrollo de la identidad cultural del alumnado, no es posible ver un cambio social como resultado de la misma por la existencia de un marcado racismo y discriminación cultural existente en nuestro país. Por ello, es necesario el inicio de un cambio del actual modelo educativo peruano con la finalidad de orientar los procesos pedagógicos hacia la atención de las distintas y particulares necesidades de todos los estudiantes. En ese sentido, es posible identificar que, en el modelo que proponemos, la noción de interculturalidad se hace presente debido a que esta se encuentra intrínsecamente relacionada con la promoción del desarrollo de la identidad de los estudiantes, la cual se busca lograr a través de la integración de las distintas tradiciones, prácticas y saberes particulares de las culturas a las cuales pertenecen los mismos en cada una de las instituciones educativas. Es necesario destacar, no obstante, que este eje sobre el cual debe asentarse la educación intercultural no siempre se encuentra presente en el proceso práctico de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, puesto que no existen mecanismos concretos en ellos que refuercen los principios previamente mencionados en el continuo proceso dialógico de intercambio mutuo en la escuela.

Así pues, teniendo en cuenta esto último, debemos también destacar que una consecuencia negativa del fenómeno radica en el hecho de que afecta directamente a las relaciones sociales entre los individuos debido a que el proceso de enseñanza y aprendizaje se relaciona con la manera en que cada uno de estos se reconocen y se conciben a sí mismos en la escuela como un ámbito social preparatorio para vivir posteriormente en comunidad de manera plena. En otros términos, la experiencia de cada uno de los estudiantes en los procesos pedagógicos se plantea no solamente como un importante eje sobre el cual estos configurarán sus comportamientos en la

sociedad, sino como el cimiento para que estos construyan sus propias definiciones de sociedad, comunidad, equidad, respeto y democracia. De tal modo, se evidencia el hecho de que el modelo educativo peruano debe asentarse sobre estas últimas nociones, precisamente por el hecho de que en nuestro país existen culturas que divergen en sus cosmovisiones, tradiciones y costumbres.

En ese sentido, si bien la EBI contempla la noción de interculturalidad en sus bases teóricas –pues en esta última se asienta la promoción del desarrollo de la identidad del estudiante, la valoración de las distintas tradiciones, prácticas, así como saberes propios y particulares de su cultura y la integración de estos con los de otros estudiantes en la institución educativa–, el problema radica en que los actuales mecanismos en el aula necesitan de una mejora en virtud de una reconceptualización de los presupuestos de la noción de interculturalidad. Esto ha de hacerse en función a los presupuestos del Enfoque de Desarrollo Intercultural y las bases de la hermenéutica gadameriana, corriente de pensamiento que, a su vez, sienta las bases filosóficas del Modelo Curricular Reconceptualista, el cual se plantea como una respuesta posible a dicha problemática. Por ello, antes de realizar nuestro análisis es imprescindible definir la noción de interculturalidad y diferenciarla de la multiculturalidad puesto que la primera, a diferencia de la última, implica, según Krotz (2007), que dichos grupos dialoguen en las mismas circunstancias con el fin de que las reglas operen de igual manera para todos. Así pues, en relación con nuestra problemática, es necesario tener en cuenta que la noción de interculturalidad debe asentarse sobre tres presupuestos: (1) tomar la cultura como noción dinámica y asentada en la interpretación de los agentes, (2) la necesidad de un igual reconocimiento y valoración de todas las culturas y (3) la delimitación de la noción de identidad cultural como intrínsecamente relacionada con las tradiciones y costumbres de los agentes. Estos, asimismo, permiten el esbozo de un modelo educativo orientado hacia el desarrollo desde el enfoque mencionado.

La interculturalidad, entonces, implica la creación de una sociedad democrática en la cual los miembros que la conforman sean partícipes de la misma en iguales condiciones lo cual no se da en el multiculturalismo en tanto que su “(...) lado oculto (...) es el riesgo de encierro de cada cultura en una experiencia particular incommunicable. Semejante fragmentación cultural nos conduciría a un mundo de sectas y al rechazo de toda norma social” (Touraine, 1997, p. 41). A partir de esta definición es posible sostener que tanto la comunicación como la existencia de un terreno dialógico común en el cual se dé un pleno intercambio cultural son dos

requisitos fundamentales para garantizar una sociedad democrática orientada hacia el pleno desarrollo de todos y cada uno de los individuos en un país como Perú. En tal sentido, es necesario destacar que la noción de multiculturalidad refiere al hecho de que distintas culturas coexisten en un mismo espacio, es decir, existe una relación basada en el respeto y tolerancia entre las mismas. No obstante, dicha relación no implica un intercambio de saberes, tradiciones y costumbres como sí se contempla en la noción de interculturalidad. En otros términos, la multiculturalidad se asienta sobre las bases de la tolerancia mientras que la interculturalidad implica la interacción entre culturas y la creación de espacios de diálogo, así como de expresiones culturales compartidas. De tal modo, vale destacar de que estas nociones no son excluyentes, sino que la interculturalidad implica la multiculturalidad explicitándose una relación de compatibilidad entre las mismas.

Ahora bien, teniendo en cuenta la distinción entre interculturalidad y multiculturalidad en función a la definición de la primera, y habiendo hecho explícita la carencia de mecanismos concretos que promuevan una plena educación intercultural tales como (1) un proyecto curricular que se adecúe a las realidades y cosmovisiones de todos y cada uno de los estudiantes o (2) proyectos educativos institucionales en los que se contemplen las identidades particulares de los alumnos en cada una de las escuelas, debemos destacar la relevancia del Enfoque de Desarrollo Intercultural en el ámbito educativo peruano debido a que los ejes del mismo se encuentran propiamente relacionados a los principios de reconocimiento e integración de las diversas identidades culturales de los estudiantes. Esto último se justifica en el hecho de que dicho enfoque de desarrollo se orienta bajo el objetivo de lograr que un sistema educativo garantice el desarrollo integral de los alumnos en función al mutuo respeto de la identidad del otro y de su cultura destacando que dichos elementos se constituyen como valiosos para la construcción de espacios compartidos tales como la escuela y la sociedad en general. En ese sentido, este enfoque promueve la formación de un alumno que se reconozca, reconozca al otro y sea crítico de su propia realidad con la finalidad de que exista, en dichos espacios compartidos, un pleno reconocimiento y respeto por el otro y, además, la valoración de las diferentes concepciones que pueden gestarse en el intercambio mutuo de formas de vida.

Ahora bien, teniendo en cuenta dicho enfoque y los ejes sobre los cuales se asienta, es posible sostener que su aplicación en el sistema educativo peruano es necesaria por la naturaleza cultural de nuestro país y de los grupos humanos que lo

conforman. No obstante, para lograr ello es necesario el establecimiento de políticas pedagógicas específicas para cada uno de los contextos culturales peruanos, en tanto que con esta medida se podría lograr "(...) pasar por el reconocimiento de las diferencias y, al mismo tiempo, por la afirmación y defensa de la dignidad de las personas de las diferentes culturas, permitiendo que participen como ciudadanos en la construcción de la sociedad y que intervengan en los espacios de decisión" (Mujica, 2007, p. 35). En dicho sentido, para la aplicación de estos lineamientos, y teniendo en cuenta que tenemos por objetivo el logro de una reconceptualización del proceso de enseñanza y aprendizaje peruano en función al enfoque de desarrollo intercultural, es crucial entender la interculturalidad bajo el presupuesto de la existencia de un mundo compartido para lograr así dichos objetivos de manera óptima y teniendo como eje el respeto y la valoración de lo diferente, aspectos que son parte de la hermenéutica como actividad filosófica relacionada a la interpretación. Asimismo, el Enfoque de Desarrollo Intercultural, como sostiene Helberg (2007), presupone que en la sociedad siempre han existido relaciones interculturales que se han fundado muchas veces en diversos tipos de exclusiones, tales como el racismo o el colonialismo, siendo este efectivamente el caso de nuestro país, tal como se evidencia en la actualidad. Frente a esta problemática, dicho enfoque tiene por objetivo identificar y criticar las relaciones asimétricas entre las distintas comunidades culturales logrando la creación de sociedades más justas, democráticas y conscientes de sus diversidades internas, aspecto que es aplicable en el ámbito de la educación en tanto las instituciones educativas se constituyen, como mencionamos, como espacios compartidos.

En ese sentido, es posible afirmar que el Enfoque de Desarrollo Intercultural se asienta, principalmente, sobre la base de la comunicación, la cual, vale destacar, delimita Habermas (1987) como la acción fundamental para el reconocimiento recíproco entre los agentes sociales. En otras palabras, se orienta hacia la apertura de espacios compartidos en los cuales se privilegie la comunicación horizontal y al establecimiento de consensos sociales. Así, se configura como el punto de partida para la construcción de una actitud reflexiva de los individuos y la consecuente construcción de una sociedad o de un sistema educativo asentados sobre la democracia. Teniendo esto en cuenta y, en relación con nuestro enfoque, este factor comunicativo "se erige [necesariamente] sobre una noción de cultura mucho más híbrida, procesual y contextual" (Dietz, 2017, p. 194) la cual permite, asimismo, la deconstrucción de la pretensión de una jerarquía cultural, es decir, busca erigir una sociedad justa y democrática. Este aspecto, a su vez, es tratado y sustentado por

Helberg (2007), quien arguye que los desequilibrios de poder desfiguran el diálogo intercultural por lo cual es necesario un espacio dialógico en el que los agentes tomen las concepciones del otro como elementos valiosos y únicos para la comprensión de una realidad compartida.

Respecto a estos puntos, y en estrecha relación con la educación, podemos concluir que el Enfoque de Desarrollo Intercultural vela por el desarrollo pleno de todos los individuos pertenecientes al sistema educativo para garantizar una educación de calidad concibiendo a la escuela como un espacio social. Esto último, a su vez, se justifica, por un lado, en el hecho de que “el enfoque de la interculturalidad procura (...) mostrar esas relaciones de poder fundadas en relaciones culturales y generar la capacidad de conocernos y de reconocer que compartimos un mismo espacio en este ínfimo universo cultural” (Guendel, 2012, p. 13) y, por otro lado, en el hecho de que, según Dietz (2012), el fenómeno de la interculturalidad se localiza en la estructura social actual, como la traducción contextual y relacional de una “gramática de las diversidades” compartida, lo cual quiere decir que, para comprender la interculturalidad es necesario concebir, necesariamente, las relaciones humanas como relaciones dialógicas basadas en el intercambio mutuo de las interpretaciones de los agentes.

Para el mejoramiento del sistema educativo peruano, entonces, es necesario no solamente proponer la validación e integración de las visiones únicas de todos los partícipes en el fenómeno de enseñanza y aprendizaje en las bases teóricas curriculares, sino que también es necesaria la gestación de mecanismos concretos que estimulen a los alumnos ser críticos de su propia realidad en función al reconocimiento de la realidad del otro. Mediante estos últimos se garantizaría una educación de calidad, democrática y que contemple cada una de las visiones socioculturales de nuestro país. En ese sentido, un modelo curricular que aborda dichas problemáticas y que se configura como solución posible a la situación en la que nos vemos inmersos como nación es el modelo curricular reconceptualista, el cual se asienta sobre las bases de una crítica al modelo tecnológico curricular asociado al uso de objetivos operativos y conductuales porque mecanizan la experiencia en el aula (Román & Diez, 2003) del que no se desliga la educación peruana, a pesar de que teóricamente el currículo se base en un modelo por competencias. El modelo tecnológico, que ha dejado una huella importante en cómo se da la educación peruana, no es óptimo porque cada institución educativa se compone a partir de una multiplicidad de individuos pertenecientes a diversos grupos humanos y de culturas.

En ese sentido, el modelo reconceptualista se asienta sobre la fenomenología y la hermenéutica como fundamentos filosóficos y sobre la pedagogía crítica como fundamento sociológico, los cuales se constituyen como ejes explícitos en el enfoque de desarrollo intercultural. No obstante, destacamos los ejes de la hermenéutica por su conexión con el enfoque de desarrollo intercultural. Así pues, teniendo en consideración que, según las bases teóricas del enfoque de desarrollo intercultural es necesaria la construcción de un sistema educativo concebido como un espacio compartido asentado en el diálogo y consenso y, además, destacando que el fenómeno educativo presupone la existencia de un mundo compartido que posibilita las bases de proceso de enseñanza-aprendizaje, abordaremos las bases de la hermenéutica como corriente filosófica sobre la cual se asienta el modelo curricular reconceptualista con la finalidad de elucidar cómo la aplicación de esta última en el sistema educativo peruano podría garantizar una plena educación intercultural que cuente con mecanismos concretos que refuercen los principios de reconocimiento e integración de las distintas formas de vida de los estudiantes.

La hermenéutica, como corriente filosófica en la que se basa el modelo curricular reconceptualista, se configura como una disciplina que aborda el fenómeno de la comprensión, siendo este último aquel que "(...) atraviesa todas las referencias humanas del mundo" (Gadamer, 1991, p. 23). Como bien sostiene Gadamer (1991), la experiencia de los agentes va fundamentalmente más allá de lo que en ella es investigable debido a que esta no solamente forma parte del mundo en que vivimos como individuos pertenecientes a una misma cultura, sino que, además, se encuentra relacionada a la manera en cómo estos últimos se experimentan unos a otros, así como a sus tradiciones y costumbres particulares en un espacio compartido en donde confluyen estas últimas de modo que conforman un universo hermenéutico. En tal sentido, es posible afirmar que, en una sociedad intercultural como la peruana, se encuentran formas distintas de comprender al mundo que, a su vez, forman parte de ese último, por lo cual la tarea de la interpretación de dichas formas se configura como crucial para una eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, otro elemento importante de la propuesta gadameriana para el modelo curricular reconceptualista radica en el hecho de que la "receptividad [al otro y a sus tradiciones] no presupone ni "neutralidad" frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios" (Gadamer, 1991, p. 336), lo cual implica la integración de la propia interpretación del agente con el *background* conceptual del interpretado.

En ese sentido, debemos destacar que este último elemento se encuentra intrínsecamente relacionado con la noción de interculturalidad y, además, se configura como eje del enfoque de desarrollo del que tratamos a lo largo de la presente ponencia por el hecho de que una de las condiciones de este último, como mencionamos, implica el diálogo y consenso, los cuales no suponen que se supriman las visiones del interpretado, sino que se integren a las del sujeto que lo interpreta y se genere conocimiento valioso que permita orientar a la comunidad de individuos que realiza dicha *praxis* hacia un espacio de diálogo democrático. Esto último, a su vez, es sustentado por Gadamer cuando afirma que "(...) el comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación" (Gadamer, 1991, p. 360), lo cual, en relación al Enfoque de Desarrollo Intercultural en la educación peruana, implica que los estudiantes se reconozcan y reconozcan sus propias tradiciones a través de la comprensión suya y de sus semejantes. Para ello, en la práctica, las prácticas pedagógicas en las aulas deben promover la capacidad crítica de los estudiantes desde un nivel básico a través de la implementación de actividades vinculadas al contraste entre las concepciones de los estudiantes sobre fenómenos comunes que promuevan una concepción más amplia del mismo. Por ejemplo, una posible dinámica radicaría en establecer una definición común y más amplia para el concepto de "tierra", el cual es interpretado de maneras distintas por los individuos pertenecientes a distintas culturas, lo cual sería abordado a través del análisis y contraste de las diversas concepciones propuestas por los estudiantes.

Por otro lado, un aspecto relacionado al pensamiento gadameriano radica en un planteamiento de Husserl, quien es un importante exponente de la fenomenología -la cual, cabe destacar, también es una corriente filosófica relevante para el modelo curricular reconceptualista-. Dicho autor propone que el conocimiento debe asentarse sobre un "(...) índice de la "dubitabilidad" al mundo entero, (...) junto a todas las ciencias que se refieren a estos objetos" (Husserl, 2012, p. 29 [87]), es decir, no dar ningún conocimiento como dado o previamente válido. En el contexto de la educación peruana, esto se traduce en el hecho de que no se debe de superponer ningún tipo de conocimiento "hegemónico" sobre otro (ancestral y/o perteneciente a una cultura particular), esto es, se debe de evitar tomar como indubitable cualquier elaboración teórica que imponga una determinada manera de concebir la realidad. En ese sentido, y siguiendo los postulados de la hermenéutica, esto implicaría que la toma de consciencia del fenómeno educativo sea "(...) la consciencia de un

mundo compartido, de un universo común” (Curtis & Mays, 1984, p. 23), en tanto que el fenómeno educativo es uno de naturaleza social que implica que los agentes compartan e integren sus particulares formas de vida para una interpretación del mundo común.

Así pues, es necesario destacar que “(...) la educación es una experiencia siempre en situación, in situ: podemos decir que se educa (...) donde somos uno y otros” (Jiménez, 2016, p. 33), lo cual implica que esta se encuentra estrechamente vinculada al contexto en el cual se desarrolla el mismo que comprende tanto a los agentes inmersos en dicha práctica, así como a los procesos pedagógicos que se realizan en ella. Esto se constituye como un aspecto crucial en el desarrollo de políticas educativas interculturales, y, a su vez, se sustenta en los postulados de la pedagogía crítica, corriente pedagógica que busca la emancipación de los individuos a partir de la consciencia crítica de los mismos. En otros términos, en dicha corriente se incentiva a los estudiantes a cuestionar (1) el conocimiento que les imparten y (2) sus propias acciones sociales y las de sus semejantes con la finalidad de que cada uno de ellos construya su propio conocimiento. En tal sentido, busca liberarlos “(...) de las formas coercitivas de la relación social que constriñen la acción social humana” (Kemmis, 1998, p. 87), tales como la imposición de una forma única de conocimiento o verdad a través del privilegio de una forma particular de concebir al mundo. Así pues, en la educación peruana, un currículo basado en el modelo reconceptualista no solo se asentaría sobre el reconocimiento del otro, sino que promovería su visibilización y acción política en la sociedad. Además, revitalizaría las culturas en función a que mediante el análisis hermenéutico es posible “(...) ir descubriendo otras dimensiones y siempre en relación con el entorno” (Sáenz, 2008, p. 13).

En relación con lo anterior, como bien sostiene Dietz en torno a este tema y en conjunción con los presupuestos de la hermenéutica, es necesario destacar que “las posibilidades de la comprensión intercultural, que busca traducir entre estos tipos de mundos de vida, no sólo dependen de las competencias y las habilidades lingüísticas, (...) sino también del desarrollo de diálogos reflexivos y autorreflexivos” (Dietz, 2017, p. 203), aspecto necesario en un modelo curricular cuya gestión se asiente en las bases de la hermenéutica, es decir, que presuponga la existencia de un mundo compartido en el cual las interpretaciones de los agentes son cruciales para una continua mejora en la propuesta educativa. En ese sentido, la toma de una actitud guiada por los principios de la hermenéutica de parte de los actores de la institución educativa les permite tener una consciencia del mundo y de sí mismo

que puede compartir con el otro ya que esta depende un mundo accesible para ambos (intérprete e interpretado). Así pues, se justifica el hecho de que “hablar de experiencia educativa implicaría que todo saber se funda en un mundo previo de experiencias vividas” (Jiménez, 2016, p. 37). De tal modo, teniendo en cuenta (1) los presupuestos de la hermenéutica que se explicitaron líneas arriba y (2) que dicha rama se configura como una disciplina que “(...) reflexiona sobre las condiciones que hacen posible la comprensión, el entendimiento (Verstehen) y la comunicación entre los seres humanos” (Dietz, 2017, p. 203), se concluye que la hermenéutica se constituye como un pilar fundamental para la noción de interculturalidad y para la constitución de las bases del enfoque de desarrollo intercultural. Considerando dicha rama filosófica en una propuesta curricular reconceptualista, será posible la gestión de medidas concretas en el contexto peruano educativo actual.

Ahora bien, en relación con este último modelo curricular, es posible afirmar que los aspectos anteriormente explicitados influyen en el mismo en tanto que un currículo reconceptualista, tal como sostiene Stenhouse (1987), contempla los procesos educativos más que en los productos, toma en cuenta los valores que forman parte del contexto cultural y, además, es abierto, flexible y adaptable. En tal sentido, el modelo curricular reconceptualista se basa en la experiencia, se adapta al contexto, fomenta la creatividad y reflexión de los estudiantes garantizando la democratización de la educación. Dichos aspectos, teniendo en cuenta que la educación peruana debe dotarse de las bases teóricas de la noción de intercultural y del enfoque de desarrollo relacionada a dicha noción, son necesarios para evitar la mecanización de la experiencia en las aulas y para crear espacios donde se legitimen los valores y visiones de los alumnos y docentes. En tal sentido, el currículo, al constituirse como “(...) una especificación que resulta hipotética, abierta a interrogantes y a comprobación y dentro de la cual se construye y se gestiona el conocimiento” (Stenhouse, 1987, p. 93), permite que el aula de clase se configure como un lugar de experimentación que permita integrar las diversas realidades, visiones y creencias culturales de los mismos.

En otros términos, al distanciarse del modelo academicista, un currículo reconceptualista, como sostiene Elliott (2000), propone un modelo crítico de la evaluación en el cual es importante la autoevaluación, lo cual se adecúa a la realidad peruana por el hecho de no dirigir la acción de los implicados, sino, más bien, funcionar como una hipótesis que debe ser puesta a prueba continuamente. En otros términos, este modelo propone que los contenidos enseñados en el aula

deben ser vistos como hipótesis a probar. Así, la visión reconceptualista privilegia una metodología activa e investigativa que permite la experimentación colaborativa, es decir, considera la enseñanza como "(...) una forma de acción comunicativa" (Elliott, 2000, p. 198). Además, permite atender las necesidades contextuales porque las estrategias surgen y se renuevan por la capacidad creadora docente ya que el currículo es un medio en el que "(...) las ideas se expresan en formas que las hacen comprobables por los profesores en los laboratorios que denominamos aulas" (Stenhouse, 1987, p. 100), aspecto que garantiza el desarrollo integral, el respeto a la identidad del estudiante peruano y una educación democrática.

En tal sentido, siguiendo los lineamientos propuestos por el modelo curricular reconceptualista en función de la hermenéutica como disciplina que se constituye como base del enfoque de desarrollo intercultural, consideramos que una posible aplicación concreta que refuerce los principios de reconocimiento y de integración de las distintas formas de vida en el Perú recaería en el ámbito de la gestión curricular, entendida esta como un aspecto fundamental en la evaluación permanente del currículo que organiza y pone en marcha el proyecto pedagógico en virtud de lo que deben aprender los estudiantes. En ese sentido, consideramos que en las áreas de planificación, ejecución y evaluación del currículo es necesario que se contemple la necesidad de validar e integrar las maneras únicas de entender el mundo pertenecientes a cada uno de los alumnos con la finalidad de transformar el aula de clases en un espacio dialógico que permita el enriquecimiento de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otros términos, se debe de gestar un currículo en el que se privilegien prácticas en las que se eluciden, en las aulas, las distintas formas de comprensión de la realidad con la finalidad de enriquecer a los alumnos con las concepciones únicas y valiosas de cada uno de los agentes garantizándose una educación plenamente democrática y de calidad orientada bajo el enfoque de desarrollo intercultural.

En virtud de todo lo anterior, sostenemos que es necesaria la conexión entre la gestión curricular con las problemáticas de los contextos socioculturales a los que pertenecen los alumnos de las instituciones educativas peruanas con la finalidad de que exista un espacio de diálogo constante como condición para el desarrollo. De tal manera, la gestión curricular se vería optimizada en nuestro país si se toman en consideración los aspectos previamente mencionados del modelo reconceptualista lo cual, en consecuencia, permitiría orientar hacia la mejora al sistema educativo peruano en función a su particular naturaleza. En ese sentido, siguiendo los aspectos

destacados de dicho lineamiento, la gestión curricular se dotaría de un componente sociocrítico según el cual es necesaria "(...) la autorreflexión y autocrítica a través del diálogo abierto" (Toro, 2017, p. 472), aspecto clave para la comprensión en la hermenéutica gadameriana. Así pues, se lograría que el currículo peruano se viera intrínsecamente relacionado con la realidad de los agentes en tanto se garantice la creación de un espacio dialógico orientado a la crítica y al debate democrático a partir de los cuales los individuos se nutran de las formas de vida de sus semejantes.

Referencias

Curtis, B., & Mays, W. (1984). *Fenomenología y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método* (Vol. 1). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Guendel, L. (2012). Aprendiendo acerca de la interculturalidad y la política en los países andinos. *Intercambio*, 5(6), 109-130. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/3468/3371>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunitaria*. Taurus.

Helberg, H. (2007). *Dimensiones de la realidad*. Heinrich Editorial.

Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología* (Vol. 2). Barcelona: Herder.

Jiménez, M. y Valle, Ana. (2016). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber*, 8(18), 253-264. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4772/477254674012/477254674012.pdf>

Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Krotz, E. (2007). *Enfoque de derechos humanos e interculturalidad* [Ponencia]. Taller de interculturalidad y políticas públicas (UNICEF-FLACSO-AECI), Ecuador.

López, L. & Küper, W. (2000) La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas [Documento de trabajo]. Lima.

http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf

Mujica, L. (2007). Hacia la formación de identidades. En: Ansion, J. y Tubino, F. (eds.), *Educación en Ciudadanía Intercultural* (pp. 11-36). Lima: Fondo Editorial PUCP.

Román, M. & Diez, E. (2003). El currículum como selección cultural: Teorías y modelos. En: *Aprendizaje y currículum: Diseños curriculares aplicados* (pp. 147-196). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Sáenz, A. (2008). *Teoría Crítica y Educación* [Ensayo].

<https://criseducativa.files.wordpress.com/2008/03/teoria-critica-y-educacion.pdf>

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Publicando*, 4(11), 467- 473.

https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf_397

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zúñiga, M. (2008). La educación intercultural bilingüe: El caso peruano. Lima: Foro Educativo.

Sobre el autor

Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actual estudiante del posgrado en Educación con mención en Gestión Educativa en la misma casa de estudios. Predocente en la misma casa de estudios de los cursos de Lógica y Ciencia y Filosofía. Miembro investigador del Grupo de Investigación "Organizaciones Educativas" afiliado al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos PUCP. Interesado en la filosofía de la educación, filosofía del lenguaje y gestión educativa.

El asiento bajo la sombra: un acercamiento a la imaginación como modo de acceso al Principio en el pensamiento de Giordano Bruno (1548-1600)

Román Molero, Massiel

Pontificia Universidad Católica del Perú

massiel.roman@pucc.edu.pe

Código ORCID: 0000-0001-9620-8989

Resumen: En el primer libro de *De imaginum compositione*, Giordano Bruno menciona que es oficio de la imaginación (*phantasia*), una “contemplación más antigua y propia”, captar a Dios (XIV, nn. 10-15), con lo cual parece reivindicarla frente a la contemplación intelectual (la *theoreîn* griega) como modo de acceso a Dios. Ante esto, el propósito de este trabajo es preguntarse por la manera en que esta afirmación tiene lugar en el particular pensamiento de Bruno. La hipótesis que sostenemos es en que la interpretación bruniana esta afirmación cobra sentido debido a la exaltación atípica que se realiza del universo que *explica* lo que está *complicado* en Dios, y que debemos buscar si hemos de contemplarlo. Para entender por qué, en esa línea, es oficio de una contemplación más propia captar esto a través de la imaginación, planteamos que es el espíritu (*spiritus*) la clave a examinar para aproximarnos a esta compleja conexión entre imaginación, naturaleza y Principio. Así, en primer lugar, esbozaremos la manera en que Bruno plantea al Principio en términos metafísicos y cosmológicos; y, en segundo lugar, examinaremos la manera en que se concibe en el pensamiento del Nolano la facultad imaginativa, para concluir con la figura del maestro de las imágenes, el mago.

Palabras clave: Giordano Bruno; espíritu; naturaleza; vitalismo; magia; imaginación

Abstract: In the first book of *De imaginum compositione*, Giordano Bruno mentions that it is the function of the imagination (*phantasia*), an “older and more proper contemplation”, to grasp God (XIV, nn. 10-15); in saying this, it seems to vindicate it in front of intellectual contemplation (the Greek *theoreîn*) as a way of accessing God. This work aims to ask about the way in which this statement takes place in Bruno’s particular thought. Our hypothesis is that the Brunian interpretation of this statement makes sense due to the atypical exaltation that is made of the universe, which explains what is complicated in God, and that we must look for if we are to contemplate it. To understand why, along these lines, it is the task of a more proper contemplation to capture this through the imagination, we propose the spirit (*spiritus*) as the key to approach this complex connection between imagination, nature and Principle. Hence, firstly, we will sketch the way in which Bruno poses the Principle in metaphysical and cosmological terms; and, secondly, we will examine the way in which the imaginative faculty is conceived in his thought, to conclude with the figure of the master of images, the magician.

Keywords: Giordano Bruno; spirit; nature; vitalism; magic; imagination

I.

En el segundo libro de *De la causa, el principio y el uno*, Dicson, uno de los personajes del diálogo, pregunta por la manera en que podemos conocer al Principio¹: ¿es posible, acaso, conocerlo en sus efectos, esto es, en el universo? Teófilo, quien representa a Giordano Bruno en el diálogo², advierte que la cuestión es ciertamente compleja, puesto que “del conocimiento de todas las cosas dependientes no podemos inferir otra noticia del primer principio y causa que por la vía menos eficaz del vestigio” (Bruno, 2018, p. 80). En ese sentido, “haremos bien, por lo tanto, si nos abstenemos de hablar de un objeto tan elevado” (Bruno, 2018, p. 84). Siguiendo este razonamiento, Dicson llega a la conclusión de que, entonces, nos basta solo con conocer el principio de acuerdo con la Revelación y, por consiguiente, todo intento de buscar una explicación y definición mayor a aquello que sobrepasa nuestra inteligencia será propio de un espíritu rudo. Teófilo, sin embargo, no está de acuerdo con esta conclusión teística: aquellos que se esfuerzan por conocer el principio a partir de sus efectos no son merecedores de reprimenda alguna, sino de alabanza. La pregunta por el principio trascendente, dada su misma trascendencia, no tiene mucho sentido; si, en cambio, consideramos que el Principio, al modo de vestigio, es “o bien es la naturaleza misma o bien reluce en el ámbito y seno de la misma” (Bruno, 2018, p. 86), la pregunta encuentra los límites adecuados. Si a esto sumamos que, en la *Expulsión de la bestia triunfante*, Bruno señala que “la naturaleza no es otra cosa que Dios en las cosas (*natura est Deus in rebus*)” (Soto, 1997, p. 44), pareciera que el Nolano difumina la distancia entre el Principio y el universo, por lo que uno podría preguntarse por la manera en que puede entenderse dicha identificación. De los posibles ángulos en que podría abordarse este complejo punto, quisiéramos solo aproximarnos brevemente a uno de ellos.

Siguiendo a Nicolás de Cusa (1401-1464), Bruno –a través de Teófilo– afirma en *De la Causa* que el Principio es el puro *Possest* (o Potencia Absoluta): en él coinciden la “potencia pasiva” y la “potencia activa”, es decir, la potencia de crear y la potencia de ser hecho³, puesto que una implica a la otra (Bruno, 2018, pp. 160-

1 En Dios coinciden el principio y la causa porque actúa en los seres tanto inmanente como exteriormente, los anima desde lo más profundo, pero es siempre distinto de ellos. Al respecto, véase el libro segundo de *De la causa, el principio y el uno*.

2 Véase Granada, M. A. en Bruno, 2018; Soto Bruna, 1997, p. 34.

3 En la incesante caza que realiza Nicolás de Cusa de la *sapientia* –coincidente con la segunda persona de la Trinidad, el Hijo, o con la Igualdad, como prefiere nombrarla el Cusano– es característico su interés por la búsqueda del nombre menos impropio para nombrar lo innombrable, a Dios.

161). Es decir, como mencionó Bruno en el libro II de *De la causa*, la infinitud del poder de la Causa se corresponde con la infinitud extensiva e intensiva del universo –de lo contrario, ¿cómo podría inferirse del efecto la causa? Y, a su vez, el efecto debe ser necesariamente acorde a la omnipotencia de la causa–, por lo cual este último, eternamente siendo infinito, es y no es todo lo que puede ser (Bruno, 2018, p. 95) –porque es al mismo tiempo particularidades, diferencias, individuos, etc.–, y confirma, así, la virtud y eficacia del principio (2018, p. 161). Pero Bruno no se detiene aquí, sino que afirma además que el Principio “es todo lo que puede ser y él mismo no sería todo, si no pudiera ser todo” (2018, p. 162)⁴, esto es, en Dios coinciden la Potencia y el Acto. A través de este y distintos ejercicios a lo largo de *De la causa*, el Nolano asevera la propuesta Cusana explorada en la *Docta Ignorancia*: Dios es *coincidentia oppositorum*. Beierwaltes (en Soto, 1997, pp. 81-82) nota, a nuestro juicio acertadamente, que Dios y el universo no son estrictamente idénticos, puesto que el segundo depende sin duda alguna del primero y, a su vez, aun si el universo es la *explicatio*⁵ divina, no es Dios: el universo no es un simple despliegue divino. El

Uno de los nombres más originales que propone es el *Possest*, como mezcla de *posse* y *esse*. En líneas generales, según Nicolás, cualquier ser (o criatura) en acto puede ser, esto es, es su posibilidad-de-ser realizada o llevada a cabo actualmente; pero, al mismo tiempo, en la posibilidad-de-ser “está presente” la actualidad porque, sin ella, dicho ser no podría pasar de la potencia al acto. Desde luego, en las criaturas ese “está presente” es fruto de la voluntad de Dios y está en ellas, sin estar físicamente, como fondo de su ser y como *forma formarum*. Podemos utilizar este razonamiento de modo conjetural y simbólico, tal como propone el Cusano, para pensar al Principio: así como dicho razonamiento lo muestra, la posibilidad absoluta no puede preceder a la actualidad ni viceversa (De Cusa, 2008, p. 153). La posibilidad absoluta, la actualidad y la unión de ambas –que procede de ellas para que sean creadas las cosas– siempre son, esto es, son eternas y coincidentes en Dios. Así, Nicolás menciona que “Por eso Dios, al querer revelar un conocimiento de sí mismo, señaló en primer lugar: “Yo” soy “Dios omnipotente”, esto es, soy el acto de toda potencia” (*ibid*, p. 160). Nótese, en todo caso, que la potencia o posibilidad entendida en sentido “absoluto” refiere a todo lo que ha sido, es, y será creado. Pero esto es lo que Dios, en acto, “es”.

4 Y, así, en la *Sombra de las ideas*, Bruno lo confirma: “La luz, la vida, la inteligencia y la unidad primera contienen todas las especies, las perfecciones, las verdades, los números y los grados de las cosas. En consecuencia, lo que en la naturaleza es diferente, contrario y diverso, en ellas es idéntico, congruente y único” (2009, p. 62). En esta afirmación se ve confirmada la perspectiva, a nuestro juicio, de Beierwaltes, a quien citamos en el texto a continuación.

5 Dado que se encontrarán a lo largo de este texto, es necesario comentar brevemente los dos vocablos claves en la metafísica cusana que serán retomados también en el planteamiento del Nolano: *explicatio-complicatio*. La Unidad Inefable comprende todo lo que ha sido, es y será, como forma de aquellas formas (o *forma formarum*), con la salvedad de que las comprende de modo intenso e indistinto. El Infinito envuelve en su simplicidad a todos los posibles seres sin ser ninguno de ellos. Así, frente a las acusaciones de panteísmo hechas por Juan Wenck, Nicolás señalará en la *Apología doctae ignorantiae* n. 8 que “Dios no es esto o lo otro; ni el cielo ni la tierra; sino que da el ser a todo...” (2013, p. 153); el cielo “está en” Dios no como cielo, sino como Dios. Por su parte, la *explicatio* señala la manifestación de la unidad y representa su momento de despliegue como universo. En el universo todo tiene límite y se diferencia, aunque no excluye, del resto de entes que lo conforman.

Principio, según este autor, sería así concebido por Bruno como “la identidad total que *contiene en sí* la diferencia”, mientras que el universo sería “la diferencia que incluye en sí la identidad, y por ello no es pensado por Bruno en términos de un efecto exterior a su causa” (en Soto, 1997, p. 82). Así, si bien es cierto que afirmaciones nolanas tales como “es todo, es máximo, es uno, universo” (2018, p. 223) no nos permiten concluir que Bruno es panteísta, por lo menos sí podemos afirmar que realiza una impresionante exaltación del universo (o de la naturaleza). Y, de hecho, la manera en que la unidad se expresa en esta última está asegurada por un animismo que confiere una profunda vitalidad y movilidad al universo.

En efecto, el núcleo de la unidad cosmológica nolana es el Alma del Universo: “Dicson.— En conclusión, ¿pretendéis que no hay cosa que no tenga alma y que no tenga principio vital? Teófilo. — Eso es lo que pretendo en última instancia” (Bruno, 2018, p. 105). Para el filósofo, existe un alma que, idéntica y entera en todas las cosas, así como en cada una de sus partes, permanece indivisa, tal como una voz se escucha en todo un lugar sin ser menos voz (Bruno, 2018, p. 237). El Principio se manifiesta como *anima mundi* que dirige el universo y da vida a todos los seres. De hecho, de forma mucho más acentuada que Plotino, para Bruno las almas individuales no son realidades subsistentes, sino aspectos múltiples del Alma del Mundo (Molgaray, 2015, p. 134). Así, el Alma del Mundo es, como afirma en *De Magia Naturalis* (2007a, p. 272), un único espíritu extendido por todas partes; por ende, todo está animado: así como los humanos, también los astros, planetas, animales, piedras, minerales, rocas, plantas, entre infinitas cosas más. Es en este tema, como se desprende del análisis de Banchetti-Robino (2017, p. 7), que puede verse con cierta claridad la unión del vitalismo medieval y la adopción del atomismo de Lucrecio: hasta la parte más mínima del universo, hasta el átomo más ínfimo, tiene vida. Todo tiene espíritu, e inclusive intelecto.

Esto nos lleva al siguiente punto: Dios se manifiesta también como Intelecto universal. Aquí Bruno se distancia de Plotino: mientras que en el pensamiento de este último el Alma del mundo –en tanto potencia creativa del Alma (o *Psyché*)– era una hipóstasis inferior respecto a la Inteligencia, para Bruno ambas son manifestaciones divinas. Sin embargo, en *De la causa* Bruno enfatiza en que esta es la facultad y parte más *íntima, más real y más propia* del alma universal (2018, p. 90), entendida también como causa eficiente del mundo, en tanto actúa como causa formal: es el Intelecto el artífice que configura “desde dentro” a la materia y la forma inmanentemente (2018, p. 92) sin estar físicamente en esta. Es decir, es causa formal en tanto es la totalidad de Ideas anterior ontológica y gnoseológicamente

al que sean informadas en la materia sensible. De hecho, precisa Bruno en el libro quinto de *De la causa* (2018, p. 247), que la Mente divina, a diferencia de nosotros, comprende todo sin imagen alguna, pues en ella coinciden lo entendido y lo que entiende. Al mismo tiempo, es como la *vis divina*, puesto que por ella todas las cosas inteligen, sienten y de algún modo conocen (Soto, 1997, p. 48). El principio de acción de la Inteligencia universal será denominado por Bruno en *Sobre el infinito universal y los mundos* como *vicissitudine*: “la providencia, el hado o la suerte, que dispone las vicisitudes de nuestro ser particular, no quiere ni permite que sepamos del uno [el placer] más de lo que ignoramos del otro [el dolor], dejándonos dudosos y perplejos ante la primera impresión y el primer contacto. Pero, cuando consideremos más profundamente el ser y la substancia (...) hallaremos que no existe la muerte solo para nosotros sino para ninguna sustancia, ya que nada disminuye sustancialmente, sino que todo, marchando a través del espacio infinito, cambia de rostro” (1981, p. 49). Así, el universo despliega (o explica) lo divino a través de la vicisitud universal, efecto del Intelecto, que regula y dirige el modo de actuar de los opuestos en la realidad.

De todo este breve recuento podemos concluir que, si queremos contemplar a Dios, lo debemos buscar en el universo. Hasta este punto, el fragmento de *De imaginum compositione*, “Pues si es don feliz ver al propio Dios en sí mismo, ciertamente es oficio de una contemplación más antigua y propia captarlo mediante la imaginación. Pues esta es el sentido de los sentidos” (2007b, p. 371), tiene sentido para nosotros. Ahora, debemos ver por qué para Bruno es oficio de una contemplación “más antigua y propia” captar a Dios en el universo mediante la *phantasia*. Nuestra hipótesis es que una clave para entender esta conexión se encuentra en la distinción de matiz que realiza Bruno entre el Alma del Mundo y el espíritu (llamado en la tradición clásica *pneuma*). Antes de pasar, por tanto, a la segunda parte de este trabajo, debemos aproximarnos brevemente a la manera en que Bruno concibe al espíritu. Aunque Bruno a veces utilice los términos “espíritu” o “alma” intercaladamente, en *De Magia Naturalis* (2007a, pp. 264-265) los distingue con mayor claridad: el espíritu no es el alma, pero por su similitud está unidísimo a ella. Mientras que el alma es una sustancia que gobierna el universo, este espíritu, lleno de actividad y poder, es un cuerpo sutil continuo que llena todo el universo. De hecho, como puede verse en el quinto libro de *Sobre el infinito universo y el mundo* (1981, p. 176), Bruno identifica este cuerpo sutil con el éter que transita, contiene y penetra todos los cuerpos del universo. Es en esta misma obra que Bruno realiza una distinción en la naturaleza del éter: [1] el primero, mientras está dentro de la

composición de las cosas, es denominado "aire", como en el caso del vapor que, estando en torno a las "aguas", pasa por un proceso de condensación, así como en los astros pasa por un proceso de rarefacción; [2] el segundo no forma parte de compuesto alguno y no tiene tampoco cualidad determinada alguna, sino que "recibe todas las que se proyectan por los cuerpos vecinos y las transporta con su movimiento a lo largo del horizonte" (1981, p. 176) esto es, en el universo. Son el éter impuro y puro, respectivamente. Como nota Luises (2000, p. 41), el primero es el aire al interior de los astros mezclado con el resto de los cuatro elementos, mientras que el segundo es el éter puro infinito exterior que circunda a planetas y estrellas. A su vez, Bruno señala en *Sobre el infinito* (1981, p. 176) que al éter, que en tanto "aire" nos rodea, pero también forma parte de nosotros, lo podemos encontrar "en el pulmón, las arterias y en otras cavidades y poros, se llama "espíritu"". Este espíritu, de hecho, "es el que media entre el alma y el cuerpo y, en esta posición, excita al alma y la une con el cuerpo" (Luis, 2000, p. 42). Por lo visto hasta el momento, pareciera que, en cuanto a nosotros, el espíritu tiene una función de unificación ontológica entre lo corpóreo y lo anímico, de tal manera de que se vea garantizada la unidad existente en el universo al nivel del microcosmos.

Perounopodríapreguntarsetambiénlosiguiente.Sitomamosenconsideración que, como señala Bruno innumerables veces en los libros que componen *De la causa*, en la unidad coinciden los opuestos de materia y forma⁶, por lo que el Alma del Mundo realmente tiene una conexión íntima con la materia, al punto de que Bruno afirma inclusive que el Intelecto, en tanto facultad suya, *configura desde dentro* a la materia (Bruno, 2018, pp. 92-94), ¿por qué Bruno realizaría dicha precisión? ¿Por qué postularía al *espíritu*? Para proponer una posible respuesta a estas preguntas, debemos pasar al siguiente apartado.

II.

En *Las sombras de las ideas*, Bruno se remite a la narración del *Cantar de los cantares*, en la que el "más sabio de los hebreos" presenta así las palabras de su novia: "Me senté a la sombra de aquel al que yo deseaba" (2009, p. 39). La interpretación de Bruno de este pasaje es particular. Para él, nuestra naturaleza "no es tan importante como para morar, según su capacidad, en el mismísimo campo de la verdad" (2009, p. 39), pero sí que podemos habitar en su sombra. Aquí introduce

⁶ Véanse al respecto los libros tercero y cuarto de *De la causa, el principio y el uno*. Nos remitimos también a lo comentado brevemente en la nota 3 de este trabajo.

una importante precisión: por un lado, si nuestro ser no es propiamente lo verdadero, ¿cómo podríamos poseer la verdad?; por otro lado, en realidad, nos basta y nos sobra con estar a la sombra de lo verdadero, siempre que entendamos a este último como lo metafísico, la unidad. La sombra en que habitamos, para Bruno, es un “vestigio de la luz, partícipe de la luz y luz no plena” (2009, p. 40) y, por consiguiente, toda experiencia nuestra se realiza eminentemente dentro de la dimensión de la sombra. Tal como vimos en la primera parte de este trabajo, nuestra posible contemplación de Dios está mediada necesariamente por el velo infinito del universo. Dado que hasta este momento no nos hemos detenido en la naturaleza de la sombra, debemos hacerlo brevemente a continuación. En *De imaginum compositione*, Bruno traza una distinción clara al respecto: “las ideas son causa de las cosas antes de las cosas, los vestigios de las ideas son las propias cosas o lo que [es] en las cosas, las sombras de las ideas son [procedentes] de las propias cosas o posteriores a las cosas” (2007b, p. 341). Es decir, las ideas están contenidas virtualmente en la Inteligencia, facultad del Alma del Mundo, como forma antes de las cosas; los vestigios de las ideas son la forma de las cosas físicas o naturales en el universo que habitamos; y, finalmente, dicho a grandes rasgos, en la dimensión lógico-racional, las sombras son los vestigios que afectan (y son afectadas) por las potencias humanas. Bruno manifiesta efectivamente que esta última tiene sus raíces en las abstracciones hechas sobre las cosas físicas, y que dista más de la verdad que es la idea que el vestigio (2007b, p. 362).

Ahora bien, como nota Matteoli, que exista efectivamente una sombra que “oscurece” el conocimiento humano no significa que este se limita negativamente a la esfera mundana, sino “proprio perché l’uomo è inserito ‘organicamente’ in essa, la natura gli offre la feconda possibilità di poter attingere costruttivamente con la propria intelligenza a tutta l’illimitata ed articolata complessità dell’infinito” (2010, pp. 18-19)⁷. Pero toda transformación creativa y constructiva que el hombre pueda realizar en el universo infinito exige que este, en primera instancia, pueda dar sentido a la experiencia fragmentaria (y, en muchos casos, particular) que tiene de la realidad, es decir, a la dispersa información que recibe de la experiencia sensorial. Será Bruno quien otorgue un papel eminente en este proceso de formación y procesamiento cognitivo a la imaginación o *phantasia*. El llamado “sentido de los sentidos” (2007b, p. 371) refiere, pues, a la imaginación, en tanto es la dimensión más activa y creativa del

7 “...precisamente porque el hombre está inserto ‘orgánicamente’ en ella, la naturaleza le ofrece la fecunda posibilidad de poder aprehender constructivamente con su propia inteligencia toda la complejidad ilimitada y articulada del infinito” (Traducción propia).

sensus internus. En *De imaginum compositione*, Bruno, siguiendo a Sinesio, refiere que “esta potencia es la efectora de las imágenes o por ella el alma es la efectora de las imágenes” (2007b, p. 371), pero, ¿qué imágenes? Este es ciertamente un tema complejo, por lo que, sin pretensión alguna de exhaustividad, realizaremos solo algunas pinceladas al respecto. Para empezar, siguiendo a Matteoli (2010, p. 19), la imaginación es una especie de pantalla (*una sorta di schermo*) en la que toman forma las imágenes que la inteligencia crea a partir de diversas percepciones sensibles. Es, asimismo, la imaginación en la que convergen (1) distintas y múltiples imágenes representativas de la experiencia externa (la primera forma de las “sombras”), (2) los conceptos individuales de las cosas, esto es, las abstracciones producidas por la razón (o la abstracción de la *intentio prima*), y (3) las ideas desarrolladas por el intelecto a partir de (1) y (2), el cual elabora los auténticos conceptos (*intentiones secundae*) que han de compararse nuevamente a través de la “pantalla” de la fantasía (o del teatro interno, siguiendo a Raimundo Lulio) con la información de nuestros sentidos y nuestra memoria.

Así, por ejemplo, señala Bruno en *De imaginum compositione* que “A esta especie [de la cosa que se ha de llevar a efecto] se le llama ciertamente *idea* antes de las cosas, en las cosas naturales *forma* o *vestigio de las ideas*, en las posteriores a las naturales *razón* o *intención*, la cual [a su vez] se distingue en primera y segunda, habiéndola nosotros acostumbrado a llamar sombra de las ideas” (2007b, p. 341). En este pasaje puede verse que, en efecto, existe una distinción que, según Fernández (2020, p. 88), no aparece en ningún otro lugar de la obra de Bruno: las sombras de las ideas se llaman *primeras* y *segundas intenciones* (o *intentiones*), con lo cual puede verse que, ciertamente, no todos los ‘seres’ que son objeto de conocimiento tienen el mismo estatuto ontológico. De esta manera, con esta precisión podemos ver que la imaginación no opera simplemente con imágenes sin más, sino que hay grados ontológicos entre los objetos (o entidades) de conocimiento y, a su vez, también el proceso cognitivo humano lidia con conceptos. En esa línea, Fernández (2020, p. 93) nota que la doble distinción que realiza Bruno sobre la *intentio* nos lleva a una doble distinción en la naturaleza de la imagen: hay una imagen ontológica y una imagen gnoseológica. La primera intención mental tiene como materia u objetivo las imágenes ontológicas recibidas, mientras que la segunda tiene por materia “la modificación imaginativa –o reelaboraciones fantásticas– de las imágenes recabadas en lo real” (Fernández, 2020, p. 93). Es importante notar esto puesto que, si ponemos demasiado énfasis en una u otra intención, corremos el riesgo de interpretar a Bruno o como realista –en tanto el fundamento del proceso gnoseológico llevado a cabo

sería producto de la adecuación de la razón o el intelecto a las imágenes ofrecidas en primer lugar por la experiencia sensible- o como idealista -en tanto, por otra parte, las facultades cognitivas humanas determinarían principalmente la manera en que se conoce el universo-, cuando, como puede verse en el pasaje citado de *De imaginum compositione*, él parece situarse parcialmente en un punto intermedio entre ambas posiciones.

Tras ver brevemente estos puntos, en efecto, cuando Bruno mencionaba en la cita que guía nuestro trabajo que “es oficio de una contemplación más antigua y propia captarlo [a Dios] mediante la imaginación”, sin duda, por lo menos en un sentido más básico o fundamental, nuestra búsqueda de Dios en el universo pasa necesariamente por la facultad de la imaginación en el doble modo de efectuar con imágenes que ya hemos referido anteriormente. En realidad, podríamos pensar que la imaginación funciona como la potencia que han de organizar internamente la razón y el intelecto. De hecho, siguiendo a Aristóteles, Bruno llegará a afirmar incluso que “inteligir es especular con imágenes y el intelecto es imaginación o no es sin imaginación (...) del mismo modo que nada inteligimos sin imagen, tampoco recordamos nada sin imagen” (2018, pp. 242-243). Así, las imágenes nos dirigen al conocimiento, siempre a modo de enigma y de vestigio, de Dios. Si Dios es unidad, sin duda, no nos aproximaremos a él, ni lo conoceremos adecuada e inacabadamente, siendo multiplicidad -y en esto sigue Bruno tanto a Plotino como a la tradición antigua que señalaba que lo similar conoce a lo similar-, sino también haciéndonos más “uno”. En este punto debemos retomar las interrogantes que planteamos al final de la sección anterior: ¿por qué postular al *espíritu* (o *pneuma*)? Nuestra hipótesis es que, junto a la dimensión de unidad ontológica que hemos visto anteriormente -dicho sea, el espíritu en tanto éter puro e impuro y sus consiguientes funciones-, el espíritu también cumple una función de unificación gnoseológica entre al alma y al cuerpo, o el hombre y al mundo, puesto que las imágenes a través de las cuales el hombre conoce el universo tienen como materia a dicho cuerpo sutil. Por consiguiente, no solo la posibilidad de contemplar a Dios en el universo mediante la imaginación tiene como fundamento más básico al espíritu, sino que también, incluso a nivel humano, puede notarse el nivel de unificación, animismo, vitalismo -y quizá monismo- tan íntimo que propone Bruno.

En la última obra que escribió Bruno a la que hemos aludido en estas páginas, *De imaginum compositione*, el Nolano afirma textualmente que “el sentido íntimo está por entero en todas partes; pues oye con todo el espíritu [y] con todo el espíritu ve, de donde [resulta] que reparte unas cosas a unos, otras cosas a otros

(...) Este, es decir, el espíritu imaginativo, reclama [ser] el vehículo primero del alma, término medio entre lo temporal y lo eterno” (2007b, p. 372). Al afirmar Bruno que la imaginación es el vehículo primero del alma, por un lado, como señala Klein, Bruno parece recuperar la asociación presente en Sinesio y Ficino de que la imaginación tiene un asiento en un cuerpo sutil de origen astral (1970, p. 66); pero, por otro lado, uno podría pensar también en que Bruno pareciera retomar la importante confusión histórico-filosófica entre el vehículo neoplatónico del alma y el *pneuma* sideral aristotélico que Culianu (1999, p. 56) menciona, y por la cual un autor como Sinesio, al que suele volver Bruno, confiere al proceso imaginativo una “dignidad cósmica”. En el caso de Bruno, debemos precisar que no hemos encontrado una evidencia textual en la que el Nolano atestigüe literalmente la función gnoseológica que estamos otorgando al *espíritu*, pero nos parece que se desprende y puede defenderse por las consideraciones expuestas a lo largo de este trabajo y, especialmente, interpretando el pasaje siguiente a la luz de dicha hipótesis: “el propio espíritu imaginativo es el sensorio más común y el cuerpo primero del alma...” (2007b, p. 371).

Ahora bien, para finalizar esta exposición, quisiéramos remitirnos a una de las maneras en que tiene sentido la cita con la que iniciamos: “Pues si es don feliz ver al propio Dios en sí mismo, ciertamente es oficio de una contemplación más antigua y propia captarlo mediante la imaginación (*phantasia*)”. Es decir, debemos ver brevemente la figura del mago, el maestro de las imágenes, quien aplica de manera práctica la filosofía nolana. Para Bianchi (2020, p. 9), en el contexto del pensamiento nolano que concibe al universo como un gran animal animado y rebosante de vida, Bruno requiere mediaciones “en el espacio que hay entre la naturaleza finita del hombre y la infinita divinidad explicada en la naturaleza”, lo cual se realizaría a través de la existencia de los demonios o *daimones*. Estos, como se desprende del tratamiento que les da Bruno en *De Magia Naturali* (2007a, p. 37), son seres afines a los elementos de la naturaleza (éter, agua, tierra, fuego, aire); así, fuerzas espirituales y fenómenos naturales están presentes en el demonio –el cual, inclusive, a juicio de Sinesio (Bianchi, 2020, p. 8), es una *imagen* reflejada en el devenir de las cosas–. El contacto con los demonios, y el necesario conocimiento del principio anímico que une interna y continuamente a todas las cosas, sirve para el mago, a juicio de Bruno, para *conocer* las fuerzas y vicisitudes presentes en el universo, así como los modos más efectivos para operar vínculos a través de las correspondencias ocultas en las partes del universo. En palabras de Bruno, para “obrar como para contemplar con más verdad la naturaleza de las cosas” (2007a, p. 264), *contemplación* que es, en efecto, lo que buscábamos desde un inicio. En esa línea, el mago necesita no

solo conocer el lenguaje de los demonios, así como sus jerarquías y estructuras, sino también y fundamentalmente al poder vinculante del Amor, gran demonio, que se funda en la omnipresencia del Alma del Mundo. Y en esto, como puede esperarse, para Bruno (Bianchi, 2020, p. 27) el papel preponderante no lo tienen la razón ni la inteligencia, sino la facultad imaginativa. Este es el hombre sabio con poder de obrar, quien hace suya creativamente la potencia del mundo y, al intentarlo, se hace *a modo* de este.

Referencias

Banchetti-Robino, M. P. (2017). Il Minimo, L'Unità e l'Universo infinito nella Cosmologia Vitalistica di Giordano Bruno. En: Muni, A. (ed.), *Platone nel pensiero moderno e contemporáneo*. (pp. 1-12). Monza: Limina Mentis.

Bianchi, A. G. (2020). Demonios e imaginación en Giordano Bruno. *Patristica et Medievalia*, 41(2), 5-22.

Bruno, G. (1981). *Sobre el infinito universo y los mundos*. Madrid: Aguilar.

----- (2007a). *Magia. Giordano Bruno: Mundo, Magia y Memoria*. Madrid: Biblioteca Nueva.

----- (2007b). *Memoria. Giordano Bruno: Mundo, Magia y Memoria*. Madrid: Biblioteca Nueva.

----- (2009). *La sombra de las ideas*. Madrid: Siruela.

----- (2018). *De la causa, el principio y el uno*. Madrid: Tecnos.

Blumenberg, H. (2008). El Nolano: El mundo como autoagotamiento de Dios. En: *La legitimación de la Edad Moderna*. Madrid: Pre-Textos.

Culianu, I. P. (1999). Historia de lo fantástico. *Eros y magia en el Renacimiento*. Madrid: Siruela.

De Cusa, N. (2008). El Possest. *Diálogos del Idiota. El Possest. La cumbre de la teoría*.

Discurso de cierre

Muy buenas noches a todos y todas. Mi participación será muy breve como cierre de este evento.

Les hablo en mi condición de directora de la carrera de Filosofía de la PUCP y como responsable de velar por la buena marcha de todas las actividades de la especialidad. Comienzo señalando que el Simposio de Estudiantes de Filosofía es una actividad estudiantil que se viene realizando de manera ininterrumpida desde hace diecisiete años con plena autonomía y con el apoyo institucional de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas. En esta actividad los temas y la forma de organización quedan a cargo de los estudiantes, los mismos que son acompañados por un profesor asesor de su elección.

En este sentido, mis primeras palabras de felicitación van a la Comisión Organizadora por haber llevado a un feliz término este evento. Efectivamente, como dijo Ariam Vilcarino, han sido dos días muy intensos en los he tenido la oportunidad de acompañar, a varias de sus mesas, todas ellas muy interesantes y motivadoras. También por supuesto un agradecimiento especial al profesor Eduardo Villanueva Chigne, asesor de la comisión organizadora, y a cada uno de los docentes que han acompañado a este Simposio participando en las mesas redondas. Asimismo, nuestro reconocimiento al comunicador de la Facultad John Flores, quien estuvo con nosotros durante los dos días, y a todos los que han tenido que ver con el éxito de este evento detrás de cámaras.

Antes de finalizar mi participación me gustaría destacar tres cosas:

En primer lugar, este Simposio, como decía mi colega Augusto Castro, ha tenido la virtud de hacer manifiesto un compromiso de los estudiantes con los problemas sociales y políticos que nos aquejan a todos como ciudadanos. Pero, al mismo tiempo, ha sabido combinar los temas transversales de la filosofía peruana, la interculturalidad y el género desde y en la filosofía y la reflexión sobre el bicentenario con investigaciones de los propios estudiantes de la PUCP y de otras instituciones educativas. En ese sentido, también dirijo una felicitación a todos los participantes.

En segundo lugar, cabe destacar que normalmente las actividades estudiantiles similares a la presente suelen llamarse en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas

“Coloquios de Estudiantes”. Pero en Filosofía la primera comisión organizadora, haciendo un guiño a Platón, decidió llamar a esta actividad “Simposio de Estudiantes de Filosofía”. Creo que efectivamente este ha sido un Simposio de conversación filosófica, serena, reflexiva, siempre bien dispuesta, que, en lo personal, yo aprecio mucho y que por cierto he disfrutado. Pero también considero que en este Simposio se ha hecho evidente el interés de los estudiantes por el diálogo interdisciplinario que tanta falta nos hace. Vaya, por lo tanto, una felicitación especial por este aporte.

Creo que ha sido particularmente enriquecedora la presencia de otras disciplinas en la discusión filosófica de este Simposio. Claro que los temas transversales que ustedes eligieron lo justificaba, pero el diálogo interdisciplinario no es un diálogo fácil. Supone salir de un lugar de confort en el que estamos habituados a nuestros metalenguajes, estilos, metodologías, y todos han hecho un gran esfuerzo por ejercitar y promover este diálogo, tanto los ponentes, como quienes plantearon preguntas.

Para finalizar, estoy segura que las siguientes generaciones de estudiantes continuarán con este rumbo y quizá también empiece a practicarse el diálogo transdisciplinario que la complejidad de nuestra realidad también exige.

Doy pues por concluido este XXVII Simposio de estudiantes de Filosofía y ánimo a todos a presentar propuestas para el próximo año.

Cecilia Monteagudo de Bacigalupo

Coordinadora de la especialidad de Filosofía

Pontificia Universidad Católica del Perú

Lima, 20 de noviembre de 2021

ACTAS



XVII SIMPOSIO DE ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA PUCP

ARTÍCULOS

Gómez Garay, Lucía | Huamaní Rimachi, Erika y Peña Echevarría, Joseph Hernán |

Leon Soria, Alvaro | Román Molero, Massiel